

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA BÁSICA

DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO MORAL,
RAZONAMIENTO MORAL PROSOCIAL Y EMPATÍA EN LA
ADOLESCENCIA

ANGEL RETUERTO PASTOR

UNIVERSITAT DE VALENCIA
Servei de Publicacions
2002

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 22 de Març de 2002 davant un tribunal format per:

- Dr. Dña. Emilia Serra Desfilis
- Dr. D. Ismael Diez Calatrava
- Dra. D. Francisco Tortosa Gil
- Dr. Dña. Victoria del Barrio Gandara
- Dra. D. Alfredo Goñi Granmontagne

Va ser dirigida per:

Prof. Dr Esteban Pérez Delgado i M^a Vicenta Mestre Escrivá

©Copyright: Servei de Publicacions
Angel Retuerto Pastor

Depòsit legal:

I.S.B.N.:84-370-5629-2

Edita: Universitat de València
Servei de Publicacions
C/ Artes Gráficas, 13 bajo
46010 València
Spain
Telèfon: 963864115

UNIVERSIDAD DE VALENCIA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO MORAL,
RAZONAMIENTO MORAL PROSOCIAL Y EMPATÍA
EN LA ADOLESCENCIA Y JUVENTUD**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Angel Retuerto Pastor

Dirigida por:

Dr. Esteban Pérez Delgado

Dra. M^a Vicenta Mestre Escrivá

Dedicada a mi madre. Fundamentalmente ella ha sido el soporte económico del presente trabajo, para lo cual ha renunciado a anhelos de últimos años que sin duda merecía.

A mis directores de tesis Esteban y M^a Vicenta por su apoyo y tiempo dedicado a esta investigación; al Colegio Pío XII de Alboraya, a la Escuela Universitaria Edetania de Godella y a la Facultad de Psicología de Valencia por facilitar la recogida de los datos; a todos los participantes en este estudio y a mi hermano José Antonio, mi mayor agradecimiento.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
I. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	17
Capítulo 1. Desarrollo del razonamiento moral	19
1.1. ¿Filosofía o psicología? Los inicios de la psicología moral en el marco de la psicología experimental	21
1.1.1. La psicología de los hechos morales en Wundt, fundador de la psicología científica	22
1.1.2. La «nueva psicología del pensamiento» de principios del siglo XX y psicología moral: Pierre Bovet	25
1.1.2.1. La experimentación con los procesos psíquicos superiores	25
1.1.2.2. La Escuela de París y el método introspectivo sistemático para estudiar el pensamiento	25
1.1.2.3. El método de cuestionario (aussage) para el estudio del pensamiento en la Escuela de Wurzburg	26
1.1.2.4. La «introspección provocada» aplicada al estudio de la conciencia moral: Pierre Bovet	28
1.2. Los estudios sobre el carácter moral de Hartshorne y May (1928-1930)	32
1.3. El constructivismo del juicio moral de Piaget como alternativa a la sociología moral de la «ciencia de las costumbres» de Durkheim	37
1.3.1. Los hechos morales en Durkheim	38
1.3.2. El sentimiento moral	39
1.3.3. La psicología moral de Piaget frente a la sociología moral de Durkheim: dos formas de entender la educación moral	40
1.3.3.1. Fuentes de <i>El juicio moral en el niño</i>	40
1.3.3.2. La educación moral autoritaria de Durkheim ante la crítica de Piaget	41
1.3.4. La aportación de Piaget a la psicología moral del niño	44
1.3.4.1. La contribución esencial de Piaget	45
1.4. Psicología del desarrollo moral de Kohlberg	47
1.4.1. Convencionalidad <i>versus</i> moralidad	47
1.4.1.1. Aspectos diferenciales del desarrollo moral	48
1.4.1.2. Comienzo de la investigación de Kohlberg sobre el desarrollo del razonamiento moral	49
1.4.2. Estadio y secuencia: la vía cognitivo-evolutiva a la socialización	50
1.4.2.1. Supuestos generales de la vía cognitivo-evolutiva	50

1.4.2.2. Fracaso de los estudios de aprendizaje asociacionista y psicoanalíticos sobre socialización moral	56
1.4.2.3. Primera aproximación a los estadios morales	57
1.4.2.4. Relación entre conocimiento, afecto y conducta dentro del desarrollo social ...	61
1.4.2.5. Entorno social, oportunidades de toma de perspectiva y su correspondencia estructural	64
1.4.3. Estadios morales y moralización	69
1.4.3.1. Descripción teórica de los estadios morales	69
1.4.3.2. Cuatro orientaciones morales	74
1.4.3.3. ¿En qué sentido son los estadios «verdaderos»?	75
1.4.3.4. Los seis estadios del razonamiento moral	75
1.4.4. La formulación actual de la teoría	88
1.4.4.1. La teoría como una reconstrucción racional de la ontogénesis del razonamiento de la justicia	88
1.4.4.2. La ampliación del estudio psicológico del campo moral	91
1.4.4.3. Diferencia entre estadios blandos y duros	95
1.4.4.4. Diferencia entre forma y contenido	100
1.4.4.5. Investigación sobre el juicio y la acción	102
1.4.4.6. Investigación sobre la atmósfera sociomoral	106
1.4.4.7. Distinción entre los supuestos hechos antes de la investigación y las implicaciones de la investigación	109
1.4.5. Metodología en la valoración del desarrollo del razonamiento moral	113
1.4.5.1. El sistema de puntuación del aspecto	113
1.4.5.2. Puntuación intuitiva del valor	114
1.4.5.3. Puntuación estándar del valor	114
1.4.6. Continuidades y discontinuidades en el desarrollo infantil y adulto	117
1.4.7. Desde los subestadios a los tipos morales: moralidad heterónoma y autónoma	121
1.4.7.1. La tipología moral de Piaget	121
1.4.7.2. La formulación de los subestadios de Kohlberg (1976)	122
1.4.7.3. La tipología posconvencional de Kohlberg (1958) basada en J. M. Baldwin y en Kant y redefinida como Tipo B	122
1.4.7.4. La reconstrucción de Kohlberg de la tipología evolutiva de Piaget	125
1.5. Presencia de L. Kohlberg en el SSCI (1966-1997)	126
1.5.1. Obras citadoras y citas a Kohlberg	128
1.5.2. Tipos de documento citador	130
1.5.3. Idiomas citadores	130
1.5.4. Obras de Kohlberg más citadas	131
1.5.5. Conclusión	131
1.6. Aportación de Rest	132
1.6.1. Estructura secuencial y jerárquica del desarrollo moral	133
1.6.2. Diseños de investigación	134

1.7. Influencia de la variable sexo en el desarrollo del razonamiento moral	135
1.8. Influencia de la edad en el desarrollo del razonamiento moral	141
1.9. Influencia del nivel de estudios en el desarrollo del razonamiento moral	145
Capítulo 2. Razonamiento moral prosocial	155
2.1. Las categorías de razonamiento moral prosocial	159
2.2. Influencia de la variable sexo en el razonamiento moral prosocial	164
2.3. Influencia de la edad y del nivel educativo en el razonamiento moral prosocial	169
2.4. Influencia de la nacionalidad sobre el razonamiento moral prosocial	176
2.5. Prácticas paternas de socialización y razonamiento moral prosocial	181
2.6. Un modelo multiplicativo de los antecedentes disposicionales de una conducta prosocial	182
Capítulo 3. Empatía	187
3.1. La aportación de L. Kohlberg	187
3.2. La aportación de M. Hoffman	189
3.3. Concepto de empatía	190
3.4. La empatía desde la perspectiva del género y los estereotipos sociales	193
3.5. Desarrollo de la empatía. Importancia de la edad y del proceso madurativo	194
3.6. Disposición empática y variables personales	199
3.6.1. La aportación de Bryant a la evaluación de la empatía en niños y adolescentes	199
3.6.2. Evaluación de la empatía en población española mediante el IECA de Bryant	201
3.7. Empatía desde una perspectiva multidimensional y variables personales	204
3.7.1. Evaluación de la empatía en población española a través del IRI de Davis	204
Capítulo 4. Relación entre razonamiento moral, razonamiento prosocial y empatía	209
4.1. Relación entre razonamiento moral y razonamiento prosocial	209
4.2. Relación entre razonamiento moral y empatía	216
4.3. Relación entre razonamiento prosocial y empatía	221
4.4. Relación entre razonamiento moral/razonamiento prosocial y conducta prosocial	225
4.5. Relación entre empatía y conducta prosocial	229

II. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	233
Capítulo 5. Descripción de los instrumentos de evaluación, muestra y procedimiento	235
5.1. Instrumentos de evaluación	235
5.1.1. La evaluación del razonamiento moral	235
5.1.1.1. La Entrevista de Juicio Moral (MJJ) de Kohlberg	236
5.1.2. Cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT)	237
5.1.2.1. Estructura	238
5.1.2.2. Fiabilidad	242
5.1.2.3. Validez	243
5.1.3. Medida Objetiva de Razonamiento Moral Prosocial (PROM)	244
5.1.3.1. Estructura	246
5.1.3.2. Codificación	248
5.1.3.3. Fiabilidad	249
5.1.3.4. Validez	250
5.1.4. Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)	254
5.1.4.1. Diferencias de género	256
5.1.4.2. Validez	257
5.1.4.3. Propiedades psicométricas del instrumento adaptado a población española	258
5.1.4.4. Intercorrelaciones entre las subescalas del IRI en su adaptación española	259
5.2. Muestra	260
5.3. Procedimiento	261
Capítulo 6. Hipótesis y resultados en desarrollo del razonamiento moral	265
6.1. Puntuaciones generales de la muestra en desarrollo del razonamiento moral	267
6.2. Efecto del sexo en el desarrollo del razonamiento moral	270
6.3. Efecto de la edad en el desarrollo del razonamiento moral	272
6.4. Efecto del nivel de estudios en el desarrollo del razonamiento moral	275
6.5. Efecto del tipo de centro en el razonamiento moral de los adolescentes	278
6.6. Discusión de los resultados y conclusiones	279
Capítulo 7. Hipótesis y resultados en razonamiento moral prosocial	283
7.1. Puntuaciones generales de la muestra en razonamiento moral prosocial	286
7.2. Sexo y razonamiento moral prosocial	288
7.3. Edad y razonamiento moral prosocial	290
7.4. Nivel educativo y razonamiento moral prosocial	292

7.5. Discusión de los resultados y conclusiones	295
Capítulo 8. Hipótesis y resultados en empatía	299
8.1. Puntuaciones generales de la muestra en empatía	302
8.2. Sexo y empatía	302
8.3. Edad y empatía	304
8.4. Nivel educativo y empatía	306
8.5. Discusión de los resultados y conclusiones	308
Capítulo 9. Hipótesis y resultados en la relación entre razonamiento moral, razo-	
namiento prosocial y empatía	311
9.1. Razonamiento moral y razonamiento prosocial	313
9.2. Razonamiento moral y empatía	316
9.3. Razonamiento prosocial y empatía	318
9.4. Discusión de los resultados y conclusiones	321
Conclusiones finales	325
BIBLIOGRAFÍA	329
ANEXO: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	339

INTRODUCCIÓN

Como señala Medrano¹, básicamente existen dos maneras de explicar el desarrollo moral. Por un lado, las concepciones normativas han interpretado la moralidad como una «copia» de los valores de la sociedad. La mayoría de estas interpretaciones pertenecen a enfoques no cognitivos, los cuales defienden que los procesos de razonamiento no son importantes para la explicación de la conducta humana. Todas estas posturas están basadas en una concepción funcionalista y entienden la moralidad como una internalización de las normas sociales. Por otro lado, existen otras posturas que han explicado la moralidad como «la construcción» de principios morales autónomos por parte de cada individuo. Estas interpretaciones son propias de los enfoques cognitivos, que entienden el desarrollo como el producto de la interacción entre las estructuras del sujeto y las del medio ambiente. Sostienen el postulado de que ningún conocimiento humano, excepto las formas hereditarias más elementales, está inscrito en las estructuras orgánicas genéticas. La obra de Lawrence Kohlberg se enmarca en esta última conceptualización.

Algunos aspectos fundamentales que Kohlberg recoge de Piaget y que van a determinar el enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg son los siguientes: a) el sujeto moral es el individuo y no la sociedad; b) el desarrollo moral se entiende como un proceso en que cada sujeto reconstruye personalmente en interacción con el medio social su forma de ver y juzgar lo moral, y no como la simple aceptación de las consignas morales de la sociedad; c) la distinción entre lo que podríamos llamar una moral convencional y una moral derivada de un código racional; d) la suposición de un cierto proceso de maduración, es decir, una transición gradual de una estructura mental a otra, de una moral convencional a una moral derivada de un código racional, de una moral heterónoma a una moral autónoma; e) el supuesto de la convergencia del desarrollo de las estructuras morales del niño con el desarrollo cognitivo de otras esferas, como la captación de las reglas lógicas y de las conexiones causales; f) el tránsito del egocentrismo a la descentración o cómo el niño, que comienza por atribuir su punto de vista a los otros, poco a poco adquiere la capacidad para considerar otros puntos de vista distintos del suyo.

Otros dos puntos esenciales de la obra piagetiana en los que se apoya Kohlberg y que tam-

¹ Medrano, C. (1992): «Prólogo a la edición castellana», en L. Kohlberg (ed.), *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao: DDB, p. 14.

ESTE SERÍA EL
TÍTULO COORDINADO
EVALUACIÓN DE
TODOS LOS DE
PARTE DEL
SISTEMA DE
PROMOCIÓN DE
PROMOCIÓN DE

bién van a caracterizar el enfoque sociocognitivo de Kohlberg son los supuestos de la estructura cognitiva y de los estadios. Para estudiar el desarrollo moral en la adolescencia, Kohlberg decidió utilizar el método y los supuestos generales de Piaget. Significaba esto, primeramente, el centrarse en el juicio moral y una definición de juicio moral en términos de juicios de justicia. En segundo lugar, significaba asumir que el niño en desarrollo era un filósofo que construía significados sobre categorías universales tales como la justicia. Finalmente, asumir que el niño es un filósofo es asumir que la mente del niño tiene su propia estructura (primer supuesto de la vía cognitivo-evolutiva a la moralidad). Por otra parte, a diferencia del método psicoanalítico, el estudio piagetiano de razonamiento moral parecía revelar estructuras mentales de forma bastante directa. Aunque a menudo los niños y adolescentes encuestados hacían intentos de dar «la respuesta correcta» a los dilemas, también daban razones más allá de lo que el propio Kohlberg o la cultura adulta hubieran esperado, razones con su propia y clara lógica interna. Estas construcciones de los sujetos le convencieron a Kohlberg del supuesto de los estadios, esto es, las construcciones eran cualitativamente únicas y avanzaban siguiendo una secuencia u orden invariante (segundo supuesto de la vía cognitivo-evolutiva a la moralidad)².

Según Kohlberg³, el desarrollo cognitivo piagetiano es una condición necesaria pero no suficiente para el nivel de toma de perspectiva social que, a su vez, es necesario pero no suficiente para el desarrollo de un estadio moral que, a su vez, es necesario pero no suficiente para la conducta moral. Asimismo, Kohlberg⁴ establece que el desarrollo del razonamiento moral atraviesa seis estadios morales agrupados en tres niveles. Los estadios 1 y 2 constituyen el nivel preconvencional, los estadios 3 y 4 el nivel convencional y los estadios 5 y 6 el nivel posconvencional. Cada uno de estos estadios y niveles se define por una perspectiva sociomoral concreta, es decir, el punto de vista que adopta el individuo al definir los hechos sociales y los valores o deberes sociomorales.

La aportación de Jim Rest coincide sustancialmente con la de Kohlberg y, por tanto, también se encuadraría en la segunda conceptualización de la moralidad que mencionábamos en el primer párrafo de esta introducción. El DIT (*Defining Issues Test*) de Rest está basado en la teoría evolutiva de Kohlberg y deriva de la MJJ (*Moral Judgment Interview*) de Kohlberg. No obstante, existen diferencias entre una y otra forma de evaluación. Una importante diferencia es que en la MJJ las respuestas de los sujetos se adscriben a un único estadio (puro o mixto), mientras que en el DIT se adscriben a seis estadios de razonamiento.

² Kohlberg, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao: Desclée de Brouwer, pp. 33-34.

³ Ídem, pp. 186-187, 372, 381.

⁴ Ídem, pp. 187, 190.

Situada también dentro de la segunda concepción de la moralidad mencionada más arriba, la teoría de Nancy Eisenberg⁵ sobre el desarrollo moral se centra en el razonamiento moral prosocial. A diferencia del razonamiento moral orientado a la justicia o kohlbergiano —es decir, el razonamiento sobre dilemas morales en los que las normas, leyes, dictados de las autoridades y obligaciones formales son centrales—, el razonamiento moral prosocial es el razonamiento sobre dilemas morales en los que las necesidades o deseos de una persona están en conflicto con las necesidades o deseos de otra u otras personas en un contexto en el que el papel de las leyes, normas, dictados de las autoridades, obligaciones formales, prohibiciones y castigos es mínimo.

Por otra parte, los estadios de razonamiento moral orientado a la justicia son cualitativamente diferentes, forman una secuencia invariante y universal, constituyen totalidades estructuradas y están integrados jerárquicamente, mientras que los niveles de razonamiento moral prosocial no son invariantes en secuencia y universales, no constituyen totalidades estructuradas (de manera que el razonamiento del individuo no necesariamente se encuentra principalmente en un nivel) y no son jerárquicos (es decir, el razonamiento de un nivel no incluye o supera el de cualquier otro)⁶. No obstante, como veremos más adelante, el razonamiento orientado a la justicia y el razonamiento moral prosocial tienen ciertos aspectos en común.

Un tercer constructo que analizamos en esta investigación es la empatía. Según Kohlberg⁷, puesto que el razonamiento moral es razonamiento, el razonamiento moral avanzado se basa en un razonamiento lógico avanzado. Aunque el desarrollo lógico es una condición necesaria para el desarrollo moral, no es, sin embargo, suficiente. Inmediatamente después de los estadios de desarrollo lógico vienen los de percepción social o de toma de perspectiva social. Estos estadios de toma de perspectiva social describen el nivel en el que la persona ve a otras personas, interpreta sus pensamientos y sentimientos y considera el papel o lugar que ocupan en la sociedad. Por otra parte, la teoría filosófica de Kohlberg hace hincapié en el criterio de reversibilidad como el criterio último de la justicia. La reversibilidad es esa propiedad de una estructura de justicia de las operaciones morales, que capacita a la estructura para construir soluciones a los dilemas, de tal forma que estas soluciones se puedan considerar aceptables o justas desde el punto de vista

⁵ Eisenberg, N. (1979a): «Development of children's prosocial moral judgment», *Developmental Psychology*, 15, 128-137; Eisenberg, N. (1986): *Altruistic emotion, cognition and behavior*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

⁶ Kohlberg, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao: Desclée de Brouwer, pp. 79, 55; Kohlberg, L.; Levine, C. y Hewer, A. (1992): «La formulación actual de la teoría», en L. Kohlberg (ed.), *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao: Desclée de Brouwer, pp. 242-244; Eisenberg, N. (1986): *Altruistic emotion, cognition and behavior*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

⁷ Kohlberg, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao: Desclée de Brouwer, p. 186.

de todas las partes relevantes⁸.

Para Hoffman⁹ el desarrollo moral se caracteriza por el cultivo de un importante afecto moral o empatía. Según este autor, para que una información acerca de otro o de una situación motive al sujeto, debe activarse desde algún factor afectivo más básico, por ejemplo una predisposición empática. Además, Hoffman señala: «Sería razonable imaginar que en el curso del desarrollo de una persona, los afectos empáticos se irán asociando significativamente con principios morales, de modo que cuando surja un afecto empático en un encuentro moral, éste activará los principios morales. Entonces los principios, junto con el afecto empático, podrán guiar el juicio moral, la toma de decisiones y la acción del individuo. En algunos casos la secuencia puede quedar invertida: el principio puede activarse primero y luego provocarse su afecto empático asociado»¹⁰.

Finalmente, Davis¹¹ define la empatía como «una reacción a la experiencia observada en otro», un constructo en el que los diferentes factores que intervienen son la toma de perspectiva (tendencia a adoptar espontáneamente el punto de vista psicológico del otro, es decir, capacidad para ponerse en el lugar del otro, identificarse con él), la fantasía (tendencia del sujeto a introducirse imaginativamente en los sentimientos y acciones de personajes ficticios de libros, películas o juegos), la preocupación empática (sentimientos de simpatía y preocupación «orientados al otro» que se encuentra en una situación negativa) y el malestar personal (sentimientos de ansiedad personal «orientados al yo» que se producen en situaciones de tensión interpersonal).

Las aportaciones de los autores hasta aquí mencionados –esto es, de Kohlberg, Rest, Eisenberg, Hoffman y Davis– constituyen fundamentalmente el marco teórico-conceptual de la presente investigación. Tal marco teórico-conceptual se fracciona en cuatro temas: desarrollo del razonamiento moral (capítulo 1), razonamiento moral prosocial (capítulo 2), empatía (capítulo 3) y relación entre razonamiento moral, razonamiento prosocial y empatía (capítulo 4).

Pasando a lo empírico, los objetivos generales de esta investigación se pueden resumir en dos. El primer objetivo general es analizar la influencia de las variables personales *sexo*, *edad* y *nivel educativo* sobre el desarrollo del razonamiento moral, sobre el razonamiento moral proso-

⁸ Kohlberg, L.; Levine, C. y Hower, A. (1992): «La formulación actual de la teoría», en L. Kohlberg (ed.), *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao: Desclée de Brouwer, p. 304.

⁹ Hoffman, M. L. (1992): «La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral», en N. Eisenberg y J. Strayer (eds.), *La empatía y su desarrollo*, Bilbao: Desclée de Brouwer, pp. 59-93.

¹⁰ Ídem, p. 71.

¹¹ Davis, M. H. (1983): «Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach», *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.

cial y sobre la empatía de adolescentes y jóvenes españoles, utilizando para ello una muestra de 556 sujetos cuyas edades oscilan entre 13 y 23 años (en el 98,20% de los casos) y cuyos niveles educativos son 3º ESO, 2º BUP, 3º BUP, COU, 1º Ciclo Univ. y 2º Ciclo Univ. También se analiza el influjo de las variables contextuales *tipo de centro donde se han cursado los últimos cursos* y *tipo de centro donde se estudia en la actualidad* (público o concertado de orientación cristiana) sobre el desarrollo del razonamiento moral de los adolescentes. El segundo objetivo general es relacionar teóricamente y examinar las interrelaciones empíricas entre el desarrollo del razonamiento moral, el razonamiento moral prosocial y la empatía de adolescentes y jóvenes españoles. Estos objetivos generales se operacionalizan en las hipótesis específicas señaladas en cada capítulo de la parte empírica de la investigación (capítulos 6, 7, 8 y 9).

I. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1

DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO MORAL

La psicología moral en la época contemporánea ha ido afrontando progresivamente los problemas del estudio de los fenómenos morales en el contexto de la psicología experimental. Ya a finales del siglo XIX, Wundt se interesa por el tema moral. A principios del siglo XX, la «psicología del pensamiento» de la Escuela de Wurzburg da un paso significativo en el desarrollo de la psicología experimental en su aplicación al ámbito de la moral. En los progresos de esa corriente psicológica se inspirarán E. Claparède y P. Bovet, de la Escuela de Ginebra, en sus nuevos planteamientos para estudiar lo moral desde una óptica psicológica experimental. Por esta vereda llega la información al joven Piaget y en ella se apoya para emprender su investigación sobre el juicio moral del niño (Pérez-Delgado, 1995: XVI).

En 1924 se emprende el mayor esfuerzo que se ha hecho en la psicología moral contemporánea para abordar con rigor científico el carácter moral. Tal esfuerzo se plasma en la obra *Studies in the nature of character* de Hartshorne y May (1928-1930). El Teachers College de la Universidad de Columbia y el Institute of the Social and Religious Research de EE UU, a petición de la Religious Education Association americana, llevaron a cabo una ambiciosa investigación para verificar cómo y a qué respondía el comportamiento moral de los niños y de los adolescentes, con miras a diseñar una educación moral y religiosa lo más eficaces posibles. El hecho histórico fue que los resultados desbordaron los objetivos previstos, ocasionando no una nueva educación religiosa y moral, sino una crisis sin precedentes en la incipiente psicología moral. Los autores coinciden en que los resultados fueron tan desoladores, que cundió el desánimo general sobre la posibilidad de estudiar científicamente el carácter moral (Pérez-Delgado, 1995: XVII).

Por otro lado, siguiendo las pautas de la Escuela de Ginebra (aunque recogiendo también los planteamientos de la psicología genética del psicólogo norteamericano J. M. Baldwin), Piaget hace frente a la sociología de la moral de la «ciencia de las costumbres» de Durkheim y Lévy-Bruhl. Frente a una educación moral de la disciplina, Piaget propone, apoyándose en su investi-

gación sobre el desarrollo del juicio moral, una psicología de la educación moral de la autonomía. Tres rasgos fundamentales diferencian a Piaget de Durkheim en este punto: primero, el sujeto moral es el individuo y no la sociedad; segundo, el desarrollo del juicio moral se produce mediante la interacción sujeto/medio ambiental y no por la simple aceptación de las consignas morales de la sociedad, y tercero, no es la relación jerárquica la estructura básica para la educación moral sino la situación entre iguales la que propicia la educación moral en autonomía. Desde el constructivismo psicológico Piaget entiende el desarrollo moral como un proceso en que cada sujeto reconstruye personalmente en interacción con el medio social su forma de ver y juzgar lo moral, en contraposición a los sistemas colectivistas de la época amparados en este punto por la sociología moral de Durkheim (Pérez-Delgado, 1995: XVIII).

Hasta casi mediados del siglo XX los autores coinciden en afirmar que fueron muy escasos los estudios que trataron empíricamente el tema moral (Pérez-Delgado, 1995: 3). Reduciendo al mínimo los avatares sufridos por la psicología, habría dos hechos fundamentales que explicarían esa situación histórica: la exclusión de los fenómenos morales del laboratorio de Wundt por ser excesivamente complejos para ser estudiados experimentalmente y la progresiva eliminación de la conciencia de la investigación psicológica (Pinillos, 1984: 299).

Wundt no negó la existencia del fenómeno moral como fenómeno específico ni tampoco aminoró su importancia. Solamente le sustrajo la posibilidad de ser analizado en el laboratorio. No tenía cabida en la «psicología experimental» sino que debía ser estudiado mediante el método histórico-cultural –al igual que otros fenómenos psíquicos complejos, como el arte, el lenguaje, el fenómeno religioso, etc.– propios de la «psicología de los pueblos» (Pérez-Delgado, 1995: 3).

El segundo hecho histórico explicativo fue la casi total desaparición de la conciencia en psicología desde principios del siglo XX, tanto por obra del psicoanálisis como del conductismo. Tradicionalmente lo moral habría estado vinculado, de una forma u otra, a la conciencia, a la capacidad del sujeto para comprenderse a sí mismo y autogobernarse. A su vez, para Freud lo moral se incubaba y decidía en el superyó. Por otra parte, el impacto que va a ejercer el conductismo sobre la psicología eliminando cualquier interés por la conciencia será decisivo en la desaparición de los fenómenos morales de su objeto de estudio, al declarar la inutilidad de la conciencia para explicar la conducta del sujeto humano (Pérez-Delgado, 1995: 4).

Por diversos motivos de índole social y política entre finales de los sesenta y mediados de los setenta del siglo XX se produce un renovado interés por el problema de la educación moral y de los valores. Por esos años, las ciencias sociales en general y la psicología en particular

redoblarán sus esfuerzos por investigar el hecho moral. Las orientaciones cognitiva y del aprendizaje social, como planteamientos alternativos, reemplazarán al psicoanálisis y dominarán la escena desde ese momento hasta el actual. En definitiva, los cambios en los planteamientos básicos de la psicología han sido decisivos en el desarrollo de la psicología de lo moral. Mientras prevaleció el wundtismo y el conductismo, la investigación en psicología de lo moral fue marginal. Cuando el cognitivismo invade la psicología entonces el área adquiere una relevancia insospechada (Pérez-Delgado, 1995: 4).

En 1955, Lawrence Kohlberg comienza su tesis doctoral cuyo objetivo era aplicar a la adolescencia la investigación iniciada por Piaget (1932) sobre el desarrollo del juicio moral en los niños. Además, pretendía examinar la relación del crecimiento escalonado con las oportunidades de adoptar el rol o tomar la perspectiva de los otros en el entorno social. Estos objetivos le llevaron a la revisión y elaboración del modelo de dos estadios de Piaget en seis estadios de juicio moral. Finalmente, la tesis de J. Rest (1968) proporciona una clara evidencia del orden interno que respalda la hipótesis de la jerarquía de los estadios. La percepción de cada estadio por parte del sujeto nunca se movió más de un estadio más allá de su producción espontánea o estadio modal. Posteriormente, este autor construye el DIT (*Defining Issues Test*).

1.1. ¿FILOSOFÍA O PSICOLOGÍA? LOS INICIOS DE LA PSICOLOGÍA MORAL EN EL MARCO DE LA PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL

El desarrollo de la psicología científica en Europa desde finales del siglo XIX viene determinado por la ampliación del uso de las técnicas experimentales al estudio de procesos psicológicos cada vez más complejos. Se inició con las investigaciones psicofísicas de Weber y Fechner y las de corte psicofisiológico de Wundt algún año después. Pero en el mismo contexto de la psicología alemana se evoluciona ampliando la utilización de la experimentación a procesos psicológicos más complejos como la memoria (Ebbinghaus) y al estudio del pensamiento por discípulos disidentes de Wundt, que se agruparon en torno a Külpe en Wurzburg. Pero ello se produce desafiando los planteamientos wundtianos que diseñaban una visión dicotómica de la psicología en psicología individual y psicología de los pueblos, en función precisamente de la complejidad de los procesos psíquicos. Pero la desobediencia de las consignas wundtianas (Escuela de Wurzburg, A. Binet, E. Claparède, P. Bovet) será precisamente el origen de la psicología «experimental» de los fenómenos morales. No obstante, Wundt se interesó ampliamente por el estudio

de lo moral e hizo interesantes aportaciones en este campo, ejerciendo un influjo considerable en otros autores relevantes al respecto, como por ejemplo É. Durkheim (Pérez-Delgado, 1995: 32).

1.1.1. LA PSICOLOGÍA DE LOS HECHOS MORALES EN WUNDT, FUNDADOR DE LA PSICOLOGÍA CIENTÍFICA

Como se señaló en el apartado anterior, Wundt no negó el interés del estudio psicológico de lo moral sino que lo sustrajo del análisis del laboratorio, por considerar que sólo podía ser estudiado mediante el método histórico cultural. Su lugar propio era, por tanto, la «psicología de los pueblos» y no la «psicología fisiológica» o también llamada psicología individual.

Wundt reacciona contra el individualismo moral de la filosofía de la Ilustración. Lo moral no es un fenómeno individual sino un fenómeno social. En los tiempos modernos, afirma Wundt (1889: 305), no deben predominar los intereses particulares, sino que todos los ciudadanos deben estar compenetrados del fin de la comunidad, de la misma manera que la verdadera religiosidad se funda en la conciencia de la unidad del hombre con el principio divino del mundo.

La nueva situación ha fundado su constitución, no sobre la reflexión acerca de los derechos del hombre y del ciudadano, sino sobre el sentimiento del derecho y la conciencia del deber de una comunidad popular unida por los vínculos de las costumbres, de la cultura y de las vicisitudes históricas (Wundt, 1889: 313).

Para Wundt, la costumbre nos remite al doble aspecto individual de las normas de la voluntad y social de las normas morales. Las primeras regulan la conducta del individuo y sus relaciones con los demás; las segundas regulan las formas de la vida en común en tribus, familias, Estados y otras agrupaciones sociales. Tanto unas como otras están relacionadas con la vida social; pero unas hacen referencia directa a la acción individual y las otras a la actividad comunitaria como tal (Pérez-Delgado, 1995: 42).

Un eco de la psicología moral de Wundt en psicólogos posteriores fue la aportación de Th. Ribot. Para este autor, la vida en común en su forma gregaria exige ciertas maneras de obrar y de hábitos fundadas en la simpatía y determinadas por el fin que todos buscan al unísono. Para que esa vida común sea estable y constituya una sociedad, hay que añadir un elemento de fijación: la conciencia clara o vaga de una obligación, de una regla, de lo que hay que hacer y de lo que hay que evitar, o sea, la aparición del sentimiento moral (Ribot, 1896: 294).

Según Ribot hay dos tesis contrarias sobre el origen del desarrollo moral. Unos lo buscan en el orden del conocimiento, de donde ellos deducen todo: suponen ideas innatas, o una adaptación adquirida al cabo del tiempo y fijada por la herencia (Spencer), o la conciencia de un imperativo categórico, o la noción de utilidad. Todas ellas son soluciones intelectualistas. Otros lo buscan en el orden de los instintos y de los sentimientos. Estos admiten tendencias, impulsos puestos en nosotros por la naturaleza, es decir, que forman parte de nuestra organización como el hambre y la sed y cuya satisfacción produce placer y la no satisfacción dolor. Es la tesis afectiva.

Ribot considera que esas dos posturas no son irreconciliables absolutamente. Responden cada una a un periodo diferente de la evolución. La tesis afectiva corresponde al momento instintivo y de caos moral, y la tesis intelectualista al periodo reflexivo y de organización racional. Pero está claro que sólo una tiene derecho a reivindicar ser la original.

«Dicho de otra manera: en la conciencia moral hay dos elementos, el juicio y el sentimiento. El juicio de aprobación o de desaprobación sobre nuestra conducta y la del otro es el resultado de un proceso profundo –no intelectual–, de una manera de sentir: no es otra cosa que la traducción clara e inteligible de la conciencia. Suponer que una idea desnuda, totalmente seca, que una concepción abstracta sin acompañamiento afectivo, semejante a una noción geométrica, vaya a tener la menor influencia sobre la conducta humana, es un absurdo psicológico» (Ribot, 1896: 295).

Con respecto al sentimiento moral la tesis de Ribot es la siguiente: en el fondo, ese movimiento o suspensión de movimiento, tendencia a obrar o a no obrar, no se debe en su origen a una idea o a un juicio. Es instintivo, esto es lo que le da fuerza. Es innato, no como lo es un arquetipo, infuso en el hombre, invariable, iluminador siempre y en todas partes, sino al estilo del hambre, la sed y otras necesidades constitutivas. Es necesario, fuerza a actuar como la vista del agua fuerza al canario a sumergirse en ella (cuando no es retenido por fuerzas contrarias). Así debe decirse que el hombre que se lanza bruscamente en el peligro para salvar a otro, es fundamentalmente más moral que aquél que sólo lo hace después de reflexionar.

La evolución del sentimiento moral presenta dos aspectos: uno positivo, que corresponde al origen de los sentimientos de beneficencia o altruismo activo, evolución interna, es decir, sentimiento primitivo en él mismo y por él mismo, y uno negativo, que corresponde a los sentimientos de justicia, evolución externa, es decir, producida bajo la presión de las condiciones de existencia y de medios coercitivos (Ribot, 1896: 296).

Otro eco de la «psicología de los hechos morales» de Wundt es la «ciencia de las costumbres» de Durkheim. Ambas preponderan la sociedad frente al individuo. Durkheim señala como

característico del método sociológico la exclusión del factor individual y la negación de todo finalismo en la evolución colectiva. Concibe la sociedad como desarrollándose bajo un impulso interno, por un intenso movimiento de conjunto que arrastra a los individuos, en vez de que ellos lo susciten y dirijan, y que no es consciente de su origen ni de su término. Así, condenando la interpretación psicológica y teleológica de los fenómenos sociales, Durkheim se separa de otros autores, para seguir a Wundt.

En conclusión, la posición de Wundt sobre las relaciones ética-psicología parece girar sobre varios ejes. Primero, una redefinición de moral, para reivindicar su dimensión social o comunitaria frente al individualismo del siglo XVIII. Segundo, de ahí deriva en buena medida la complejidad de los fenómenos morales, que no serían explicables exclusiva ni principalmente desde la conciencia individual. Tercero, la ética necesita de la psicología individual y de la psicología pero sobre todo de esta última, en la medida en que la psicología estudia lo moral como producto, en cuanto «costumbres morales». Wundt está convencido de que la mera auto-observación de la conciencia individual ofrece pocas posibilidades para comprender el fenómeno moral (Pérez-Delgado, 1995: 58).

El legado de la psicología moral de Wundt se ha visto reflejado en la obra de Th. Ribot. Del psicólogo alemán ha heredado la preponderancia del sentimiento frente a la cognición en los fenómenos morales, coincidiendo en su posición frente al racionalismo. Lo moral es principalmente sentimiento, afecto, tendencia, algo dado por naturaleza y poseído inconscientemente. Lo moral está vinculado estrechamente con la acción. Por eso sus raíces son más afectivas que cognitivas. La función del conocimiento en la vida moral la cifra Ribot, siguiendo a Wundt, en traer al consciente lo que está presente sólo de un modo oscuro, difuso e inconsciente; en hacer explícitos y conscientes los objetivos y fines de las tendencias e inclinaciones del hombre. Ribot combina en su exposición de la psicología del sentimiento moral la psicología wundtiana con las aportaciones de las teorías evolucionistas.

Por otra parte, Ribot se coloca totalmente en la dirección de Wundt al fijar el método que hay que utilizar para estudiar los sentimientos morales. Con toda claridad opta por el método histórico-cultural, tal como Wundt lo describe, aunque cabría precisar que Ribot se centra totalmente en el análisis de los sentimientos morales (más cercanos a la psicología individual) frente a la preferencia de Wundt por las costumbres morales. En este último aspecto, el influjo de Wundt parece ser más directo en la «ciencia de las costumbres» tal como la presenta É. Durkheim. Las costumbres morales son realidades más objetivas y expresan mejor el carácter social y comunitario de lo moral (Pérez-Delgado, 1995: 59).

1.1.2. LA «NUEVA PSICOLOGÍA DEL PENSAMIENTO» DE PRINCIPIOS DEL SIGLO XX Y PSICOLOGÍA MORAL: PIERRE BOVET

1.1.2.1. LA EXPERIMENTACIÓN CON LOS PROCESOS PSÍQUICOS SUPERIORES

A principios del siglo XX comenzó a denominarse «método de Wurzburg» al método que se utilizó inicialmente para estudiar experimentalmente el pensamiento. Conocida es por todos la postura de Wundt de que los procesos psíquicos superiores, entre ellos el pensamiento, no podían estudiarse en el laboratorio. Discípulos suyos, sin embargo, como Külpe y en cierto modo también Binet, van a romper esa tradición y en torno a ellos se agruparán otros psicólogos que, influenciados por Ebbinghaus y por Ehrenfels, Stumpf, etc., desarrollarán una gran actividad en la primera década del siglo XX acerca de la psicología del pensamiento (Pérez-Delgado, 1995: 59).

1.1.2.2. LA ESCUELA DE PARÍS Y EL MÉTODO INTROSPECTIVO SISTEMÁTICO PARA ESTUDIAR EL PENSAMIENTO

En lo que se refiere a la memoria, la Escuela de París coincide con Ebbinghaus en postular que puede ser estudiada experimentalmente pero difiere de él en cuanto al material que utiliza: ideas y no sílabas desprovistas de sentido. Esta tendencia a estudiar el funcionamiento de la memoria en sus condiciones normales no es sino la manifestación de toda una postura de oposición al artificialismo, al elementalismo de la psicología experimental alemana (Pérez-Delgado, 1995: 60).

Para Binet lo que define a la psicología es el uso de la introspección. En este punto Binet sigue la mejor tradición psicológica francesa, iniciada y mantenida sin vacilación por Ribot. Por otra parte, Binet distancia su psicología experimental de la psicología fisiológica. Experimentar en psicología no sería lo mismo que buscar las bases fisiológicas de los fenómenos psíquicos.

En la introspección unas veces se puede usar la observación y otras la experimentación, dice Binet. Lo que hoy designaríamos como dos momentos de la investigación psicológica, Binet los toma como dos instrumentos o métodos legítimos de hacer psicología, pero evidentemente suponiendo como base la introspección o acto del espíritu a través del cual se nos manifiesta lo psicológico, y sobre el que caben dos opciones: meramente analizarlo o manipularlo. En el primer caso tenemos la observación y en el segundo la experimentación (Pérez-Delgado, 1995: 61).

En la *Introducción a la psicología experimental* expone Binet por primera vez los métodos de la experimentación para estudiar la memoria, advirtiendo de la originalidad de su pretensión frente a los tratados de psicología fisiológica. El psicólogo francés se empeña tenazmente en liberar a la memoria de la reducción fisiológica a la que se veía frecuentemente reducida y a rescatarla también de su definición como «mera sensación reproducida» para entenderla en los siguientes términos:

«La memoria no es, pues, la reproducción de una sensación, sino la reproducción de un grupo complejo de estados de conciencia que tienen por objeto el conocimiento de un objeto exterior. Además, interviene en la memoria el juicio, por el cual nos damos cuenta del proceso de un recuerdo y rectificamos errores, lagunas y disminuciones del recuerdo para hacerle concordar con la realidad» (Binet, 1894: 94-95).

La inclinación a lo concreto de Binet le conduce a querer experimentar en las escuelas más que en los complicados laboratorios, o por lo menos a simplificar los instrumentos clásicos de los laboratorios de psicología que habían tomado como modelo los de fisiología. Ello le llevará más tarde a abandonar las medidas cefalométricas de la inteligencia por una «escala» de sencillas pruebas no muy diferentes de los problemas que puede plantear al niño la vida ordinaria.

El salto al estudio experimental de la inteligencia lo da definitivamente en 1903 con la publicación de *L'étude expérimentale de l'intelligence*. En el mismo año publica también un artículo en el que defiende el «pensamiento sin imágenes», postura a la que Binet llega estudiando la actividad mental de calculadores prodigiosos, de grandes jugadores de ajedrez y de famosos escritores. En 1905 publicará su primer test de inteligencia.

Tres aspectos hay que resaltar para entender la novedad de la aportación de Binet: 1) busca introducir un nuevo método que posibilite el estudio de la inteligencia, 2) ese objetivo se plantea en un contexto psicológico que pretende sacar la psicología del laboratorio y llevarla a la realidad y 3) experimentar no habría que identificarlo con buscar las bases fisiológicas de la actividad psíquica ni con el estudio del funcionamiento de los órganos sensoriales (Pérez-Delgado, 1995: 64).

1.1.2.3. EL MÉTODO DE CUESTIONARIO (AUSSAGE) PARA EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO EN LA ESCUELA DE WURZBURGO

Ebbinghaus y la Escuela de Wurzburg liberaron su experimentación sobre la memoria y

sobre el pensamiento de la norma de limitar la investigación a las consecuencias de la estimulación directa sobre los órganos sensoriales. La Escuela de Wurzburg se inicia con Külpe. Külpe se dedicó a remediar el déficit de no haber tratado el tema del pensamiento y para eso fundó su escuela. La idea que dirigía a Külpe era simple: si la psicología era una ciencia empírica, su método debía ser empírico. Por tanto, si se quiere saber algo sobre el pensamiento, debe ponerse a la gente a pensar y a describirlo. Bajo la dirección de Külpe la escuela produce las dos primeras publicaciones sobre la naturaleza cualitativa de la asociación y sobre el juicio. A partir de ese año se prodigarán las aportaciones de Watt, de Ach, de Messer, de Bühler, etc.

La expresión «introspección experimental sistemática» para designar el nuevo método para el estudio del pensamiento la acuñó Ach, que convirtió más tarde en el distintivo de la escuela. «Sistemática» se refiere a la técnica del fraccionamiento de la conciencia en periodos. «Experimental» se refiere indudablemente al uso del cronoscopio de Hipp, entre otras cosas. La fórmula insistía en la técnica científica cuidadosa, aunque el método que se usara fuera la introspección (Pérez-Delgado, 1995: 65).

Para entender el debate entre la Escuela de Wurzburg y los planteamientos de Wundt hay que recordar que los contricantes parten de dos concepciones distintas del pensamiento y del método psicológico. Para Wundt todo pensamiento es intuitivo y se compone de representaciones. Los procesos del pensamiento son procesos complejos de representaciones fusionadas. Son enlaces de apercepciones. Para estudiar el pensamiento Wundt introduce el método historiográfico, que complementa con el de la autoobservación del individuo.

Por el contrario, para Bühler el pensamiento no se puede descomponer en partículas. Distingue distintos tipos de pensamientos: «conciencia de la regla», «conciencia de las relaciones», además son pensamientos las «intenciones»; en éstas la significación es lo que importa y no el objeto significado. Los actos de ordenar, de relacionar, de comparar y de significar son procesos de pensamiento no intuitivos, ni son representaciones aunque tengan su base en ellas. Por otra parte, Bühler lo que pretende es investigar directamente los fenómenos psíquicos del pensamiento mismo: acercarse sin condiciones previas a los fenómenos inmediatos de la conciencia. El contenido específico del pensar son los pensamientos mismos y no las representaciones o sentimientos que los acompañan.

Como método para investigar el pensamiento Bühler utiliza el *Aufragemethode*, la autoobservación retrospectiva bajo condiciones experimentales; método que para él se distingue totalmente de la vieja «introspección» (Pérez-Delgado, 1995: 66).

«El sujeto experimental se concentra ante todo en su problema, en su tarea. No tiene pues que observar al mismo tiempo sus procedimientos subjetivos y la tarea a realizar. Inmediatamente después del experimento, comunica esos procesos subjetivos al director del experimento, que los anota en el protocolo. El sujeto vuelve a mirar de una forma retrospectiva su procedimiento de pensar y solucionar el problema. Durante todo el experimento el director se sitúa cerca del sujeto» (Pongratz, 1981: 27).

1.1.2.4. LA «INTROSPECCIÓN PROVOCADA» APLICADA AL ESTUDIO DE LA CONCIENCIA MORAL: PIERRE BOVET

Bovet se propuso introducir las investigaciones más amplias sobre los sentimientos morales, para mostrar que los hechos concretos que sirven de base a la construcción de la ética pueden ser objeto de un estudio realizado según los métodos de la psicología científica (Pérez-Delgado, 1995: 68).

Para ponernos al día de la corriente «psicología del pensamiento» a la que se dedica en Alemania una gran atención, el autor rehace, en el laboratorio de psicología de la Universidad de Ginebra, la mayoría de las experiencias de Messer y de Bühler. Se sabe que lo que caracteriza el método es la introspección provocada. El experimentador A da al sujeto P una cierta consigna. Se tratará por ejemplo (asociación predeterminada) de responder a una palabra presentada bruscamente por un pequeño aparato, *le change-carte*, o pronunciada por el experimentador, por otra palabra elegida según ciertas reglas fijas: un adjetivo, un verbo, una palabra general, etcétera. Después, sea cual sea la consigna, una vez dada la respuesta, y anotado el tiempo necesitado para obtener la respuesta a un quinto de segundo, P es invitado a contar tan exactamente como le sea posible todo lo que ha pasado en su espíritu entre la cuestión y la respuesta. Se pone por escrito esta recitación que constituye el proceso verbal de la respuesta.

Depurando estos procesos verbales de experiencias imaginadas para el estudio del juicio, quedamos profundamente extrañados, escribe Bovet, de un gran número de sentimientos de tono afectivo que aparecieron, junto a pensamientos que eran precisamente los que se habían intentado provocar, y de sensaciones, imágenes y recuerdos que no faltan en ninguna rama de la vida interior. Las 500 introspecciones realizadas por el autor ofrecen una colección de hechos muy variados, documentos de primer orden sobre muchos estados todavía mal estudiados. En estos procesos verbales el autor encontró repetidamente la mención «sentimientos de deber» (Bovet, 1910: 306-307).

Una consigna puede definirse de dos maneras: desde el punto de vista del experimentador y del sujeto que la recibe. La consigna para el experimentador es una orden que da: el pensamiento de un acto realizado por otro en circunstancias precisas que se van a producir de inmediato; ese pensamiento lo enuncia el experimentador con la esperanza de que lo hará suyo la persona a quien habla y lo plasmará en sus actos. Por otra parte, una consigna se diferencia de una orden cualquiera. La consigna no ordena una acción inmediata sino una acción diferida que debe seguir a una señal inductora; es permanente, vale hasta nuevo aviso, no se la repite cada vez y, finalmente, no está motivada, se basta a sí misma. Aceptar una consigna es recibirla, comprender un pensamiento o una imagen ideo-motora y dejarla actuar. Rechazar la consigna es, después de haberla recibido, inhibir la acción; esta inhibición es un nuevo acto que tiene sus causas y sus motivos y que puede ser estudiado aparte (Bovet, 1910: 310-311).

Los hechos de nuestra vida interior son de dos clases. Unos son, en cierto modo, datos que constituyen el contenido de nuestra experiencia. Son los estados de conciencia. Los otros los experimentamos como actos. Son las funciones que no serían nada si los estados no les ofrecieran la materia sobre la que trabajar. Bovet sostiene que no sólo hay que estudiar los estados sino también los actos por difícil que ello sea y se presenten refractarios a una descripción analítica. Así, en un movimiento voluntario visto desde dentro no hay solamente ideas, sentimientos provocados por las ideas, sensaciones musculares y otras. Para que se desencadene ese mecanismo, un acto necesita una intención, una atención. Hace falta que el espíritu se detenga sobre las ideas que son generadoras de movimiento solamente porque se convierten en objeto de una actividad (Bovet, 1910: 312).

¿Qué es la consigna para el sujeto que la ha aceptado? Para contestar a esa cuestión la introspección es indispensable. La observación exterior, sin duda, que considera las reacciones del sujeto, su naturaleza, su duración, puede servir para descubrir la presencia de la consigna. Si sus reacciones corresponden a lo que nosotros pedimos de él, tenemos derecho a concluir que ha recibido la consigna, incluso sin apercibirse de ello, y que actúa en él. Pero en todos los casos la observación exterior es impotente para hacernos conocer algo más que la presencia de la consigna: ella no nos dice nada de la forma de presencia de la consigna. Para resolver este problema hay que recurrir a la introspección, referirse al testimonio de los sujetos de buena fe y suficientemente inteligentes para expresar en palabras lo que ellos sienten (Bovet, 1910: 312-313). En resumen, el objeto de este trabajo de Bovet fue estudiar la conciencia del deber bajo todas sus formas, con el fin de contribuir a ulteriores investigaciones acerca de los sentimientos morales (Pérez-Delgado, 1995: 72).

El estudio de los hechos morales se encuentra de algún modo en la confluencia de estas dos corrientes: la psicología experimental y de la inteligencia y de la voluntad de un lado, y la psicología descriptiva de grandes valores humanos, de otro. La psicología de la moral no puede menos que tomar una importancia esencial. Hay que hacerla, no está hecha, precisa el psicólogo ginebrino. El programa de Bovet es recordar cómo las experiencias de laboratorio sobre la inteligencia han conducido a investigaciones sobre el deber, cómo el deber del que se habla en las introspecciones provocadas es el mismo hecho que tiene tan gran importancia en la vida moral de la humanidad, hacer algunas indicaciones sobre el método y sobre todo estudiar las relaciones entre hábitud (capacidad de habérselas con las cosas como realidades) y conciencia moral susceptibles de estudio experimental, y finalmente estudiar algunas cuestiones clásicas sobre la naturaleza y el origen del hecho moral (Bovet, 1912: 56).

Además, Bovet diferencia entre dos conceptos básicos o experiencias fundamentales dentro de lo moral: conciencia del deber e impresión (experiencia) del bien. Ciertamente hay entre ellas semejanzas importantes, pero también diferencias notables. En la experiencia del deber el yo del sujeto está en el primer plano de la conciencia (yo tengo conciencia de que yo debo); en la experiencia del bien es el objeto quien retiene la atención: son sus cualidades en relación conmigo los datos principales (tengo la impresión de que esto es bueno). Ambas experiencias pueden ser útilmente estudiadas mediante la introspección provocada (Bovet, 1912: 58).

Respecto a la «introspección provocada» y la vida real, los resultados adquiridos son los siguientes (Bovet, 1912: 60):

- La conciencia del deber indica un conflicto entre dos tendencias. De estas dos tendencias, la una llamada por Ach «tendencia determinante», presenta ciertos caracteres constantes que se les puede describir así: se desencadena por una apercepción particular, y, cuando es contrariada, evoca habitualmente en nosotros de diversas formas el imperativo universal e incondicional, la consigna que le ha dado origen.
- Para que una consigna formulada por otro dé origen en el interior de un sujeto a una tendencia, hace falta que esa consigna sea *aceptada*. Hace falta que el sujeto esté, respecto a aquello a que se refiere la consigna, en una actitud receptiva. Desde fuera se podrá indicar esta actitud diciendo que aquello de que se trata tiene sobre el otro prestigio o autoridad. Se podría comparar esa situación a la relación entre el sujeto hipnotizado y su médico.
- La consigna recibida por el sujeto no es siempre idéntica a la consigna que se le ha dado. Bajo influencias que se podrían detallar, se producen frecuentes alteraciones de la consigna que pueden ser estudiadas desde diferentes puntos de vista.

Estas comprobaciones respecto de la conciencia del deber son en general también verdaderas cuando se añade la «impresión del bien», cuando los hechos recordados adquieren a los ojos del sujeto un valor moral. Las mismas condiciones tienen que cumplirse para que una y otra se transformen en tendencias. De una parte y de otra, las tendencias se convierten rápidamente en inconscientes y los actos que ellas arrastran son automáticos. Ellas dan origen, una y otra, a sentimientos, agradables o desagradables, con diversos matices (escrúpulo, remordimiento, buena conciencia). Pero nunca la semejanza que existe entre las consignas extranjeras a la moral y las otras es más llamativa que cuando se examina el modo como ellas se alteran: los principios morales tienen, en el individuo y en la raza, una historia, que la psicología de laboratorio aclara con una luz singularmente viva.

Efectivamente, en las introspecciones de laboratorio se ha podido distinguir entre las alteraciones de la consigna, las alteraciones voluntarias y aquéllas que se producen como por sí mismas sin que el sujeto tenga conciencia de introducir algo nuevo en la orden recibida. Esta distinción se encuentra en materia de deber moral. La alteración voluntaria es, por ejemplo, el hecho del teórico que hablando de deber busca precisar las diferentes maneras para mostrar sus consecuencias (Bovet, 1912: 63-64).

En cuanto a las posibilidades del método de la «introspección provocada» aplicado al estudio de lo moral, es la observación interior, natural o provocada, a la que Bovet pide principalmente información sobre la conciencia del deber, aunque reconoce también algunos métodos de observación exterior, como el «método de expresión» (el de los concomitantes y consecuentes fisiológicos del hecho psicológico) y el «método de ejecución» (estudiando los actos o conductas influenciados por un hecho de conciencia) (Bovet, 1912: 67-68).

Bovet se pregunta por qué el individuo siente que no debe hacer el mal. ¿Qué tiene de más la costumbre sobre la habitud que capacite a aquélla para engendrar una obligación? Para Bovet, la costumbre difiere en primer lugar de la habitud por su origen. Ella llega al individuo del exterior; el acto acostumbrado no es sólo un acto repetido, es además un acto imitado. En el acto acostumbrado hay además un acto que nosotros consideramos honesto, útil o agradable, y que los otros consideran también como honesto, útil o agradable (Spinoza) (Bovet, 1912: 97). En otros términos, lo que está en el origen de toda costumbre son precisamente consignas. Y no nos extrañe, dice Bovet, de que el acto acostumbrado contradicho vaya precedido de un sentimiento de obligación, ni que el individuo que lo olvida sienta remordimientos. No es porque este acto era habitual al sujeto ni porque era el término natural de una representación ideomotora procedente del exterior, sino simplemente porque en su origen se le ha prescrito al sujeto por una o

varias personas que tenían sobre él autoridad o prestigio (Bovet, 1912: 98).

Bovet llega a las siguientes conclusiones (Bovet, 1912: 100):

- El sentimiento del deber, en todas las partes donde se le encuentra va precedido de la aceptación de una fórmula imperativa: una orden o una prohibición. La mera costumbre o mera imitación no bastan para crear un sentimiento de obligación.
- La recepción de una consigna implica una relación de dependencia afectiva entre el sujeto y una o varias personas que le transmiten la orden o la prohibición, que en adelante sentirá como un deber.

Respecto al impacto de la psicología moral de Bovet, el autor que más se refiere a Bovet es Piaget, también psicólogo suizo y de la Escuela de Ginebra, en su obra *El criterio moral del niño*. De este modo, podría decirse que el influjo de la psicología moral de Bovet se ha perpetuado a través de Piaget (Pérez-Delgado, 1995: 83).

En conclusión, la importancia de Bovet a la psicología moral se ha conocido por la referencia que hizo de ella el mismo Piaget. Sin embargo, solamente puede apreciarse en su justa medida si se encuadra dentro del proceso general que siguió la psicología desde finales del siglo XIX hasta la primera guerra mundial. Bovet se sube al convoy de la nueva orientación de la psicología «experimental» del pensamiento para aplicarlo a la psicología moral, como habían hecho otros psicólogos respecto al fenómeno religioso (H. Leuba, por ejemplo). Bovet tiene conciencia de que sus pretensiones van en la línea de la psicología de Binet y muy especialmente de la Escuela de Wurzburg. Su objetivo fue defender la subjetividad del fenómeno moral (frente al objetivismo de Durkheim) al mismo tiempo que la legitimidad del uso del método experimental para su estudio. Ahí estaba justamente su enfrentamiento explícito con la psicología wundtiana. Piaget reconocerá su deuda para con su maestro (Pérez-Delgado, 1995: 84).

1.2. LOS ESTUDIOS SOBRE EL CARÁCTER MORAL DE HARTSHORNE Y MAY (1928-1930)

En el primer cuarto del siglo XX se va a producir un notorio avance en el área de la psicología moral, tanto en su aplicación a la explicación y predicción de la delincuencia como en el desarrollo de instrumentos para medir los fenómenos morales. En ese contexto se sitúan los estudios sobre el carácter de Hartshorne y May, pero aplicados a la educación religiosa y moral en la escuela. Como es sabido, todo ello sucede en un ambiente psicológico en el que la psico-

logía americana está fuertemente marcada por la orientación conductista. Ello va a condicionar la realidad y consecuencias de sus resultados para el futuro de la psicología moral (Pérez-Delgado, 1995: 85).

La información más importante acerca de la investigación sobre el carácter moral de Hartshorne y May se resume en los siguientes puntos (Pérez-Delgado, 1995: 154-158):

1. La Character Education Inquiry (CEI) es una empresa que llevó a cabo el Teachers College de la Columbia University, en colaboración con el Institute of Social and Religious Research entre 1924 y 1929. Se trata de la primera obra colectiva del género que conocemos. Científicamente, detrás y por encima de los investigadores que la llevaron a cabo, está la sombra y la dirección de Edward Lee Thorndike, que vigila de cerca su realización y supervisa la interpretación de los resultados dentro de su concepción de la psicología. La Religious American Association fue quien tuvo la iniciativa de la investigación y la subvencionó, poniéndola en manos de los expertos en educación y en psicología para su realización.

2. Para realizar la investigación se elige a un doctor en Educación por la Universidad de Columbia, especializado en educación religiosa, Hartshorne, y a un doctor en Psicología, también por la Universidad de Columbia, especialista en psicología educativa y que se había destacado en la aplicación de tests psicológicos en el Ejército americano durante la primera guerra mundial, May.

3. El objetivo central fue controlar experimentalmente los procesos específicos que intervienen en la educación moral y religiosa. En definitiva, la investigación se limitará a estudiar la educación moral. «*The major interest of the Character Education Inquiry is to investigate the possibility of measuring character*». Preferentemente, Hartshorne y May buscaron medir lo moral. Su mayor aportación pensaron que estaría en ofrecer información concreta obtenida según los cánones de la ciencia positiva.

4. Por ello eligieron el método estadístico frente al método clínico. La validez de los resultados de la investigación iba a depender, pues, de la validez de los instrumentos de medida que utilizaran. Hartshorne y May recogieron los instrumentos de medida (tests, cuestionarios, etc.) y aplicaron otros nuevos para medir conocimientos y habilidades, actitudes y motivos, conductas y autocontrol de los sujetos estudiados. Con todo, los autores se centraron y dieron valor preferencial a las medidas de conducta, precisamente por su condición objetiva.

5. Se estudiaron tres características morales: el engaño, la servicialidad (cooperación y ayu-

da) y el autocontrol (persistencia e inhibición). Se pasaron 170.000 test a más de 8.000 niños de escuelas estatales y a 3.000 niños de escuelas privadas de 5º a 8º grado, de 11 a 16 años. La pregunta inicial que investigaron es qué hacían los sujetos. A juicio de los investigadores hasta que no se tuviera información cuantitativa sobre esa cuestión, no podría pasarse a conocer los motivos o la bondad o maldad del carácter. Hay que comenzar por observar la conducta abierta y medirla.

6. Las conclusiones generales que sacaron los autores de su investigación resultaron revolucionarias: el engaño no es un rasgo unificado de carácter, como tampoco su opuesto, la honradez, sino funciones específicas de situaciones vitales. La mayoría de los niños engañan en unas situaciones y no en otras. Que un niño engañe en una situación dada depende en parte de su inteligencia, de la edad, de la situación familiar, así como de la naturaleza misma de la situación y de la relación de aquellas variables con ésta. De ello infieren que no se es honrado o deshonorado por naturaleza. Más bien hay que decir que cuando surge el conflicto entre el niño y el medio, la conducta engañosa es el modo natural de ajuste y no tendría en sí misma una significación moral. También infieren que la práctica educativa vigente que consiste tan sólo en la enseñanza de ideales y normas puede resultar perniciosa, cuando tales ideales contradicen las demandas prácticas de la situación.

7. Sobre la conducta de ayuda concluyen que el factor determinante primero es la amistad mutua de los niños en la misma clase, el segundo factor es el nivel de ajustamiento escolar y en tercer lugar está el ambiente familiar. Señalan que los entrenamientos de los niños en las formas de ayuda y de cooperación tal como se practican de ordinario en las escuelas dominicales de las iglesias o de participación en los clubes tienen muy escasos resultados y, en todo caso, esas prácticas no permiten diferenciar a unos niños de otros en servicialidad. El sexo, el tipo de amigos, la ocupación de los padres, la iglesia a la que se está afiliado determinan mejor las diferencias individuales en la conducta de ayuda y colaboración.

8. Respecto a las conductas de persistencia e inhibición de conductas concluyen que las tendencias de conducta en los individuos son resultantes específicas y funciones de situaciones a las que los sujetos están asidos por medio de hábitos. Los autores sacan algunas implicaciones relevantes: lo que ha de ser aprendido ha de ser experimentado, lo que ha de ser experimentado ha de ser presentado a los niños en las situaciones a las que son expuestos, la conducta debe estar relacionada con las situaciones particulares en las que es preferida como modo de respuesta. Si se quiere que las normas e ideales morales sirvan como controladores de la conducta, deben convertirse en una parte de la situación a la que los niños responden y servir de apoyos la consecución

de modos de ajustamiento satisfactorios a la situación.

9. Respecto al impacto de la Character Education Inquiry éste oscila entre un cierto eco publicitario y una acogida más bien neutral a través del *Psychological Abstracts* y de recensiones en prestigiosas revistas de la psicología americana. Efectivamente, A. E. Wiggam publica un libro con el título *Exploring your mind with the psychologists: Science measures morals* (1928), para presentar al gran público los grandes logros de Hartshorne y May. Por otro lado, tanto los resúmenes del *Psychological Abstracts* para cada uno de los volúmenes de la CEI como la recensión del *Journal of Social Psychology* se limitan a presentar ampliamente las novedades y los resultados de la investigación de Hartshorne y May, pero no toman postura sobre las consecuencias e implicaciones de la investigación.

10. Se ha estudiado también el impacto de la CEI desde otros referentes más amplios. En primer lugar, la propia red de bibliografía moral estudiada. Aunque los *Estudios sobre la naturaleza del carácter* pertenecen al segundo tramo del periodo estudiado, sin embargo, las citas globales que recibe la investigación de Hartshorne y May dentro de la red la colocan en la segunda más citada (después de *El juicio moral en el niño* de Piaget) y además es la obra que recibe citas de mayor número de citadores. Ello convierte a la CEI en un libro de gran visibilidad dentro de la bibliografía sobre psicología moral.

11. Acudiendo a la información del SSCI (*Social Science Citation Index*) se ha comprobado la visibilidad de la CEI dentro de las ciencias sociales, pero ahora en el periodo de 1966-1984. En esos diecinueve años la CEI ha recibido un total de 452 citas, lo que da un promedio de 23 citas anuales. Esas preferencias proceden de 71 autores en revistas preferentemente de psicología, y dentro de la psicología sobre todo en las revistas que clasifica el SSCI como de psicología en general. Durante los años estudiados se produce un cierto aumento de las citas con el avance de los años.

12. Otro punto de referencia para medir la visibilidad de la CEI en la historia de la psicología moral ha sido el análisis de una muestra de 28 manuales de psicología evolutiva (1935-1988). En el contexto de las citas que han recibido los autores en estos manuales en el capítulo dedicado al tema moral, se ha obtenido que Hartshorne y May ocupan el segundo lugar (después de Kohlberg y antes que Piaget) habiendo sido citados en 17 de 28 manuales. Hay que hacer constar, por otra parte, que la obra más citada es *Studies in the nature of character*. En el contexto de los manuales de psicología se produce un cierto declive de las citas a la CEI en la década de los ochenta del siglo XX, mientras que la obra de Piaget sobre el juicio moral sigue aumentando en citas.

Estos datos contrastan con los obtenidos en el SSCI, como se señaló en el punto anterior. Tal vez la explicación esté en la entrada del tema cognitivo en el ámbito de la psicología evolutiva.

13. Pero la historia de la psicología evidencia también que los resultados de la CEI tuvieron gran repercusión en otro ámbito distinto al de la psicología moral: es decir, en el de la polémica sobre el situacionismo psicológico dentro de la psicología de la personalidad. El primer autor de gran talla psicológica que puso en entredicho las conclusiones de la CEI a finales de la década de los treinta del siglo XX fue G. W. Allport. Este autor defiende la teoría de los rasgos de personalidad frente al situacionismo de Thorndike, Hartshorne y May. A principios de la década de los sesenta del siglo XX R. V. Burton reanaliza los datos de la CEI concluyendo, en la línea de Allport, que los datos de Hartshorne y May tienen más valor estadístico que el que les dieron sus autores y que además no se podía inferir de ellos que los rasgos del carácter moral estudiados no tuvieron ningún efecto generalizable en las conductas de los sujetos. La especificidad, inferida por Hartshorne y May la atribuye Burton a que los autores leyeron sus datos a la luz de la psicología conexionista de Thorndike. En esa línea se sitúa también la interpretación que hace H. Eysenck de los datos de la CEI.

14. En la posición contraria se coloca W. Mischel a finales de la década de los sesenta del siglo XX. Este psicólogo de la Columbia University y defensor del situacionismo psicológico recurre a la gran investigación de Hartshorne y May para apoyar su tesis frente a la teoría de los rasgos y de instancias unitarias de personalidad.

15. Finalmente, hay que subrayar que la CEI desde una perspectiva psicológica general se situó en su forma de plantear la investigación, los métodos utilizados y la interpretación que da de sus resultados, en una orientación si no conductista sí de psicología de la conducta. Con la aparición del enfoque cognitivo se revisa la psicología moral que derivaba de la investigación de la CEI. Como alternativa aparece la psicología del juicio moral. En esta perspectiva renovada de lo moral N. J. Bull toma postura contra la psicología del carácter moral que rechaza teóricamente los supuestos de la CEI y las consecuencias derivadas de sus datos.

Para Bull es importante la distinción entre dos grandes tradiciones en psicología, procedentes, respectivamente, de Locke y de Leibniz. El concepto de mente de Locke como *tabula rasa* echó sus raíces en la psicología de Gran Bretaña y de EE UU. El individuo es reactivo, la mente pasiva, y la causalidad viene del exterior. De ahí la tendencia generalizada hacia el condicionamiento. El proceso de aprendizaje es totalmente estímulo y respuesta, y el individuo, como se ha dicho justamente, es el guión entre el E y la R. Típico de esa idea es el concepto de conciencia como reflejo condicionado. Tal teoría unitaria ignora cualquier otra influencia o proceso que

modela el crecimiento moral. El condicionamiento se convirtió así, a lo sumo, en un término encubridor que pierde su sentido exacto. El condicionamiento es ciertamente un factor del desarrollo moral, pero no el único.

Para Leibniz, por el contrario, el individuo se autodirige, la mente es activa, la causalidad está dentro de él, y esa actividad implica propósito, objetivo. Aquí está la raíz de la tradición típicamente continental de la psicología genética de Jean Piaget. De aquí el hecho significativo de que la tesis de Piaget sobre el desarrollo del juicio moral tenga el más fuerte apoyo en Europa y el mínimo en América. La tendencia más importante es hacia la maduración interna y no hacia las influencias externas.

Por tanto, una tradición subraya la influencia de la educación y la otra la naturaleza. Pero ambas están involucradas en el desarrollo moral. De aquí nuestro interés por la sociología y por la psicología. La comprensión del proceso de crecimiento moral no puede realizarse por la tendencia miope a insistir en una ciencia social independiente de los valores (Bull, 1969: 8-9).

El análisis crítico de la Character Education Inquiry conduce a una conclusión más serena que la exuberante doctrina de la especificidad. Hay consistencia en el comportamiento moral, pero también hay inconsistencia. En la práctica, hay tanta consistencia como inconsistencia en la conducta normal humana; la conducta no es nunca total e infaliblemente predecible. Nosotros no podemos vivir en sociedad sin asumir algún nivel de consistencia en el comportamiento moral de los individuos (Bull, 1969: 19-20).

1.3. EL CONSTRUCTIVISMO DEL JUICIO MORAL DE PIAGET COMO ALTERNATIVA A LA SOCIOLOGÍA MORAL DE LA «CIENCIA DE LAS COSTUMBRES» DE DURKHEIM

En la sociología moral de Émile Durkheim cabe diferenciar distintos elementos como definidores de su concepción de lo moral: el concepto de hecho moral, el sujeto moral (individuo/sociedad), los sentimientos morales, el concepto de ciencia moral, entre otros. Aquí se recordará básicamente la idea que tiene Durkheim del hecho moral y del sentimiento moral, en cuanto objeto de su ciencia de las costumbres, para contrastar su planteamiento con el que presenta Jean Piaget en su obra *El juicio moral en el niño* (Pérez-Delgado, 1995: 159).

1.3.1. LOS HECHOS MORALES EN DURKHEIM

Para Durkheim, los hechos morales constituyen el objeto de la ciencia de las costumbres. El signo que diferencia a los hechos morales de otros hechos sociales es la sanción impuesta a ciertas normas de conducta. El carácter obligatorio de las reglas morales sólo es verdadero cuando se manifiesta al exterior. La sanción es el símbolo objetivo de la obligación. Todo fenómeno moral, pues, consiste en una regla de conducta sancionada (Durkheim, 1893).

La ciencia de las costumbres, la sociología de la moral, se propone estudiar las máximas y creencias morales como fenómenos naturales, inquiriendo sus causas y leyes. Ello supone que existe una naturaleza o una realidad moral y que ésta se halla sujeta a leyes. Efectivamente, todo hombre que vive en alguna sociedad, encuentra organizado un sistema de reglas imperativas o prohibitivas. Estas reglas, que para su conciencia revisten el aspecto de deberes, no dejarán de ser para él una realidad preexistente y que le sobrevivirá. Es preciso conformarse a las obligaciones, prohibiciones, costumbres, leyes, hasta a los usos y convivencias so pena de diversas sanciones, que se hacen sentir por los efectos que producen y por la intimidación que ejercen.

Los fenómenos morales son, por definición, fenómenos sociales: son cosas, es decir, realidades exteriores al individuo, cuya imposición sufre éste. La ciencia de las costumbres debe estudiar, primero, la génesis y función de los fenómenos morales; segundo, explicar el carácter obligatorio de las prescripciones morales, y tercero, explicar desde el punto de vista genético cómo ese conjunto de prescripciones, obligaciones y prohibiciones, que constituyen la moral de una sociedad determinada, han derivado de otra serie de fenómenos sociales hasta el punto de independizarse de sus orígenes (Pérez-Delgado, 1995: 160).

Los hombres, puesto que viven en sociedad y dependen de ella, aceptan como buenas las costumbres habituales en una sociedad, y como malas las costumbres no habituales. Ahora bien, como la sociedad es necesaria al hombre y no es posible vivir en sociedad sin aceptar sus usos, éstos se imponen al hombre por una presión interna: la obligación; los que no se acomodan a los usos sociales padecen todo tipo de consecuencias desagradables que pueden llegar hasta la sanción.

Así, el hecho moral es reducible al hecho social, siendo los hechos sociales no productos de nuestra voluntad, sino determinantes de ella. ¿Cuáles serían, pues, las iniciativas del individuo en el hecho moral? Durkheim responde en su obra *La educación moral* (1923), que la regla moral es una obra colectiva, de forma que respecto a ella somos predominantemente pasivos. Nosotros podemos, en cambio, averiguar su naturaleza, determinar sus condiciones y su razón de

ser. Hecho este trabajo, la regla moral dejará de ser para nosotros una imposición externa.

A partir de esos planteamientos de la sociología, todo el desarrollo científico desde hace un siglo no ha dejado de llamar la atención sobre la dependencia del hombre respecto a la sociedad. El hombre nace en un medio social del que recibe la impronta en todos los aspectos: la sociedad le modela según su imagen. Sus gustos, opiniones, costumbres, su formación intelectual, hasta su comportamiento físico, proceden de la influencia social (Pérez-Delgado, 1995: 161).

Fauconnet describe así la concepción durkheimiana de la educación moral:

«¿Cuál es la meta general hacia la que debe tender la educación moral general? La ciencia de las costumbres asume como meta el ideal de nuestra civilización en lugar del ideal personal. Durkheim reduce a tres los elementos fundamentales de la moralidad: espíritu de disciplina, espíritu de abnegación y espíritu de autonomía. El espíritu de disciplina es, a la vez, el sentido de y la inclinación por la regularidad, el sentido de y la inclinación por la limitación de deseos, el respeto de la regla, que impone a los individuos la inhibición de los impulsos y el esfuerzo. La educación buscará fundamentar racionalmente por qué la vida social exige regularidad, limitación y esfuerzo. Un análisis simétrico aplica al espíritu de abnegación.

Enumera además la formación del espíritu de autonomía como elemento esencial de la educación moral. Entiende por autonomía la actitud de una voluntad que está racionalmente fundamentada. Presupone la aplicación, libre pero metódica, de la inteligencia en el examen de las reglas que el niño recibe inicialmente, prefabricadas, de la sociedad en la cual se hace hombre, pero que lejos de aceptarlas pasivamente, debe, paulatinamente, aprender a vivificar, a conciliar, a expurgarlas de sus elementos caducos, a reformar, para adaptarlas a las condiciones de existencia cambiantes de la sociedad en la que el niño se integrará pronto en condición de miembro activo. Según Durkheim es la ciencia la que confiere la autonomía. Únicamente ella enseña a reconocer lo que está fundamentado en la naturaleza de las cosas, naturaleza física y también moral» (Fauconnet, 1920: 24-27).

1.3.2. EL SENTIMIENTO MORAL

Dejando aparte las necesidades puramente fisiológicas, el hombre que vive en sociedad está determinado a obrar, no por sentimientos, en cuanto distintos de las ideas y de las representaciones, sino por estados psicológicos complejos, en los que predominan las representaciones enérgicas e imperativas. Esta energía representativa se traduce para él en la conciencia muy viva de que es necesario hacer tal acción, o que es preciso abstenerse de aquella otra, y, si la ha cometido, incluso involuntariamente, procede el arrepentimiento y el remordimiento (Lévy-Bruhl, 1927: 225-226).

Consiguientemente, el estudio científico de las representaciones, hábitos, costumbres colectivas, etc., incluyen *ipso facto* el estudio de los sentimientos, al menos en la medida en que es posible en el conocimiento científico del hecho moral. Sin embargo, son hechos muy complejos. Se componen a la vez, en la conciencia individual, de representaciones y de creencias (es decir, de imágenes y de ideas unidas en cierta medida), de prácticas y de usos (es decir, de series de movimientos y de actos consecutivos a las representaciones) y, finalmente, de sentimientos de obligación, de arrepentimiento, de remordimiento y de respeto (Lévy-Bruhl, 1927: 227).

1.3.3. LA PSICOLOGÍA MORAL DE PIAGET FRENTE A LA SOCIOLOGÍA MORAL DE DURKHEIM: DOS FORMAS DE ENTENDER LA EDUCACIÓN MORAL

1.3.3.1. FUENTES DE *EL JUICIO MORAL EN EL NIÑO*

En la última parte de *El juicio moral en el niño* (1932), Piaget dedica epígrafes específicos a contrastar sus resultados con los de Durkheim, Bovet y Baldwin. En términos generales muestra su desacuerdo con Durkheim y su coincidencia en las cuestiones de fondo con Bovet y con Baldwin, si bien también con ellos mantiene algunas discrepancias de menor entidad.

Eso dicho, puede apreciarse la presencia destacada de obras psicológicas, sociológicas y de pedagogía, y algunas pocas de filosofía (de Kant, Lalande, Parodi). La mayor parte son de psicología y de sociología, por lo menos considerando el peso de citas que tienen. Entre las obras de sociología de la moral sobresalen en términos absolutos las de Durkheim y Fauconnet, y principalmente el libro *La educación moral* de aquél. A su vez, entre las obras de psicología destacan –aunque en menor grado que las obras de Durkheim– las de P. Bovet y la de J. M. Baldwin (Pérez-Delgado, 1995: 164-166).

En todo caso, la bibliografía de Piaget en el *Juicio moral en el niño* es muy específica y en su mayoría de autores europeos (salvo Baldwin y Fernald), principalmente franceses y en alguna medida de autores alemanes (Stern, Foerster). Ello confirma la idea de que la psicología moral de Piaget es de raíces europeas, principalmente, aunque entronca con la psicología americana a través de J. M. Baldwin, cuyas obras estaban siendo traducidas al francés desde la Escuela de Ginebra. La obra piagetiana de psicología moral hunde sus raíces, evidentemente, en la tradición de la Escuela de Ginebra con E. Claparède y P. Bovet, de quienes explícitamente reconoce Pia-

get una clara dependencia.

En cuanto a las lagunas bibliográficas cabe señalar, en el campo de la sociología, principalmente, la obra *La morale et les sciences des moeurs* de L. Lévy-Bruhl (tan estrechamente vinculada a los planteamientos de Durkheim) y en el campo de la psicología se echan de menos trabajos muy específicos sobre psicología moral procedentes de la Escuela de Wurzburg (E. Meumann, K. Bühler, etc.) o de psicopedagogos americanos (G. Stanley Hall). Ni tampoco hay huella alguna de la gran investigación sobre el carácter moral de Hartshorne y May, publicada entre 1928 y 1930 (Pérez-Delgado, 1995: 166).

1.3.3.2. LA EDUCACIÓN MORAL AUTORITARIA DE DURKHEIM ANTE LA CRÍTICA DE PIAGET

Piaget se enfrenta a la doctrina moral de Durkheim con el máximo respeto, reconociendo a su vez que plantea el problema más grave que podría encontrar en su interpretación de los hechos psicológicos infantiles (Piaget, 1932: 332). Durkheim considera toda moral como impuesta por el grupo al individuo y por el adulto al niño, explica el psicólogo ginebrino. Desde el punto de vista pedagógico en lugar de defender la autonomía del niño como el único proceso que puede conducir a la moral racional, Durkheim sostiene una pedagogía tradicionalista y que se apoya en «métodos fundamentales autoritarios para llegar a la libertad interior de la conciencia» (Piaget, 1932, 333).

La premisa de esa conclusión está en la *sociología moral* durkheimiana. Piaget remite a la obra *La división del trabajo social* del sociólogo francés para comprender sus planteamientos. Para Durkheim la moral ha nacido de la religión. En cuanto a los actos obligatorios, éstos han sido primeramente sancionados en la medida en que tenían su origen en la noción de lo sagrado. Y así como ésta es quien inspira a la vez temor respetuoso y sentimiento de atracción, así también las nociones morales se presentan bajo dos aspectos irreductibles, pero inseparables: la obligación y el deber de un lado, y el sentimiento del bien o del ideal a que aspira, de otro. A la vez que lo sagrado da origen a prohibiciones rituales y prescripciones positivas, también la moral prohíbe y obliga sin dar razones. El imperativo categórico sería, pues, la emanación directa de la «imposición social»: el objeto de la moral y la fuente del respeto no pueden ser más que la sociedad misma en tanto que distinta de los individuos y superior a ellos (Piaget, 1932, 334).

Piaget reconoce a Durkheim la explicación de la moral por la vida social y la interpretación

de las transformaciones de la moral en función de las variaciones de las estructuras de la sociedad. Piaget subraya que, efectivamente, los elementos puramente individuales de la moral se reducen al sentimiento de respeto sentido por los pequeños hacia los grandes y al sentimiento de simpatía sentido por el niño hacia los que le rodean y hacen posible la cooperación. La moral supone la existencia de reglas que sobrepasan al individuo, las cuales no podrían elaborarse más que en contacto con los demás. Consiguientemente, tanto se trate de la moral impuesta por el adulto como de la moral creada por la colaboración de los propios niños, es decir, tanto los juicios morales del niño sean heterónomos o autónomos, aceptados bajo cierta presión o elaborados libremente, en ambos casos la moral es social, reconoce Piaget, asintiendo así con la teoría de Durkheim.

Pero la discrepancia comienza ahora. Lo que queda por saber, señala Piaget, es si la unidad de los hechos sociales postulada por Durkheim no priva a la moral de su característica más profunda y específica: su autonomía normativa. Piaget ve en la teoría de Durkheim el peligro de comprometer la moral en la razón de estado, en los estados de opinión o en el conservadurismo colectivo, en perjuicio de la conciencia moral (Piaget, 1932, 335).

Piaget prosigue su análisis de la sociología moral de Durkheim distinguiendo en ella dos secciones: «la teoría del deber o de la obligación moral, y la del bien o de la autonomía de la conciencia». Respecto a la primera, el psicólogo ginebrino dice estar de acuerdo con Durkheim. En cuanto a la segunda, Piaget subraya frente a Durkheim la irreductibilidad entre imposición y cooperación. Se puede reconocer que no hay sentimiento del deber sin deseabilidad o sentimiento del bien, pero la inversa no es cierta. El sentimiento del bien no necesariamente implica sentimiento del deber. Hay acciones buenas sin elementos de obligación.

Piaget recrimina a Durkheim el que no haya tenido en cuenta que la «moral común» no es una «cosa» dada exteriormente a los individuos, sino un conjunto de relaciones entre individuos. La «moral común» habría que definirla, dice Piaget, «como el sistema de perspectivas que hacen posible el paso de un punto de vista a otro y permiten, por tanto, el establecimiento de un mapa o representación objetiva de lo moral». Relacionando esa definición de la moral con las dos perspectivas (la del deber y la del bien), Piaget subraya que «si el deber constituye un conjunto de consignas más o menos idénticas para cada uno, el bien supone, por el contrario, un cierto margen de elaboración personal y de autonomía» (Piaget, 1932: 342-343).

De todas esas precisiones Piaget sintetiza su posición en los términos siguientes: la moral del bien no es, como el deber, el resultado de una precisión ejercida por la sociedad sobre el in-

dividuo. La aspiración al bien es de otra naturaleza que la obediencia a una regla imperativa. El respeto mutuo que constituye el bien no conduce al mismo conformismo que el respeto unilateral característico del deber. En conclusión, para Piaget la dificultad fundamental del durkheimismo es la asimilación ilegítima de imposición y cooperación. Esa asimilación indebida aboca en el ámbito de lo moral a una identificación excesiva entre el bien y el deber, y, lo que es más grave, subraya Piaget, «a una sumisión de la moral al conformismo social». Ciertamente, dice, la moral es social, pero la «sociedad no puede ser concebida como un todo, ni siquiera como un sistema de valores enteramente realizados: la moral del bien se elabora progresivamente y constituye, con relación a la sociedad, una forma ideal de equilibrio dominando los falsos equilibrios reales e inestables nacidos de la «obligación» (Piaget, 1932: 344).

En lo que se refiere a la *educación moral*, Piaget dice respecto al libro de Durkheim con ese título que constituye «el más vigoroso esfuerzo realizado por la ciencia positiva para justificar las concepciones psicológicas sobre las cuales reposa la pedagogía tradicional» (Piaget, 1932: 345). Si todos los psicólogos de la infancia –Stanley Hall, Claparède, etc.– se colocan en el punto de vista del niño para programar la educación moral, Durkheim, por el contrario, se coloca de parte de la sociedad y la escuela para conseguir ese mismo objetivo (Pérez-Delgado, 1995: 169).

Para analizar cómo entiende Durkheim la educación moral, Piaget entresaca los tres elementos que el sociólogo francés incluye en la moralidad: el espíritu de disciplina, la adhesión a los grupos sociales y la autonomía de la voluntad. El examen crítico de esos planteamientos pedagógicos lleva a Piaget a afirmar que «la pedagogía de Durkheim conduce, por falta de información suficiente en sociología infantil, a una defensa del método autoritario» (Piaget, 1932: 348). La pedagogía moral de Durkheim se opondría a la educación basada en el interés individual y en la libre iniciativa que preconiza la «escuela activa» bajo todas sus modalidades (Pérez-Delgado, 1995: 169).

En esa crítica de la educación moral durkheimiana Piaget revisa cómo entiende el sociólogo francés el espíritu de disciplina, la adhesión a los grupos sociales y la autonomía de la voluntad. Como es sabido, Piaget contrapone la disciplina externa adquirida bajo la presión unilateral de las reglas y de la autoridad, por el hábito de la disciplina interna y del *self-government* (Piaget, 1932: 335). En ese sentido parece lapidaria la frase de Piaget: «En el dominio moral, lo mismo que en el intelectual, no se posee realmente más que lo que se conquista por sí mismo; ahora bien, para que el niño conquiste la necesidad de trabajar y el hábito del esfuerzo es preciso tener en cuenta sus intereses y las leyes de su actividad, y no imponerles desde el principio modos de hacer demasiados parecidos a los nuestros». Para Durkheim, sin embargo, «la escuela es una

monarquía de derecho divino» (Piaget, 1932: 358-359). Por lo que se refiere a la adhesión a los grupos, introduce como elemento explicativo el fenómeno del egocentrismo infantil, clave de los hechos psicológicos de la mentalidad infantil. La tarea educativa consiste en ver el modo de que el niño salga de su egocentrismo para llevarlo a la cooperación (Pérez-Delgado, 1995: 170).

Queda como tercer elemento educativo conseguir la autonomía de la voluntad. Piaget critica la interpretación durkheimiana porque para ésta «la única autonomía posible es la sumisión libre de la razón individual a las leyes de la sociedad» (Piaget, 1932: 362). Para el psicólogo ginebrino eso es un gran error. La cooperación, el respeto mutuo implican mucho más que esa autonomía descrita por Durkheim: «postulan la autonomía entera de la razón» (Piaget, 1932: 363). La autonomía supone un conocimiento científico tanto de las leyes naturales como de las leyes sociales, y un reconocimiento de las mismas; «pero las leyes sociales no están determinadas, y su constitución progresiva supone colaboración y entera libertad de la razón personal... la autonomía es un poder que no se conquista desde dentro y que no se ejerce sino en el seno de la cooperación (Piaget, 1932: 363).

1.3.4. LA APORTACIÓN DE PIAGET A LA PSICOLOGÍA MORAL DEL NIÑO

La preocupación de Piaget por el fenómeno moral data de los años de su juventud, guiado de la mano de sus maestros Flournoy y Bovet, ambos profesores de Neuchâtel y de Ginebra. La idea que entusiasmó al psicólogo ginebrino fue la afirmación de la posibilidad de estudiar los valores morales como hechos, como juicios sobre lo bueno o lo malo. Piaget admiró también a Federico Rauh del que recogió principalmente su concepto de «experiencia moral», concepto próximo al actual de «clarificación de valores», que Piaget aceptó en un primer momento y que transformó posteriormente en juicio moral. La experiencia moral, tal como la entendía Rauh, era una experiencia de toma de conciencia de los propios valores con el fin de llegar a conservar una cierta fidelidad a sus principios morales. Esa experiencia moral es, pues, una tarea personal y subjetiva. El juicio moral de Piaget, por el contrario, versará principalmente sobre una comprensión de la coherencia interpersonal de las normas morales. Lo subjetivo, lo objetivo, en moral, es desde el principio un problema central en la psicología de Piaget. Y quede bien clara y subrayada la advertencia del propio psicólogo ginebrino: «Nos hemos propuesto estudiar el juicio moral, y no las conductas o sentimientos morales» (Piaget, 1932: 5).

1.3.4.1. LA CONTRIBUCIÓN ESENCIAL DE PIAGET

Es posible que la contribución más importante de Piaget (1932) haya sido la formulación explícita de una distinción olvidada con frecuencia por quienes se ocupan de la psicología moral, como es la distinción entre lo que podríamos llamar una moral convencional y una moral derivada de un código racional (Pérez-Delgado, 1995: 171).

Por «moral convencional» se entiende simplemente el hecho de hacer lo acostumbrado, o lo que se nos dice que hagamos. Si se pide una justificación para la observancia de una regla particular, el individuo apela a una autoridad o a lo que otras personas hacen o dicen que es correcto. Pero no se plantea de ordinario la cuestión de la validez de tal código. Se entiende, a su vez, por «código moral racional» aquél que el individuo acepta fundado en razones, que percibe que podría ser de otro modo, y lo aplica con mayor reflexión.

Para perfilar el planteamiento piagetiano sobre lo moral hay que tener en cuenta una serie de elementos importantes (Pérez-Delgado, 1995: 172):

- Piaget insiste en que hay algo como lo que describió Kant con el nombre de moral propiamente dicha, diferente de la regulación fundada en la costumbre y en la autoridad.
- Piaget supone un cierto proceso de maduración, es decir, una transición gradual de una estructura mental a otra, de una moral convencional a una moral derivada de un código racional, de una moral heterónoma a una moral autónoma.
- El desarrollo de las estructuras morales del niño (de su actitud ante las reglas) converge con el desarrollo cognitivo de otras esferas, como la captación de las relaciones lógicas y de las conexiones causales.
- Como escribe Rodrigo, para Piaget «la conducta moral del individuo responde a un marco interpretativo en el cual los estímulos se organizan en conceptos y categorías. Se enfatiza el carácter interpretativo y activo del sujeto en la construcción del significado y asimilación de las experiencias sociales en pautas. Los principios organizadores de este mundo infantil son diferentes a los del adulto, lo cual implica que las situaciones sociales son percibidas e interpretadas de modo diferente por unos y por otros» (Rodrigo, 1985: 628).

Sin embargo, una de las cuestiones que no consideró suficientemente Piaget es si la transición a través de las diferentes etapas del desarrollo del juicio moral es sólo una cuestión de maduración psicológica o si depende de otros factores que la pueden bloquear o acelerar, como son el influjo social, las tradiciones familiares o el aprendizaje en la escuela (Pérez-Delgado, 1995: 172).

EGOCENTRISMO Y DESCENTRACIÓN

El tránsito del egocentrismo a la descentración es uno de los aspectos más importantes en la psicología moral de Piaget. Ilustra el hecho con el ejemplo del niño que comienza por atribuir su punto de vista a los otros, pero que poco a poco adquiere la capacidad para considerar otros puntos de vista distintos del suyo. Esta hipótesis general de la psicología piagetiana se aplica también al crecimiento del conocimiento en el proceso moral y en ella se apoya la hipótesis de L. Kohlberg sobre el desarrollo del juicio moral (Pérez-Delgado, 1995: 173).

La psicogénesis va en el sentido de la descentración, que es también el de la objetividad. Este proceso tropieza con el egocentrismo que consiste, en sustancia, en prescindir del punto de vista del otro y atribuirle el suyo propio. Piaget encuentra ese movimiento descentrador no sólo en el individuo sino también en la evolución histórica de los conocimientos o en lo que se podría llamar más brevemente la filogénesis, en el desarrollo de los conocimientos de la raza humana, de los pueblos. Tanto en la ontogénesis como en la filogénesis todo comienza en la adquisición de conocimientos con una confusión entre el yo y el otro, entre el propio punto de vista y el del otro, para pasar posteriormente a la relativización de los puntos de vista y alejamiento del centro, que puede llegar hasta desaparecer en abstracciones. Así pues, el juicio moral evoluciona positivamente y progresivamente cuando se produce en el sentido de la descentración. Sale del centro del individuo hacia el encuentro con el otro (Pérez-Delgado, 1995: 173).

EL REALISMO MORAL

Uno de los temas capitales de Piaget sobre el desarrollo del juicio moral es el realismo moral. Éste se define como la tendencia del niño a considerar los valores morales como subsistentes en sí mismos, independientes de la conciencia y obligatoriamente impuestos. Por otro lado, habría que distinguir dos tipos de realismo, según haga referencia a la acción o al plano verbal. El primero es superado relativamente pronto, pues hacia los 3-4 años el niño es capaz de distinguir la conducta intencionada de la involuntaria. Mientras, el realismo verbal puede subsistir en el plano del pensamiento verbal, cuando va referido a la conducta de otras personas o se trata de un simple enunciado de principios generales (Pérez-Delgado, 1995: 173).

El realismo moral tiene tres características: heteronomía, sentido literal de la norma y responsabilidad objetiva. Esta última es una derivación de las anteriores y se define con más precisión. Una primera causa de la responsabilidad objetiva es la tendencia del niño a juzgar las leyes morales sin tener en cuenta las circunstancias individuales ni las intenciones. Otra posible causa

reside en la presión moral ejercida por el adulto. Éste favorece la responsabilidad objetiva cuando impone las reglas mediante los mandatos (prohibiciones) o material (castigos) e incluso con el ejemplo, lo que ocurriría si los adultos se irritan más cuando se produce un deterioro o pérdida importante que cuando es despreciable, sin valorar la intención del que lo ha originado (Pérez-Delgado, 1995: 174).

Piaget ha diseñado, pues, dos procesos, que son también dos estadios, el de la responsabilidad objetiva y el de la responsabilidad subjetiva. Este segundo sucede al primero y representa un progreso sobre aquél, el cual disminuye con la edad, hasta el extremo de que no se encontraría de ordinario ni un solo caso a partir de los diez años.

En síntesis se puede concluir que el planteamiento de Piaget se enfrenta con la postura sociológica de la ciencia de las costumbres que daba la iniciativa y primacía en el proceso de moralización al colectivo frente al individuo y lo explicaba básicamente en términos de interiorización de las normas morales establecidas por la sociedad. Por el contrario, Piaget señala como sujeto moral al individuo y subraya la dimensión constructiva y creativa del desarrollo moral de la persona. La psicología moral conductista será la heredera de la sociología de Durkheim y el enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg prolongará y desarrollará la orientación piagetiana (Pérez-Delgado, 1995: 174).

1.4. PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO MORAL DE KOHLBERG

1.4.1. CONVENCIONALIDAD *VERSUS* MORALIDAD

De ordinario se entiende la moral como un conjunto de reglas que guían la conducta humana en la vida personal y social. Sin embargo, no cualquier tipo de reglas son calificadas de morales. Todo lo social está reglado, aunque no siempre de la misma manera. Hay normas que pertenecen a lo meramente convencional y ocasional y hay otras que, no estando sustraídas a los cambios a través del tiempo y del espacio, enraízan más profundamente en lo humano y resisten a la veleidad del momento (Pérez-Delgado, 1995: 206).

La cuestión específica que se plantea el psicólogo es cómo se implantan esas normas morales en la conciencia del sujeto humano. Si esas normas proceden del medio ambiental, si se ins-

talán simplemente por puro aprendizaje o conformismo, todo cambiaría como cambian las pautas sociales del momento: moralizar y socializar sería lo mismo. Por el contrario, la psicología cognitivo-constructivista orienta la investigación en moral en orden a conocer cómo los sujetos adquieren y estructuran los principios morales universales que les sirven de marco general a la acción moral (Piaget, 1932; Kohlberg, 1992). Según Kohlberg, «las normas y principios morales básicos son estructuras que surgen de las experiencias de interacción social, más que de la interiorización de las reglas que existen como estructuras externas; los estadios morales no se definen por reglas interiorizadas, sino por estructuras de interacción entre el sujeto y los demás» (Kohlberg, 1992: 207).

Dentro de este contexto cognitivo, los psicólogos se refieren a lo moral en un doble sentido: en cuanto moral de la obligación interior que habla de justicia, de equidad y de reciprocidad y en cuanto moral que habla de altruismo, de generosidad y de compromiso. Ciertamente son dos morales que no son incompatibles, pero es preciso diferenciarlas porque remiten a conceptos diferentes. La moral del altruismo se articula en torno a las ideas de don de sí mismo, de coraje, de espontaneidad y de fidelidad, mientras que la moral de la obligación interior se apoya en la responsabilidad y en el deber (Pérez-Delgado, 1995: 206-207).

La psicología moral cognitiva defiende el componente básico cognitivo-estructural del desarrollo moral: el juicio moral. Por eso estudia principalmente los juicios morales de los sujetos y los sistemas a los que pertenecen. De las acciones morales se ocupa en cuanto derivan de esos sistemas de evaluación moral. Efectivamente, la psicología moral intenta en primer lugar comprender cómo los juicios morales emergen en la conciencia y cómo se organizan. Tiene que poder distinguir entre las normas de obligación interior del resto. Para ello intentará dejar claro que en los sujetos se dan niveles jerarquizados de concepciones morales. Si ello se produce y si esos niveles se organizan según orden fijo (independientemente de las influencias sociales), se ratificará en la idea de que lo que está estudiando es la moral y no las reglas sociales arbitrarias; y podrá también sostener que es la moral quien guía la acción y no a la inversa. Si la moral estuviera sometida a la acción, apenas podría hablarse de estadios (Pérez-Delgado, 1995: 207).

1.4.1.1. ASPECTOS DIFERENCIALES DEL DESARROLLO MORAL

Son múltiples los aspectos que cabe considerar en el desarrollo moral. Podemos referirnos, entre otros, a uno de estos cinco componentes: la sensibilidad moral, el juicio moral, la motivación moral, la fuerza del yo o fuerza del carácter y la acción moral.

La sensibilidad moral es el proceso por el que un sujeto interpreta una situación social en términos morales. La sensibilidad moral implica tener conciencia de que existe un problema moral, asumir un rol en la situación y empatizar con ella.

El juicio moral consiste en el proceso por el que una persona selecciona un curso de acción como el mejor moralmente. En este proceso incluimos tanto la sentencia por la que se determina que una acción es buena o mala, como también el argumento o razón que avala esa sentencia.

La motivación moral se refiere a los procesos por los que una persona prioriza valores morales de modo que otros valores no comprometan lo que debe hacerse moralmente.

La fuerza del yo, fuerza del carácter o carácter moral –otros dirían el hábito virtuoso/vicioso– se refiere a aquellos procesos por los que una persona persiste en seguir una línea de acción moral, superando distracciones y fatigas, teniendo el coraje suficiente para llevar a cabo las propias convicciones (Rest y Narváez, 1991: 243-244).

Como se ve, el juicio moral no es el único componente del desarrollo moral. Sin embargo, el juicio moral es entendido como uno de los componentes más importantes del desarrollo moral y uno de los determinantes más decisivos de la conducta moral. Esencialmente, el juicio moral se refiere a los procesos para decidir si el curso de la acción dentro de un dilema específico es el mejor moralmente, es decir, qué debe hacer una persona (Pérez-Delgado, 1995: 225).

En la presente investigación nos centramos en el juicio moral. «Juicio moral», «razonamiento moral», «cognición moral», «pensamiento moral» son términos sinónimos. El razonamiento moral contiene elementos cognitivos (operaciones lógicas piagetianas) y elementos emocionales (toma de perspectiva, reversibilidad). Como veremos más adelante, existe una secuencia horizontal de pasos en movimiento desde la percepción lógica a la percepción social, al razonamiento moral y a la conducta moral.

1.4.1.2. COMIENZO DE LA INVESTIGACIÓN DE KOHLBERG SOBRE EL DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO MORAL

La implicación personal de Kohlberg en la investigación sobre el desarrollo moral comienza en 1955 con el inicio de su tesis doctoral. El objetivo de ésta era replicar la descripción de los estadios de juicio moral de Piaget, para ampliarlos a la adolescencia y examinar la relación del crecimiento escalonado con las oportunidades de tomar la perspectiva de los otros en el entorno

social (Kohlberg, 1992: 33).

Para estudiar el desarrollo moral en la adolescencia, Kohlberg decidió utilizar el método y los supuestos generales de Piaget. Significaba esto, primeramente, el centrarse en el juicio moral y una definición de juicio moral en términos de juicios de justicia. En segundo lugar, significaba asumir que el niño en desarrollo era un filósofo que construía significados sobre categorías universales tales como la justicia. Finalmente, asumir que el niño es un filósofo es asumir que la mente del niño tiene su propia estructura (primer supuesto de la vía cognitivo-evolutiva a la moralidad) (Kohlberg, 1992: 33).

A diferencia del método psicoanalítico, el estudio piagetiano de razonamiento moral parecía revelar estructuras mentales de forma bastante directa. Aunque a menudo los niños y adolescentes encuestados hacían intentos de dar «la respuesta correcta» a los dilemas, también daban razones más allá de lo que el propio Kohlberg o la cultura adulta hubieran esperado, razones con su propia y clara lógica interna. Estas construcciones de los sujetos le convencieron a Kohlberg del supuesto de los estadios, esto es, las construcciones eran cualitativamente únicas y avanzaban siguiendo una secuencia u orden invariante (segundo supuesto de la vía cognitivo-evolutiva a la moralidad) (Kohlberg, 1992: 34).

1.4.2. ESTADIO Y SECUENCIA: LA VÍA COGNITIVO-EVOLUTIVA A LA SOCIALIZACIÓN

1.4.2.1. SUPUESTOS GENERALES DE LA VÍA COGNITIVO-EVOLUTIVA

La vía cognitivo-evolutiva se refiere a un conjunto de supuestos y estrategias de investigación comunes a una variedad de teorías específicas del desarrollo social y cognitivo, y que incluyen las teorías de J. M. Baldwin (1906), J. Dewey (1930), G. H. Mead (1934), Piaget (1932), Loevinger (1966) y Kohlberg (1966b, 1968).

Las teorías cognitivo-evolutivas suponen los siguientes puntos (Kohlberg, 1992: 50-51):

- El desarrollo básico incluye transformaciones básicas de *estructura* cognitiva que no se pueden definir o explicar por los parámetros del aprendizaje asociacionista (repetición, refuerzo, proximidad, etc.) y que se deben explicar por parámetros de totalidades organizativas o sistemas de relaciones internas.

- El desarrollo de la estructura cognitiva es el resultado de procesos de *interacción* entre la estructura del organismo y la estructura del entorno o medio, más que el resultado directo de la maduración o del aprendizaje.
- Las estructuras cognitivas son siempre estructuras de *acción*. Mientras que las actividades cognitivas se mueven desde el sistema sensomotriz al simbólico y al verbal proposicional, la organización de estos sistemas es siempre una organización de acciones sobre objetos.
- La dirección del desarrollo de la estructura cognitiva es hacia un mayor *equilibrio* dentro de esta interacción organismo-entorno, es decir, de un mayor equilibrio de *reciprocidad* entre la acción del organismo sobre el objeto o situación percibidos y la acción del objeto percibido sobre el organismo.
- El desarrollo afectivo y su funcionamiento, y el desarrollo cognitivo y su funcionamiento no son campos diferentes sino *paralelos*; representan diferentes perspectivas y contextos al definir el cambio estructural.
- Existe una unidad de organización y desarrollo de la personalidad denominada ego. De la misma manera que hay varias ramas de desarrollo social (desarrollo psicosexual, desarrollo moral, etc.), estas ramas se unen por medio de su referencia común a un *único concepto del ego* en un *único mundo social*.
- Todos los procesos básicos requeridos en los conocimientos «físicos» y en la estimulación de cambios evolutivos en estos conocimientos, son también básicos para el desarrollo social. El conocimiento social requiere, además, siempre una *toma de perspectiva*, es decir, una concienciación de que el otro es, en cierta manera, como el ego y que el otro conoce o responde al ego dentro de un sistema de expectativas complementarias. Por consiguiente, los cambios evolutivos en el ego social reflejan cambios paralelos en las concepciones del mundo social.
- La dirección del desarrollo social o del ego es también hacia un equilibrio o *reciprocidad* entre las acciones del ego y las de otros hacia el ego. En su forma generalizada, este equilibrio es el punto final o definidor de la moralidad, concebido como principios de justicia, es decir, de reciprocidad o igualdad. En su forma individualizada, define relaciones de «amor», es decir, de mutualidad y de intimidad recíproca.

La primera afirmación presupone una distinción entre cambios de conducta o aprendizaje en general y *cambios en estructura mental*. La estructura hace referencia a las características generales de forma, modelo u organización de respuestas, más que a la intensidad de respuesta o su acoplamiento a estímulos particulares. La estructura cognitiva se refiere a reglas para procesar información o para comentar hechos experimentados. Conocimiento significa relacionar acontecimientos u ordenarlos, y esta relación es un proceso activo de conexión, no una conexión pasiva de acontecimientos por medio de una asociación externa y una repetición. En parte, esto significa que las conexiones se hacen por selectivos y activos procesos de atención, por medio de estra-

tegias de recogida de información, por un pensamiento motivado, etc., etc.

La consciencia de que la conducta del niño tiene una estructura cognitiva o un modelo de organización propio que necesita una descripción, independientemente del grado de su correspondencia con la cultura adulta, es tan vieja como Rousseau pero esta concienciación recientemente sólo se ha hecho extensiva al estudio real del desarrollo cognitivo. Se pueden citar dos ejemplos de la revolución resultante de la definición de la estructura de la mente del niño. El primero es el de Piaget, cuyo primer esfuerzo psicológico fue el de clasificar tipos de respuestas incorrectas en el test de Binet. Moviéndose más allá de un análisis del desarrollo intelectual en términos de número de respuestas correctas hacia un análisis en términos de diferencias en estructura, Piaget transformó el estudio del desarrollo cognitivo. El segundo ejemplo viene del estudio del lenguaje de los niños por parte de Chomsky basado en contar durante una generación la frecuencia y exactitud de sustantivos y verbos tal y como se definen en la gramática adulta convencional. En la última década, los psicólogos se han acercado a la gramática de los niños con los métodos de la lingüística estructural, como si el lenguaje del niño fuera el de una tribu exótica con su propia estructura (Kohlberg, 1992: 52).

Con respecto a la segunda afirmación, es evidente que las cuestiones generales sobre los orígenes y desarrollo de la estructura mental no son las mismas que las cuestiones sobre los orígenes de las diferencias individuales en la conducta. Las primeras se refieren a la localización de los principios que producen una estructura mental básica dentro o fuera del organismo, mientras que las segundas aluden a los factores causantes de diferencias individuales en la conducta. Las diferencias entre las teorías de madurez, interaccionistas (vía cognitivo-evolutiva) y del entorno sobre los orígenes de la estructura mental no son diferencias basadas en supuestos cuantitativos sobre el papel que juega la herencia en la formación de las diferencias individuales (interpretación americana). En términos de papel cuantitativo, las teorías innatistas o maduracionales, como las de Lorenz o Gesell, reconocen la importancia del estímulo del entorno en modificar modelos de conducta genéticamente establecidos. De forma similar, teóricos del aprendizaje como Pavlov o Hull, reconocen el papel cuantitativo de los rasgos hereditarios de temperamento y capacidad de causar diferencias individuales en la personalidad y en el ritmo y tipo de aprendizaje. La diferencia entre las dos teorías no está en el reconocimiento de factores causales innatos y de entorno, sino en que el conjunto de factores se ve como el origen del modelo básico (Kohlberg, 1992: 52-53).

A diferencia del supuesto innatista o maduracional de que la estructura mental básica es el resultado de un modelaje innato y del supuesto de la teoría del aprendizaje de que la estructura

mental básica es el resultado del modelaje o asociación de hechos en el mundo exterior, el supuesto cognitivo-evolutivo es que la estructura mental básica es el resultado de una interacción entre ciertas tendencias que estructuran el organismo y la estructura del mundo exterior, más que el reflejo de cualquiera de ellos directamente. Esta interacción lleva a *estadios* cognitivos que representan las *transformaciones* de simples tempranas estructuras cognitivas cuando se aplican (o asimilan) al mundo exterior o se reestructuran (o acomodan) por el mundo exterior en el proceso de hacer referencia a él (Kohlberg, 1992: 54).

Los estadios cognitivos piagetianos poseen las siguientes características, propiedades o criterios generales (Piaget, 1960; Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 243-244):

- Los estadios implican una *diferencia cualitativa* entre las estructuras (modos de pensamiento) que todavía cumplen la misma función básica (por ejemplo, la inteligencia) en varios momentos del desarrollo.
- Estas estructuras diferentes forman una *secuencia invariante*, un orden o sucesión en el desarrollo individual. Aunque los factores culturales pueden acelerar, retardar o parar el desarrollo, no por ello hacen cambiar su secuencia.
- Cada uno de estos modos de pensamiento diferentes y secuenciales forma un *todo estructurado*. Una respuesta de estadio a cierta tarea, no simplemente representa una respuesta específica determinada por el conocimiento y familiaridad con esa tarea o tareas similares; representa más bien una organización subyacente del pensamiento. La implicación es que varios aspectos de las estructuras de estadio deberían aparecer como un consistente conjunto de respuestas en el desarrollo.
- Los estadios son *integraciones jerárquicas*. Forman un orden de estructuras crecientemente diferenciadas e integradas para cumplir una función común. Según esto, los estadios más altos reemplazan (o más bien integran) las estructuras encontradas en estadios más bajos.

La cuestión de si los estadios cognitivos «existen» en el sentido definido, es una cuestión que se puede probar de forma empírica. B. Kaplan (1966) y otros han mantenido la idea de que los estadios son construcciones teóricas, y que su valor teórico permanece independientemente de si definen o no secuencias empíricas en ontogenia. No se puede decir lo mismo de los estadios embriológicos, porque no está claro por qué un contenido «anal» es superior a un contenido «oral». En el caso de los estadios estructurales, sin embargo, su definición conceptual se basa en una jerarquía de diferenciación e integración. Cada conjunto teórico de estadios estructurales se define de tal forma que un estadio superior está más diferenciado e integrado que un estadio inferior. En este sentido, un conjunto de estadios estructurales forma una jerarquía válida independientemente de si definen o no una secuencia ontogénica.

Si los estadios estructurales definen secuencias ontogénicas generales, es entonces cuando debe usarse una teoría interaccionista de proceso evolutivo que explique la ontogenia. Si los niños atraviesan por estadios de pensamiento cualitativamente diferentes, sus formas básicas de organizar las experiencias no pueden ser el resultado directo de la evolución adulta, pues serían copias del pensamiento adulto desde un principio. Si los estadios no pueden servir de explicación al aprendizaje directo de la estructura del mundo exterior, tampoco se pueden explicar como el resultado de modelos innatos. Si los niños tienen su propia lógica, la estructura adulta o mental no se puede derivar de modelos neurológicos innatos, porque tales modelos deberían mantenerse también en la niñez (Kohlberg, 1992: 56-57).

En cuanto al cambio estructural de las categorías tales como la causalidad, substancia, tiempo, espacio, cantidad y lógica, la explicación interaccionista asume que se basa en la experiencia. Los efectos de la experiencia, sin embargo, no se entienden en el sentido del aprendizaje ordinario, en el que el aprendizaje implica instrucción mediante el emparejamiento de objetos específicos con respuestas específicas, mediante el adiestramiento, remodelación o práctica específica de respuestas. Los efectos del adiestramiento están determinados por las categorías cognitivas del niño, más que al revés. Si dos hechos consecutivos en el tiempo están conectados en la mente del niño de forma reconocible, esto implica que el niño los relaciona por medio de una categoría como la causalidad.

Una idea interaccionista de los estadios difiere de una de madurez en que asume que es necesaria la experiencia para que los estadios tomen la forma que toman, así como que una estimulación mayor o más rica llevará a un avance más rápido a través de las series involucradas. Propone que una comprensión del papel que juega la experiencia requiere un análisis de: a) las características estructurales universales de los objetos experimentados (físicos o sociales), b) las secuencias lógicas de diferenciación y de integración en los conceptos de tales objetos y c) las relaciones entre las estructuras de las experiencias específicas y las estructuras de las conductas, definidas en términos de óptimo conflicto o correspondencia (Kohlberg, 1992: 58).

Sería útil ofrecer un ejemplo empírico de una secuencia de estadio cognitivo y elaborar por qué requiere una teoría interaccionista de proceso para su explicación. La idea del sueño es un ejemplo sencillo. El sueño es un buen ejemplo de un objeto o experiencia con la que el niño se familiariza desde temprana edad, pero que está reestructurado de formas marcadamente diferentes en un desarrollo posterior. Una de las categorías generales de la experiencia es la de substancialidad o realidad. Cualquier experiencia debe definirse o como subjetiva o como objetiva. A medida que la estructuración de esta categoría se desarrolla en el niño, la experiencia que el niño

tiene del sueño cambia. Según Piaget, el niño pequeño cree que el sueño es un conjunto de hechos reales, más que una imaginación mental. Esto representa el «realismo» del niño pequeño, una falta de diferenciación entre la experiencia subjetiva y la realidad objetiva.

Los pasos de desarrollo que se encuentran en las creencias de los niños acerca de los sueños son tres. El primer paso (al que se llega hacia los cuatro años y once meses en niños americanos de clase media) es el reconocimiento de que los sueños no son hechos reales; el siguiente paso (al que se llega poco después) es el saber que los sueños no se pueden ver por otras personas. A los seis años, los niños son totalmente conscientes de que los sueños son pensamientos causados por ellos mismos. En este sentido, la invariabilidad de la secuencia culturalmente universal encontrada en el concepto de sueño se puede entender haciendo un análisis lógico de los estadios en sí mismos. Los pasos representan diferenciaciones progresivas de lo subjetivo y objetivo que por lógica no podrían tener un orden diferente. El primer paso requiere una diferenciación de la *irrealidad* del hecho psíquico o imagen del sueño. El siguiente paso, la diferenciación entre la *internalidad* del hecho psíquico y la *externalidad* del hecho físico. Un paso posterior es la diferenciación entre la *inmaterialidad* del hecho psíquico y la *materialidad* de otros hechos físicos (Kohlberg, 1992: 59-61).

Para completar este punto señalamos algunos supuestos comunes de las teorías cognitivo-evolutivas (Kohlberg, 1992: 207-208):

- La característica más obvia de las teorías cognitivo-evolutivas es el uso de cierto concepto de estadio y de cierta noción de reorganizaciones secuenciales ligadas a la edad en el desarrollo de las actitudes morales.
- El desarrollo moral tiene un componente básico cognitivo estructural o moral judicial.
- La motivación básica para la moralidad es una motivación generalizada por la aceptación, la competencia, la autoestima, o la autocomprensión, más que por la reducción de la ansiedad o el miedo al satisfacer las necesidades biológicas.
- Los aspectos más importantes del desarrollo moral son culturalmente universales, porque todas las culturas tienen unos orígenes comunes de interacción social, de toma de perspectiva, y de conflicto social que requiera una integración moral.
- Las normas y principios morales básicos son estructuras que surgen a través de unas experiencias de interacción social, más que a través de la interiorización de las reglas que existen como estructuras externas; los estadios morales no se definen por reglas interiorizadas, sino por estructuras de interacción entre el yo y otros.
- Las influencias ambientales dentro del desarrollo moral están definidas por la calidad y extensión general del estímulo cognitivo y social a través del desarrollo del niño, más que por las estrategias específicas con los padres o las experiencias de disciplina, castigo y premio.

1.4.2.2. FRACASO DE LOS ESTUDIOS DE APRENDIZAJE ASOCIACIONISTA Y PSICOANALÍTICOS SOBRE SOCIALIZACIÓN MORAL

Durante la generación pasada la investigación sobre la socialización ha consistido, fundamentalmente, en estudios de aprendizaje asociacionista y psicoanalíticos de corte seccional, correlacionando las diferencias individuales de las prácticas de los padres con las diferencias en la conducta motivacional de los niños. El marco teórico que guiaba la mayoría de estos trabajos ha mostrado diversos ajustes de la teoría del aprendizaje por refuerzo (fundamentalmente de una variante de Hull), de la teoría psicosexual freudiana y de la culturología antropológica. En los últimos años, se ha expresado una amplia disconformidad con esta vía por parte de muchos de los que más activan su desarrollo. Esta disconformidad ha surgido porque las correlaciones que se han encontrado en los estudios han sido de poca magnitud y se han replicado con inconsistencia en varios de los estudios (Kohlberg, 1992: 64).

Los estudios de la socialización han intentado, pues, relacionar medidas de diferencias individuales de la «fuerza de conciencia» de la infancia y de la adolescencia con: a) tempranas experiencias de represión o gratificación de instintos orales, anales, y sexuales; b) cantidad y método de disciplina moral, y c) actitudes de los padres y estructuras relativas a diversas teorías de identificación. En general, no se ha hallado correlación entre las formas de tratar los instintos básicos infantiles por parte de los padres y unas posteriores conductas o actitudes morales (Kohlberg, 1992: 65).

Los estudios de socialización de la moralidad han producido pocos pronósticos empíricos de conducta moral. Allí donde se han descubierto pronósticos (como en los estudios de Glueck sobre delincuencia) las predicciones arrojan poca luz sobre cualquier teoría del proceso de socialización. Según el punto de vista de Aronfreed, Bandura y Gewirtz este fracaso es en parte metodológico y en parte teórico. Desde el punto de vista metodológico, la evaluación de la conducta por el sistema de entrevista oral y tests y el uso de una metodología correlacional, no puede esperarse que lleve a las firmes conclusiones halladas a través de manipulaciones experimentales de la conducta social. Desde la parte teórica, la conducción de estos estudios por marcos hipotéticos freudianos y hullianos concernientes a estados internos (por ejemplo, «identificación», «culpa») que tienen un excedente de significado impreciso, ha llevado a la incapacidad de los investigadores para ponerse de acuerdo sobre las medidas de estos estados o a obtener predicciones inequívocas a partir de las teorías implicadas (Kohlberg, 1992: 67).

1.4.2.3. PRIMERA APROXIMACIÓN A LOS ESTADIOS MORALES

El estudio de la socialización en términos de formación de la personalidad bajo el supuesto de estabilidad de rasgos es injustificado. La mayoría de las teorías de formación de la personalidad no asumen la estabilidad de los rasgos. Asumen más bien que la personalidad atraviesa por transformaciones radicales en el desarrollo a la vez que existe una continuidad en el desarrollo del individuo a través de estas transformaciones. Dicho de otra forma, estas teorías conceptualizan el desarrollo de la personalidad como una secuencia ordenada de cambio, con la localización del individuo en un punto posterior de la secuencia relacionada con la localización en un punto anterior de la secuencia (Kohlberg, 1992: 73). En palabras de John Dewey:

«La psicología trata de conductas de vida, de la conducta caracterizada por cambios que tienen lugar en una actividad que es seriada y continua con referencia a los cambios dentro de un entorno que es continuo a la vez que cambiante en detalles» (Dewey, 1930: 106).

En este sentido, la temprana experiencia determina la elección de uno u otro camino o secuencia del desarrollo. No lleva a la fijación o estampación de los rasgos llevados de una situación a otra a lo largo de la vida (Kohlberg, 1992: 73). Como dijo John Anderson:

«El organismo joven es fluido, el subsiguiente desarrollo puede tomar cualquier dirección de entre muchas. Pero una vez que la elección está hecha y se ha tomado la dirección, se dan cambios irreversibles y acumulativos» (Anderson, 1957).

A la vez que la continuidad en el desarrollo de la personalidad se puede definir en términos de un número de secuencias alternativas disponibles a los diferentes individuos en diferentes situaciones sociales, la mayoría de las teorías evolutivas de personalidad (Freud, Gesell, Erikson, Piaget) han utilizado la noción de una única y universal secuencia de estadios de personalidad. Tales teorías de estadio consideran la conducta social del niño como reflexiones de la visión del mundo típica de la edad y como mecanismos de actuación, más que como reflexiones de características de carácter ya establecidas. Cuando un niño se mueve de un estadio a otro, los teóricos evolutivos esperan que su conducta cambie radicalmente pero que sea pronosticada en términos de conocimiento de la anterior localización del niño dentro de la secuencia de estadio y de las experiencias que intervienen estimulando o retardando el movimiento al estadio siguiente.

Si se quiere encontrar continuidad en el desarrollo de la personalidad, las teorías de estadio mantienen que la personalidad debe definirse en términos de localización en secuencias regulares de desarrollo de edad. La principal implicación de este punto de vista es que la descripción de la personalidad debe hacerse en términos evolucionistas de edad (Kohlberg, 1992: 73-74).

A la vez que el estudio de la evolución según la edad puede ir bastante lejos utilizando niveles moderados de características polares como jalones, el evolutivo sostiene que una definición o medida satisfactoria de evolución según la edad requiere la definición de cambios en la forma, modelo u organización de las respuestas. El evolutivo mantiene que una mirada más de cerca a los cambios en el tiempo, indica regularidades que representan cambios básicos en la forma de respuesta, más que cambios en su fuerza. Esta es, desde luego, la implicación de una explicación de la evolución en términos de estadios. Las nociones de estadio son esencialmente construcciones tipológicas ideales diseñadas para representar diferentes organizaciones psicológicas en varios puntos de la evolución. La doctrina de estadio hipotetiza que estos tipos de organización cualitativamente diferentes son secuenciales y, como consecuencia, el estatus evolutivo del individuo es previsible o acumulativo en el sentido de continuidad de lugar en una escala ordinal.

En lo que hasta ahora se ha dicho, existe poca divergencia entre los puntos de vista de las vías psicoanalítica, neopsicoanalítica y cognitivo-evolutiva de la personalidad. La vía cognitivo-evolutiva diverge de las otras, sin embargo, en acentuar que las secuencias de cambios en organización o forma de conducta tienen un fuerte componente cognitivo. Por el lado lógico, esta vía proclama que la evolución social está basada cognitivamente puesto que cualquier descripción de la forma o modelo de una estructura de respuestas sociales, está necesariamente vinculada a ciertas dimensiones cognitivas. La descripción de la organización de las respuestas sociales de los niños, está vinculada a una descripción de la forma en que los niños se perciben a sí mismos y al mundo social (Kohlberg, 1992: 75-76).

Desde el punto de vista empírico, la vía cognitivo-evolutiva se deriva del hecho de que la mayoría de los claros y marcados cambios en la evolución psicológica del niño son cognitivos, en el sentido de edad mental o cociente intelectual. La influencia de la inteligencia en las actitudes y conducta social de los niños es tal que tiene un mayor número de correlaciones de conducta social que cualquier otro aspecto de personalidad observado. Parece que el poder del cociente intelectual para predecir la conducta y ajuste social surge de numerosas fuentes, incluidas las experiencias de éxito en la escuela y éxitos sociales asociados a la inteligencia. Sin embargo, una gran parte del poder predictivo del cociente intelectual deriva del hecho de que una evolución cognitiva más rápida se asocia a una evolución social más rápida.

Intentaremos ahora mostrar que las dimensiones más «cognitivas» del juicio moral definen el desarrollo en edad moral y que una vez que se entiende el desarrollo del juicio moral, el desarrollo de la acción moral y afecto moral se hace mucho más inteligible y pronosticable. La afirmación de que el juicio moral experimenta un desarrollo regular en edad y que este desarrollo es

en cierto sentido cognitivo, apenas ha sido puesto a discusión desde el trabajo de Hartshorne y May (1928-30) y Piaget (1932). Sin embargo, los que proponen el relativismo de los valores deben, lógicamente, cuestionarse estas dos opiniones, como lo ha hecho Bronfenbrenner (1962). Bronfenbrenner ha proclamado que la clase social, el sexo y la cultura son determinantes del juicio moral piagetiano más importantes que lo es el desarrollo en edad. Un examen de esta afirmación puede aclarar de forma útil el sentido en el que el juicio moral se dice que tiene un componente cognitivo-evolutivo. Un sentido de la afirmación de que el desarrollo del juicio moral es cognitivo es que implica un aumento en el conocimiento del niño del contenido de los valores convencionales de su grupo. En este sentido es plausible afirmar que en la medida en que el contenido de estándares y valores difiere según la clase, el sexo y la cultura, así también lo hará el desarrollo del juicio moral. En otro sentido, sin embargo, los juicios morales cambian de forma cognitiva con el desarrollo. Como ejemplo, está generalmente reconocido que las concepciones y sentimientos de justicia («dar a cada uno lo que se merece») se basan en concepciones de reciprocidad y de igualdad. Reciprocidad e igualdad son, sin embargo, formas cognitivas así como morales (Kohlberg, 1992: 77-78).

Otro ejemplo de forma cognitiva en el juicio moral es la consideración de las intenciones, en oposición a las consecuencias físicas al juzgar la maldad de una acción. Según Piaget (1932) el desarrollo de la intencionalidad moral corresponde a la diferenciación cognitiva más general de objetivo y subjetivo, físico y mental. Consecuentemente, no es sorprendente encontrar que en todas las culturas, clases sociales, grupos de sexo y subculturas estudiadas (Suiza, América, Bélgica, Sioux, Papagoa, aborígenes chino-malasio, mejicanos, israelíes, hopi, zoni) se encuentren tendencias de edad hacia una creciente intencionalidad. Tampoco es sorprendente encontrar que esta tendencia correlaciona siempre con la inteligencia o el desarrollo mental en todos los grupos en donde se ha tenido acceso a medidas de inteligencia. Por último, no sorprende encontrar que tales diferencias culturales o subculturales existentes son explicables debido a la cantidad de estimulación cognitiva y social provista por la cultura en cuestión.

Utilizando el material de Piaget (1932) se ha indicado que hay tendencias «naturales» culturalmente universales de evolución según la edad del juicio moral con una base estructural formal paralela a la base estructural del desarrollo cognitivo. Las tendencias de edad no son, sin embargo, suficientes en sí mismas para definir los estadios con las propiedades señaladas en un punto anterior (véase pág. 53). Tomando nociones de Piaget, Hobhouse, J. M. Baldwin, Peck y Havighurst, y McDougall, Kohlberg intentó definir los estadios de juicio moral que podrían reunir dichas propiedades o criterios (Kohlberg, 1992: 78-79).

Las tendencias de edad indican que un gran número de conceptos morales y formas de pensamiento sólo tienen significado en edades avanzadas y requieren la extensa experiencia social y el crecimiento cognitivo representado por el factor edad. Estos tipos de pensamiento representan estructuras que emergen de la interna acción del niño con el entorno social, más que directamente reflejar estructuras externas dadas por la cultura del niño. La consciencia de las prohibiciones y mandatos básicos de la cultura, así como cierta «internalización» de las mismas, existe desde el primero de los estadios y no define su sucesión. El movimiento de un estadio a otro representa, más bien, la forma en que esas prohibiciones, así como aspectos más amplios de la estructura social, se adoptan en la organización de un orden moral en el niño. Este orden se puede basar en el poder y mandato externo (estadio 1), en un sistema de intercambios y en satisfacciones de una necesidad (estadio 2), en el mantenimiento de expectativas legítimas (estadios 3 y 4) o en ideales o principios lógicos generales de organización social (estadios 5 y 6). Aunque estas sucesivas bases de un orden moral surgen de la consciencia que el niño tiene del mundo social externo, representan también procesos activos de organizar y ordenar este mundo.

Aunque el modelo del uso de estadios no encaja con un modelo acumulativo, sí encaja con un modelo de secuencia no acumulativo. Como término medio, el 50% de los juicios morales de un niño encajan en un único estadio. El resto está distribuido alrededor de este modo en forma decreciente según uno se mueve sucesivamente más adelante en la escala ordinal desde el estadio modal. El perfil de respuesta de un individuo representa típicamente un modelo compuesto por el estadio dominante en el que el sujeto se encuentra, un estadio que está abandonando pero que todavía utiliza en cierta forma y un estadio hacia el que se mueve pero que no ha «cristalizado» todavía (Kohlberg, 1992: 89-90).

El modelo de uso de los diferentes estadios se hace más inteligible cuando se recuerda que en cierto sentido todos los estadios más bajos son accesibles o al menos comprensibles para el sujeto. El modelo de uso está dictado por una preferencia jerárquica por el estadio más alto que un sujeto puede producir. Aunque los sujetos tengan dificultad en comprender estadios por encima del suyo y no tengan dificultad con estadios por debajo del suyo, prefieren estadios superiores a estadios inferiores.

Parece, pues, que los modelos de uso de los estadios están dictados por dos órdenes secuenciales opuestos, uno de preferencia y otro de facilidad, con un estadio modal individual que representa el estadio más preferido que el individuo utiliza. Parece que los estadios morales empíricamente responden a los criterios de secuencia invariante y de integración jerárquica (véase pág. 53) y que lógicamente lo hacen en el sentido de que cada estadio representa una

diferenciación e integración lógicas de conceptos anteriores. En cierto sentido se puede decir que los estadios representan una secuencia jerárquica bastante independiente del hecho de que corresponden a tendencias de evolución con la edad (Kohlberg, 1992: 90-91).

1.4.2.4. RELACIÓN ENTRE CONOCIMIENTO, AFECTO Y CONDUCTA DENTRO DEL DESARROLLO SOCIAL

El *desarrollo* del conocimiento y el desarrollo del afecto tienen una base estructural común. Según el punto de vista de Piaget (1952a) los tipos de pensamiento y los tipos de sentimiento son esquemas que desarrollan un conjunto de características estructurales generales que representan sucesivas formas de equilibrio psicológico. Según Piaget la lógica no es una regla cultural aprendida impuesta desde fuera sino una ley que gobierna el equilibrio entre ideas más que entre personas. Se cree generalmente que la justicia (descrita como equilibrio de balanzas) es una forma de equilibrio entre reclamaciones interpersonales en conflicto. Tanto la violación de la lógica como la violación de la justicia pueden suscitar fuertes afectos (Kohlberg, 1992: 96).

Aunque los motivos y afectos están involucrados en el desarrollo moral, el desarrollo de estos motivos y afectos está, en gran parte, mediatizado por los cambios en los modelos de pensamiento. Entre las implicaciones de esta afirmación están las siguientes (Kohlberg, 1992: 97):

- Debería haber una correlación empírica entre la madurez de juicio moral y los aspectos no morales del desarrollo cognitivo.
- Los estadios de juicio moral o las secuencias se tienen que describir en términos cognitivo-estructurales, incluso respecto a aspectos «afectivos» de juicio moral, como la culpa, la empatía, etc.
- Debería haber una correlación empírica entre la madurez en los aspectos «afectivos» y cognitivos de la moralidad, incluso si la madurez afectiva se mide mediante un test proyectivo o métodos de entrevista no centrados explícitamente en el juicio moral.
- La forma en que el juicio moral influye en la acción debería también ser caracterizable en términos cognitivo-estructurales.
- Las influencias del entorno social favorables al desarrollo del juicio moral deben ser influencias caracterizables en términos cognitivo-estructurales, por ejemplo, en términos de oportunidades de toma de perspectiva.

Con respecto al primer punto, las correlaciones entre cociente intelectual y nivel de juicio moral a los doce años, oscilan de .30 a .50 en diversos estudios. Estas correlaciones indican que la madurez moral tiene una base cognitiva pero no es simplemente inteligencia verbal aplicada a

problemas morales. Se indica este hecho por la existencia de un factor general de nivel moral encontrado en las situaciones morales después de que las correlaciones debidas a la inteligencia están controladas. Se sugiere la relación entre juicio moral y desarrollo intelectual por el hecho de que las definiciones de estadio asumen que las operaciones piagetianas concretas son necesarias para la moralidad convencional (estadios 3 y 4) y que las operaciones formales son necesarias para la moralidad de principios (estadios 5 y 6). Cierta evidencia preliminar e inacabada de que éste es el caso, se nos da por el hallazgo de que la madurez de juicio moral y un test de operaciones formales correlacionaron .44 con probada inteligencia verbal controlada (Kohlberg, 1992: 97).

El pensamiento piagetiano que se acaba de anticipar, así como otras consideraciones, sugiere que la madurez cognitiva es una condición necesaria pero no suficiente para la madurez de juicio moral. Aunque las operaciones formales puedan ser necesarias para la moralidad de principios, se puede ser físico teórico y no hacer juicios morales al nivel de principios. De hecho se descubre una relación curvilínea entre el cociente intelectual y la madurez moral. En la extensión por debajo de la media, se da una correlación lineal ($r = .53$) entre el cociente intelectual y la madurez moral, mientras que en el grupo por encima de la media no se ve relación ($r = .16$) entre las dos medidas. Dicho de otra manera, los niños con cociente intelectual por debajo de la media están también, casi todos, por debajo de la media en madurez del juicio moral, mientras que los niños con cociente intelectual por encima de la media pueden estar por debajo o por encima de la media en madurez moral. Los postulados que se acaban de proponer sugieren no sólo una relación no lineal entre el cociente intelectual y la madurez moral, sino un declive en la correlación entre los dos con la edad. El juicio moral continúa evolucionando hasta los veinticinco años (Kramer, 1968), mientras que la madurez intelectual general no lo hace. Aunque los niños inteligentes alcancen los estadios posconvencionales antes que los menos inteligentes, la mayoría de estos últimos lo alcanzan en algún momento. Los niños menos brillantes tienden a evolucionar más lentamente en el juicio moral, pero pueden evolucionar durante más tiempo. El cociente intelectual es, pues, un mejor indicador de un temprano grado de evolución que de una posición final, cosa que está más determinada por la experiencia social (Kohlberg, 1992: 97-98).

En cuanto al segundo punto, es decir, que los aspectos afectivos del desarrollo moral se deben describir en términos cognitivo-estructurales, se documenta parcialmente por la indicación de Kohlberg de que los estadios definen afectos morales de la misma manera que definen dimensiones «cognitivas» como la intencionalidad. Cada afecto «más alto» requiere una diferenciación cognitiva no hecha por el afecto precedente. Por ejemplo, la culpa por desviación de las reglas convencionales que llevan a un daño a otros, asignada al estadio 4, implica diferenciar la

preocupación por la propia responsabilidad según las reglas del estadio 3 («vergüenza» o preocupación por la desaprobación de otros). La preocupación por la desaprobación de otros del estadio 3 es, a su vez, una diferenciación de las preocupaciones de los estadios 1 y 2 por el premio y el castigo, características de los estadios más bajos (Kohlberg, 1992: 98).

Tanto la idea de castigo del estadio 1 como la de culpa del estadio 4 o 6 representan una ansiedad por el desvío de las reglas, estructuradas de formas diferentes. En cierto sentido, la sensación en el estómago es la misma tanto si es miedo por acontecimientos externos como miedo al autojuicio de uno mismo. La diferencia está en que en un caso el sentimiento se interpreta por el niño como un miedo a las fuerzas externas que sancionan, y en el otro caso se interpreta por el niño como producido por sus propios juicios morales. Cuando el niño llega a la adolescencia tiende a rechazar el miedo como base para la conformidad. Si un chico es miembro de una banda de delincuentes, negará la ansiedad que siente porque es de «gallinas» tener miedo a los policías. Si ha desarrollado formas de juicio moral más maduras, ligará la misma sensación en el estómago con sus autojuicios y dirá: «No lo podría hacer, me odiaría si lo hiciera». La diferencia entre los dos es una diferencia cognitivo-estructural, no una diferencia en intensidad o tipo de afecto (Kohlberg, 1992: 99).

Con respecto a la emoción moral, el punto de vista de Kohlberg es que la definición «cognitiva» de la situación moral determina directamente la emoción moral que la situación suscita. La forma básica en la que el «afecto» se socializa no es tanto por castigo y premio como por comunicación de definiciones de situaciones que causan un afecto socialmente apropiado. Además, la vía cognitivo-evolutiva kohlbergiana apunta a ciertas bases cognitivas fundamentales y «naturales» de emoción moral, y entiende las definiciones culturales como representativas únicamente de ciertas elaboraciones y énfasis selectivos de estas bases. Los estudios de juicio moral de Kohlberg y cols. en una variedad de culturas occidentales y no occidentales indican que el abrumador foco de elección y sentimiento moral está en las consecuencias de bienestar personal. La vida social del niño se basa en la «empatía», es decir, en la consciencia de otros seres con sentimientos y pensamientos como los de uno mismo. El análisis del desarrollo del ego realizado por Baldwin (1906) y G. H. Mead (1934) ha indicado de forma clara que el autoconcepto es un concepto de un yo compartido o un yo como los demás. El niño no puede tener un ego autoconsciente sin tener el concepto de otros egos. El daño percibido a otros es tan inmediata e intensamente comprendido como lo es el daño hacia uno mismo. La empatía no tiene que enseñarse al niño; es un fenómeno primario. Lo que la socialización y el desarrollo alcanzan es la organización de fenómenos empáticos en preocupaciones empáticas y morales consistentes, no la creación de la empatía como tal (Kohlberg, 1992: 99-100).

1.4.2.5. ENTORNO SOCIAL, OPORTUNIDADES DE TOMA DE PERSPECTIVA Y SU CORRESPONDENCIA ESTRUCTURAL

Anteriormente en este mismo capítulo se declaraba que una comprensión de los estadios jerárquicos interactivos depende del análisis de: a) las características estructurales universales de los objetos experimentados (físicos o sociales), b) las secuencias lógicas de diferenciación y de integración en los conceptos de tales objetos y c) las relaciones entre las estructuras de las experiencias específicas y las estructuras de las conductas, definidas en términos de óptimo conflicto o correspondencia. En el primer estadio moral, las irregularidades del entorno físico y social se confunden y la base de la conformidad a las leyes sociales no es muy diferente de la base de la conformidad a las leyes físicas. Sin embargo, hay estructuras universales del entorno social que son básicas para el desarrollo moral. Todas las sociedades tienen muchas instituciones básicas, instituciones de familia, economía, estratificación social, ley y gobierno comunes. A pesar de la mayor diversidad en la definición detallada de estas instituciones, tienen ciertos significados funcionales transculturales. Por ejemplo, aunque las prescripciones detalladas de la ley varían de nación a nación, la forma de «ley» y el valor funcional de su importancia y mantenimiento regular, son muy similares en todas las naciones que tienen una ley formal (Kohlberg, 1992: 104).

Además de las instituciones comunes, todas las sociedades son parecidas en el simple hecho de tener instituciones, es decir, en tener sistemas de expectativas de rol complementario definidas. En las teorías cognitivo-evolutivas o «simbólico-interactivas» de la sociedad, el primer significado de la palabra *social* es la característica humana de estructurar la acción y el pensamiento mediante la toma de perspectiva, la tendencia a reaccionar hacia el otro como alguien igual que uno mismo y la tendencia a reaccionar a la conducta de uno en el papel del otro (Baldwin, 1906; Piaget, 1932; Mead, 1934). Hay dos significados auxiliares de «social»: ligazón afectiva e imitación. Tanto el amor humano como la imitación humana, sin embargo, presuponen la más general sociabilidad de comunicación y toma de perspectiva simbólicas. Antes de que uno pueda amar a otro o pueda imitar sus actitudes, debe tomar la perspectiva del otro a través de procesos de comunicación (Mead, 1934; Kohlberg, 1966). La estructura de la sociedad y de la moralidad es una estructura de interacción entre el ego y otros egos que son como el ego pero no lo son. El área de conflictos de egos es el área de la moralidad o de conflicto moral y las formas de toma de perspectiva en tales situaciones de conflicto representan las variadas estructuras de juicio moral y elección que definen los diferentes estadios morales (Kohlberg, 1992: 104-105).

Básicamente, todas las formas de toma de perspectiva implican una estructura común de igualdad y reciprocidad entre los seres con expectativas de uno para con otro. Los estadios mo-

rales representan sucesivas formas de reciprocidad, cada una más diferenciada y universalizada que la precedente. Kohlberg fija el ordenamiento lógico de los estadios según la diferenciación de veinticinco categorías o aspectos morales específicos. Sin embargo, toma como primarias las categorías de reciprocidad e igualdad, es decir, las categorías de justicia, puesto que son éstas las empleadas para definir expresiones o reglas sociales. La forma más primitiva de reciprocidad es la basada en el poder y castigo, la reciprocidad de obediencia y la libertad de castigo (estadio 1). A continuación viene el intercambio exacto (estadio 2). Luego viene un reconocimiento de que las relaciones familiares y otras relaciones sociales positivas son sistemas de reciprocidad basadas en la gratitud y mantenimiento recíproco de expectativas por parte de dos participantes sociales (estadio 3). En el estadio 4 esto evoluciona hacia una idea de orden social en el que las expectativas se ganan por el trabajo y la conformidad, y en el que uno debe mantener su palabra y su pacto. En el estadio 5 la noción de orden social se convierte en una noción de contrato social flexible o un acuerdo entre individuos libres e iguales, todavía una forma de reciprocidad (e igualdad). En el estadio 6 los principios morales se formulan como principios universales de toma de perspectiva recíproca, por ejemplo, la Regla de Oro u orden categórica «Actúa como lo harías después de considerar cómo todo el mundo debería actuar si estuvieran en esa situación» (Kohlberg, 1992: 105).

Si el desarrollo moral es fundamentalmente un proceso de reestructuración de formas de toma de perspectiva, entonces al input social que estimula el desarrollo moral se le puede denominar «oportunidades de toma de perspectiva». El primer requisito para la toma de perspectiva es la participación en un grupo o institución. La participación es, en parte, una cuestión de cantidad de interacción y comunicación en el grupo, puesto que la comunicación presupone una toma de perspectiva. Además, la centralización del individuo en la comunicación y estructura de la toma de decisión del grupo mejora las oportunidades de toma de perspectiva. Cuanto más responsable es el individuo por la decisión del grupo y por sus propios actos en sus consecuencias para el grupo, más debe el individuo tomar las perspectivas de las otras personas del grupo (Kohlberg, 1992: 106).

Al entender los efectos del entorno social en el desarrollo moral debemos considerar las oportunidades que el niño tiene de proveerse de toma de perspectiva en el entorno. Las variaciones en las oportunidades de toma de perspectiva existen según la relación de los niños con sus familias, sus grupos de amigos, su escuela y su nivel social en relación a una estructura de la sociedad más amplia como es la económica y la política (Kohlberg, 1992: 210).

Para el niño en desarrollo, hay una secuencia de grupos o instituciones en los que participa.

El primero, la familia, ha recibido la mayor atención en las teorías de la socialización. Desde el punto de vista de Kohlberg, sin embargo, a) la participación familiar no es única o críticamente necesaria para el desarrollo moral y b) las dimensiones en las que la familia estimula el desarrollo moral son primariamente dimensiones generales por las que otros grupos estimulan el desarrollo moral, es decir, las dimensiones de creación de oportunidades de toma de perspectiva. Con respecto al primer punto, los niños institucionalizados en orfanatos son más retrasados en desarrollo del juicio moral que los niños integrados en familias, no tanto por la ausencia de familiares con quienes convivir, sino más bien por la escasez de oportunidades de toma de perspectiva en el entorno en el que se encuentran. En este sentido, los niños de kibutz son «normales» en desarrollo moral a pesar de la notable reducción de interacción con sus padres. Con respecto al segundo punto, la hostilidad y el castigo no facilitan que el niño tome la perspectiva de sus padres (Kohlberg, 1992: 106-107). Peck y Havighurst (1960) informan de que las evaluaciones de la madurez de carácter moral están relacionadas con las evaluaciones de participación en la familia, con la participación en la confianza, con la participación en las decisiones familiares y con la cesión de responsabilidad al niño, una variedad bien resumida en la frase «oportunidades de toma de perspectiva». Hoffman y Saltzstein (1967) descubrieron la «disciplina inductiva» asociada a la internalización moral. La disciplina inductiva, es decir, el mostrar a los niños las consecuencias de sus acciones para con otros y su propia responsabilidad por ello, parecería representar una forma de crear oportunidades de toma de perspectiva.

La disposición de los padres a permitir y fomentar el diálogo sobre aspectos de valor, es uno de los determinantes más claros del avance de estadio moral en los niños (Holstein, 1968). Tal intercambio de puntos de vista y de actitudes es parte de lo se llama «oportunidades de toma de perspectiva». De todos los entornos estudiados por Kohlberg y colaboradores, el orfanato americano tenía niños a los niveles más bajos (estadios 1 y 2), incluso en la adolescencia, mientras que un kibutz de Israel tenía niños a los niveles más altos, con adolescentes en los estadios 4 y 5. Tanto el entorno del orfanato como el del kibutz llevaban consigo una baja interacción con los padres, pero los dos entornos diferían de forma importante en otros aspectos. Los huérfanos americanos no sólo carecían de interacción con los padres sino que tenían muy poca comunicación y toma de perspectiva con los empleados. La relación entre los niños era incompleta, con muy poca comunicación y con ninguna estimulación o supervisión de la interacción del grupo por parte del personal. Se sugirió que la carencia de oportunidades de toma de perspectiva causó un retraso en la toma de perspectiva así como en el juicio moral (Kohlberg, 1992: 210).

El segundo grupo en el que el niño participa es el grupo de compañeros. Aunque los psicoanalistas han considerado la familia como la única y crítica fuente de toma de perspectiva (ejem-

plo, la identificación), Piaget (1932) ha considerado el grupo de compañeros como el recurso único de oportunidades para la toma de perspectiva del niño. Según Piaget, el respeto unilateral de los niños hacia sus padres y su confusión egocéntrica de su propia perspectiva con la de los padres, les impide comprometerse en la toma de perspectiva basada en el respeto mutuo necesario para el desarrollo moral. Ciertamente los hallazgos empíricos apoyan la idea de que la participación entre compañeros de grupo está relacionada con el desarrollo moral, pero eso no significa que tal participación juegue un papel crítico o único en el desarrollo moral. Aunque la participación en el grupo de compañeros parece que estimula el desarrollo moral, su influencia parece más conceptualizada en términos de ofrecer oportunidades generales de toma de perspectiva que tener formas de influencia únicas y muy específicas (Kohlberg, 1992: 107-108). Respecto a grupos de la misma edad, los niños con alta participación en grupos de compañeros están más avanzados respecto al estadio moral, que los que tienen una baja participación (Kohlberg, 1992: 210).

Un tercer tipo de participación aparentemente importante para el desarrollo moral es la participación en las instituciones secundarias de la ley, el gobierno y quizás el trabajo. Un índice de oportunidades diferenciales de participación en las estructuras sociales de gobierno y trabajo o economía es el estatus socioeconómico. Está bastante claro que la clase más baja no puede y no siente tanto poder ni responsabilidad por las instituciones de gobierno y economía como lo hace la clase media. Esto, a su vez, tiende a generar menos disposición a ver estas instituciones desde una perspectiva generalizada, flexible y organizada basada en los distintos puntos de ventaja. La ley y el gobierno se perciben de forma bastante diferente por el niño que tiene un sentido de posible participación en el orden social que por el niño que no lo tiene (Kohlberg, 1992: 108).

Estudios del desarrollo del juicio moral realizados en Taiwán, Méjico, Estados Unidos (donde los grupos de clase social estaban equiparados en cociente intelectual) y Turquía, indican que los hombres urbanos de clase baja y media atraviesan los mismos estadios, y que la clase baja es más retrasada en el desarrollo que la clase media. El retraso es más marcado cuando la clase baja es más pobre (Méjico, Turquía) que donde es más estable económicamente (Taiwán, Estados Unidos). Hasta cierto punto, las diferencias entre la gente de pueblos y la de grupos urbanos pueden también considerarse como representativas de las oportunidades diferenciales de toma de perspectiva y participación en instituciones secundarias. El que habita en un pueblo de Taiwán, Turquía y Méjico crece con un sentido de participación en el pueblo, pero poco en el sistema político, legal y económico más lejano. Estos hallazgos contrastan con muchas ideas sociológicas de cómo los miembros del grupo determinan el desarrollo moral. Se cree a menudo que el niño toma algunos de sus valores morales básicos de su familia, algunos de su grupo de compañeros y otros de su grupo de clase social, y que estos valores básicos tienden a entrar en conflicto

uno con otro. En lugar de que la participación en varios grupos cause conflicto en el desarrollo de la moralidad, parece que la participación en diversos grupos converge en estimular el desarrollo de valores morales básicos, que no se transmiten por un grupo en particular en oposición a otro (Kohlberg, 1992: 108-109).

Los ejemplos de oportunidades de toma de perspectiva acabados de elaborar son, esencialmente, especificaciones de la creencia general de que cuanto más estímulo social hay, más rápido es el desarrollo moral (Kohlberg, 1992: 109). Anteriormente se señalaban diferencias entre un kibutz y un orfanato en cuanto a entorno moral. Sin embargo, también difieren en otros aspectos. Además de proveer de oportunidades de toma de perspectiva mediante grupos o instituciones, ¿cómo se define la *atmósfera moral* de un grupo o institución? La parte central del componente específicamente moral del juicio moral es un sentido de la justicia. Mientras que la toma de perspectiva define los puntos de vista conflictivos tomados en una situación moral, los «principios» para resolver los puntos de vista conflictivos en cada estadio moral son principios de justicia, de dar a cada uno lo justo. La parte principal de la atmósfera moral de una institución o de un entorno es su estructura de justicia, «la forma en que las instituciones sociales distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas de la cooperación social» (Rawls, 1971: 7). Un grupo o institución tiende a ser percibido por sus componentes como perteneciente a un cierto estadio moral. Obviamente los orfanatos y las prisiones son excepcionales en la representación de entornos monolíticos u homogéneos, de bajo nivel. Es plausible, en general, que la atmósfera moral de los entornos es más que la suma de los juicios morales individuales y las acciones de sus miembros. Es también plausible que la participación en instituciones que tienen el potencial de ser vistos como en un estadio más alto que el del propio niño, es un determinante básico del desarrollo moral (Kohlberg, 1992: 211-212).

Además de las oportunidades de toma de perspectiva (relación con la familia, grupo de compañeros, escuela y estatus socioeconómico) y del nivel moral percibido ofrecido por una institución (atmósfera moral), un tercer factor acentuado por la teoría cognitivo-evolutiva que incide en el desarrollo moral es el conflicto cognitivo-moral. La teoría estructural recalca que el movimiento al estadio siguiente se da a través de una reflexiva reorganización que surge de las contradicciones percibidas en la actual estructura del estadio de uno. Experiencias de conflicto cognitivo pueden darse bien a través de una exposición a situaciones de decisión que suscitan contradicciones internas en la estructura del razonamiento moral de uno, o bien a través de la exposición al razonamiento moral de otros importantes y que discrepa en contenido o en estructura con el razonamiento propio de uno (Kohlberg, 1992: 212).

Las situaciones y elecciones de la vida real varían mucho en su potencial para un conflicto cognitivo-moral de carácter personal. Esta conclusión surge de los datos longitudinales de Kohlberg sobre el movimiento de los individuos de una moralidad convencional a una de principios. Un factor que parece haber precipitado el comienzo de este cambio fue la experiencia en la universidad de la responsabilidad e independencia de la autoridad junto con la exposición a valores y niveles abiertamente conflictivos y relativistas. El conflicto en cuestión estaba aquí entre la moral convencional del propio sujeto y un mundo con posibilidades de acción que no encajaba con la moralidad convencional (Kohlberg, 1992: 213).

1.4.3. ESTADIOS MORALES Y MORALIZACIÓN

1.4.3.1. DESCRIPCIÓN TEÓRICA DE LOS ESTADIOS MORALES

Puesto que el razonamiento moral es razonamiento, el razonamiento moral avanzado se basa en un razonamiento lógico avanzado. Existe un paralelismo entre el estadio lógico de un individuo y su estadio moral. Una persona cuyo estadio lógico es sólo operatorio concreto, está limitada a los niveles morales preconventionales, estadios 1 y 2. Una persona cuyo estadio lógico es sólo «bajo» en operaciones formales, está limitada a los niveles morales convencionales, estadios 3 y 4. Aunque el desarrollo lógico es una condición necesaria para el desarrollo moral, no es, sin embargo, suficiente. Muchos individuos están en un estadio lógico más alto que el paralelo estadio moral, pero nadie está en un estadio moral más alto que su estadio lógico (Walker, 1980; Kohlberg, 1992: 186).

Inmediatamente después de los estadios de desarrollo lógico vienen los de percepción social o de toma de perspectiva social (Selman, 1976). Se describen en parte estos estadios cuando se definen los estadios morales. Estos estadios de toma de perspectiva social describen el nivel en el que la persona ve a otras personas, interpreta sus pensamientos y sentimientos y considera el papel o lugar que ocupan en la sociedad. Estos estadios están muy estrechamente unidos a los morales, pero son más generales, puesto que no tratan simplemente de la justicia y de elegir entre lo correcto y lo incorrecto. El hacer un juicio de justicia a un cierto nivel es más difícil que simplemente ver el mundo a ese nivel. Al igual que ocurre con el desarrollo lógico, el desarrollo de la percepción social de un estadio ocurre antes, o es más fácil que el desarrollo del estadio paralelo de juicio moral. De la misma manera que hay una secuencia vertical de pasos hacia arriba desde el estadio moral 1 al 2 y al 3, así también hay una secuencia horizontal de pasos en

movimiento desde la percepción lógica a la social y al juicio moral. Primeramente, los individuos alcanzan un estadio lógico, digamos que de operaciones formales parciales, que les permite ver «sistemas» en el mundo, ver un conjunto de variables relacionadas como todo un sistema. Posteriormente los individuos alcanzan un nivel de percepción social o toma de perspectiva social, en donde ven a otras personas entendiéndose unos con otros según el lugar que cada uno ocupa en el sistema. Por último alcanzan el estadio 4 de juicio moral donde el bienestar y orden del sistema social total o sociedad es el punto de referencia para juzgar lo «justo» o «correcto».

Dentro de esta secuencia horizontal, hay una paso final: la conducta moral. El actuar de forma moralmente alta requiere un alto nivel de razonamiento moral. No se pueden seguir principios morales (estadios 5 y 6) si no se entienden o no se cree en ellos. Se puede, sin embargo, razonar en términos de tales principios y no vivir de acuerdo con ellos. Hay una serie de factores que determinan si una persona en concreto, en una situación concreta, vive de acuerdo con su estadio de razonamiento moral, aunque el estadio moral es un buen pronosticador de la acción en diversas situaciones experimentales y naturalistas (Kohlberg, 1992: 186-187).

Kohlberg establece que el desarrollo del razonamiento moral atraviesa seis estadios morales agrupados en tres niveles. Los estadios 1 y 2 constituyen el nivel preconvencional, los estadios 3 y 4 el nivel convencional y los estadios 5 y 6 el nivel posconvencional. Una forma de entender estos tres niveles es considerarlos como tres diferentes tipos de relaciones entre *el yo y las normas y expectativas de la sociedad*.

En el *nivel preconvencional* las reglas y expectativas sociales resultan externas para los individuos y, por tanto, ni las comprenden ni las defienden. Este primer nivel caracteriza a niños menores de nueve años, a algunos adolescentes y a muchos delincuentes adolescentes y adultos.

En el *nivel convencional* el individuo se somete a las reglas, expectativas y convenciones de la sociedad o autoridad y las defiende por el mero hecho de ser reglas, expectativas o convenciones de la sociedad. En este nivel se encuentran la mayoría de los adolescentes y adultos tanto de nuestra sociedad como de otras.

En el *nivel posconvencional* el individuo diferencia el yo de las reglas y expectativas de los otros y define sus valores en función de los principios que ha elegido. Es el nivel de la moralidad de los principios en virtud de los cuales se juzgan las normas. Este nivel se alcanza por una minoría de adultos y, normalmente, sólo después de los veinte años (Kohlberg, 1992: 187-188).

Desde el punto de vista de Kohlberg existe una construcción moral bajo la toma de perspec-

tiva y el juicio moral que es la *perspectiva sociomoral* (o *perspectiva social*). La perspectiva sociomoral se refiere al punto de vista que adopta el individuo al definir los hechos sociales y los valores o deberes sociomorales. Ilustremos el significado de perspectiva sociomoral en función de la unidad que proporciona a las diversas ideas y preocupaciones del nivel moral. El nivel convencional, por ejemplo, difiere del preconvencional en que utiliza las siguientes razones: a) preocupación por la aprobación social, b) preocupación por la lealtad a personas, grupos y autoridades, y c) preocupación por el bienestar de los otros y de la sociedad. ¿Qué es lo que está debajo de estas características de razonamiento y las mantiene unidas? Lo que fundamentalmente define y unifica a las características del nivel convencional es su perspectiva social, es decir, el punto de vista común de los participantes en una relación o grupo. El individuo convencional subordina las necesidades del individuo a los puntos de vista y las necesidades del grupo o la relación compartida. A cada uno de los niveles de juicio moral le corresponde una perspectiva social.

Al nivel *preconvencional* le corresponde la *perspectiva individual concreta*. El individuo piensa en su propio interés y en los intereses de otras personas por las que él puede preocuparse. Para ilustrar la perspectiva individual concreta, he aquí la respuesta de Joe, un sujeto longitudinal de Kohlberg, a los diez años de edad:

P. ¿Por qué no debes robar en unos almacenes?

R. No está bien robar en los almacenes. Va en contra de la ley. Alguien podría verte y avisar a la policía.

El «ir en contra de la ley» tiene un significado muy diferente en el nivel preconvencional y en el nivel convencional: mientras que en el primero es algo impuesto por la policía y, consecuentemente, la razón para obedecer la ley es evitar el castigo, en el segundo, la ley se hace por y para «todo el mundo».

Al nivel *convencional* le corresponde la *perspectiva de miembro de la sociedad*. El individuo convencional subordina las necesidades del individuo a los puntos de vista y las necesidades del grupo o la relación compartida. Veamos la respuesta de Joe a la misma pregunta a los diecisiete años:

P. ¿Por qué no debes robar en unos almacenes?

R. Es una cuestión de ley. Una de nuestras reglas es intentar ayudar a proteger a todo el mundo, proteger la propiedad y no sólo proteger un almacén. Es algo que nuestra sociedad necesita. Si no tuviéramos estas leyes, la gente robaría, no tendría que trabajar para vivir y toda nuestra sociedad perdería su buen estado.

Joe se interesa por mantener la ley y su razón para ello es el bienestar de la sociedad como un todo. De forma clara está hablando como un miembro de la sociedad: «Una de nuestras reglas es proteger a todo el mundo dentro de nuestra sociedad». Este interés por el bien de la sociedad surge de que él toma el punto de vista de «nosotros como miembros de la sociedad», que va más allá del punto de vista de Joe como un ser concreto, individual.

Al nivel *posconvencional* le corresponde la *perspectiva anterior a la sociedad*. La perspectiva individual concreta y la perspectiva anterior a la sociedad coinciden en adoptar el punto de vista del individuo, pero en la segunda es un punto de vista universal, el de cualquier individuo moral racional. Consciente de la perspectiva de miembro de la sociedad, la persona posconvencional se la cuestiona y redefine en términos de una perspectiva moral individual, de manera que las obligaciones sociales se definen en formas justificables para cualquier individuo moral. El compromiso de un individuo con la moralidad básica o principios morales es considerado necesario para su toma de perspectiva de la sociedad o aceptación de las leyes y valores de la sociedad. Las leyes y valores de la sociedad, a su vez, deben ser tales, que cualquier persona razonable pueda comprometerse con ellas, cualquiera que sea el papel de la persona en la sociedad y cualquiera que sea la sociedad a la que la persona pertenezca. La perspectiva anterior a la sociedad es, pues, prioritaria a la sociedad; es la perspectiva de un individuo que se ha comprometido moralmente o que mantiene los niveles en los que debe estar basada una sociedad buena y justa. Como ejemplo, tomamos las respuestas de Joe a los veinticuatro años:

P. ¿Por qué no se debe robar en unos almacenes?

R. Se violan los derechos de otra persona, en este caso, de la propiedad.

P. ¿Interviene la ley?

R. Bueno, la ley, en la mayoría de los casos, se basa en lo que es moralmente correcto, así que no es algo separado, es un tema a considerar.

P. ¿Qué significa para ti la «moralidad» o «moralmente correcto»?

R. El reconocer los derechos de otros individuos, primero a la vida y luego hacer lo que se quiera mientras no se interfiera en los derechos de alguien más.

La malicia de robar está en que viola los derechos morales de los individuos que son anteriores a la ley y a la sociedad. Los derechos de propiedad proceden de derechos humanos más universales (tales como las libertades que no se interfieren en la libertad de otros). Las exigencias de la ley y de la sociedad derivan de derechos morales universales, más que a la inversa (Kohlberg, 1992: 190-192).

Se ha definido una perspectiva moral posconvencional según las razones del individuo de

por qué algo está bien o mal. Se necesita ilustrar esta perspectiva cuando el individuo está en situación de tomar una situación real o de definir *lo que está bien*. La persona posconvencional es consciente del punto de vista moral que cada individuo debe adoptar en una situación de conflicto moral. Más que definir expectativas y obligaciones desde el punto de vista de los roles en la sociedad, como lo haría cualquiera a nivel convencional, el individuo posconvencional mantiene que las personas en estos roles deben orientarse hacia un «punto de vista moral». A la vez que el punto de vista moral posconvencional reconoce también las obligaciones sociolegales establecidas, el reconocimiento de obligaciones morales puede tomar prioridad cuando los puntos de vista moral y legal entran en conflicto (Kohlberg, 1992: 193).

En relación a las perspectivas sociales de los seis estadios y comenzando por el nivel preconvencional, mientras que en el estadio 1 interviene sólo el punto de vista del individuo concreto, el estadio 2 es consciente de un cierto número de individuos, cada uno con su punto de vista; en el estadio 2, para servir a mis propios intereses anticipo la reacción de la otra persona, tanto negativa como positiva, y la otra persona se anticipa a mi reacción. En cuanto al nivel convencional, mientras que la perspectiva del estadio 3 es una perspectiva de un participante en una relación compartida o en un grupo compartido, la perspectiva del estadio 4 es la de «sistema», totalidad institucional u organización. Finalmente, en el nivel posconvencional, una orientación típica de estadio 5 distingue entre un punto de vista moral y uno legal, pero le resulta difícil definir una perspectiva moral independiente de los derechos legales contractuales. Joe, cuando es calificado de estadio 5 avanzado, dice lo siguiente al referirse al dilema de Heinz sobre si robar la medicina para salvar a su mujer:

«Normalmente los puntos de vista moral y legal coinciden. Aquí están en conflicto. El juez debería inclinarse más hacia el punto de vista moral».

Para Joe, el punto de vista moral no es todavía algo prioritario al punto de vista legal. Para él, tanto la ley como la moralidad se derivan de los derechos y valores individuales, y los dos están más o menos al mismo nivel. En un estadio 6, la obligación se define según unos principios éticos universales de la justicia. He aquí una respuesta de estadio 6 al dilema de Heinz:

«Legalmente está mal pero moralmente está bien. Los sistemas de leyes sólo son válidos en tanto en cuanto reflejan el tipo de ley moral que todos los seres racionales pueden aceptar. Uno debe considerar la justicia personal implicada, que es la raíz del acuerdo social. La base de la creación de una sociedad es la justicia individual, el derecho de cada persona a una consideración igual de sus derechos en cualquier situación, no sólo las que se puedan codificar por una ley. La justicia personal significa «considerar a cada persona como un fin, no como un medio» (Kohlberg, 1992: 194-195).

1.4.3.2. CUATRO ORIENTACIONES MORALES

Al considerar las perspectivas sociales no se ha diferenciado la *percepción* del hecho social (toma de perspectiva) de la *prescripción* de lo justo o bueno (juicio moral). ¿Cuáles son los rasgos característicos de los estadios de juicio moral en oposición a la perspectiva social en general?

Para definir lo distintivamente moral se pasa ahora a considerar las categorías morales analizadas por la filosofía moral. Éstas contienen categorías «modales» (tales como derechos, deberes, responsabilidad, lo moralmente aceptable) y categorías de «elemento» (tales como la libertad, bienestar, igualdad, reciprocidad, normas y orden social). Al describir las teorías filosóficas morales por tipos, se acostumbra a analizar las categorías morales primarias de la teoría de la que proceden las otras categorías. Existen cuatro grupos posibles de categorías primarias llamadas *orientaciones morales*. Se encuentran en cada uno de los estadios morales de Kohlberg y definen cuatro tipos de estrategias de decisión, centrándose cada una en uno de los cuatro elementos universales que se dan en cualquier situación social. Las orientaciones y elementos son los siguientes (Kohlberg, 1992: 195-196):

- *Orden normativo*: orientación hacia normas prescritas y roles de orden moral o social. Las consideraciones básicas en la toma de decisión se centran en el elemento de las reglas. Autores situados en esta orientación son Kant, Durkheim y Piaget.
- *Consecuencias de utilidad*: orientación hacia las buenas o malas consecuencias de bienestar de la acción para con otros y/o para con uno mismo. Autores: Mill y Dewey.
- *El yo ideal*: orientación hacia una imagen del actor como un yo bueno, o como alguien con conciencia, y hacia los motivos o virtud del yo (relativamente independiente de la aprobación de otros). Autores: Bradley, Royce y Baldwin.
- *Justicia o equidad*: orientación hacia las relaciones de libertad, igualdad, reciprocidad y acuerdo entre las personas. Autores: Rawls y Kohlberg.

Aunque todas estas orientaciones se pueden utilizar por un individuo, Kohlberg y colaboradores afirman que la estructura esencial de la moralidad es una estructura de justicia. Las situaciones morales son de conflicto de perspectivas o intereses; los principios de justicia son conceptos para resolver estos conflictos, para dar a cada uno lo que se le debe. En un sentido, la justicia puede hacer referencia a las cuatro orientaciones. El mantenimiento de la ley y el orden (orden normativo) se puede considerar como justicia y el maximizar el bienestar del grupo (consecuencias de utilidad) se puede considerar como justicia. En definitiva la parte central de la justicia es la *distribución de los derechos y deberes regulados por conceptos de igualdad y reciprocidad*. El sentido de justicia de una persona es lo que es más distintivo y fundamentalmente

moral. Uno puede actuar moralmente y cuestionarse todas las normas, se puede actuar moralmente y cuestionarse el bien mayor, pero no se puede actuar moralmente y cuestionarse la necesidad de justicia (Kohlberg, 1992: 196-197).

1.4.3.3. ¿EN QUÉ SENTIDO SON LOS ESTADIOS «VERDADEROS»?

Al proclamar que los estadios morales kohlbergianos son «verdaderos» se quiere decir, primero, que las definiciones de estadio están rigurosamente forzadas por el criterio empírico del concepto de estadio: se pueden conceptualizar muchos posibles estadios pero sólo un conjunto de estadios puede manifestarse como una secuencia longitudinal invariante. Cualquiera que hubiera entrevistado a niños sobre dilemas morales y que los hubiera seguido longitudinalmente en el tiempo, llegaría a los seis estadios referidos y no a otros. Un segundo criterio empírico es el del «todo estructurado», es decir, los individuos deben permanecer de forma consistente en un estadio, a no ser que estén en el paso al siguiente. El hecho de que casi todos los individuos manifiesten más del 50% de respuestas en un solo estadio con el resto en estadios adyacentes, apoya este criterio (Kohlberg, 1992: 206).

En segundo lugar, al proclamar que los estadios son «verdaderos», se quiere decir, que la estructura conceptual del estadio no depende de una teoría psicológica específica. Son, más bien, temas de un análisis lógico adecuado. Es decir: a) las ideas utilizadas para definir los estadios son las ideas de los sujetos, no las nuestras; las conexiones lógicas entre las ideas definen un estadio dado; el análisis lógico de las conexiones en el pensamiento de un niño es en sí mismo teóricamente neutro, b) el hecho de que un estadio posterior incluye y presupone el estadio anterior es, de nuevo, un asunto de análisis lógico, no de teoría psicológica y c) la afirmación de que las ideas de un determinado niño tienen *coherencia* de forma escalonada, es un asunto de un análisis lógico de las conexiones internas entre las diversas ideas mantenidas por el estadio (Kohlberg, 1992: 206-207).

1.4.3.4. LOS SEIS ESTADIOS DEL RAZONAMIENTO MORAL

Kohlberg mantiene que el desarrollo cognitivo piagetiano es una condición necesaria pero no suficiente para el nivel de toma de perspectiva social de Selman (1980) que, a su vez, es necesario pero no suficiente para el desarrollo de un estadio moral que, a su vez, es necesario pero no suficiente para la conducta moral (Kohlberg, 1992: 186-187, 372, 381). Los estudios de Walker

(1980) y de Walker y Richards (1979) apoyan los supuestos de necesario pero no suficiente entre desarrollo cognitivo piagetiano, nivel de toma de perspectiva social y estadio moral. Respecto a la relación entre un nivel de toma de perspectiva social como necesario –aunque no suficiente– para un nivel de perspectiva moral, las perspectivas morales son perspectivas sobre valores sociales, no hechos sociales, y son perspectivas sobre lo deseable y no sólo lo deseado. Los estadios de juicio moral son estructuras de pensamiento sobre la *prescripción*, sobre las reglas o principios que obligan a actuar porque la acción se considera moralmente correcta (Kohlberg, 1992: 571).

Los dilemas morales kohlbergianos hacen referencia a tres problemas de justicia que se han identificado en la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles. El primer problema es el de la justicia distributiva, es decir, la forma en que la sociedad o un tercero distribuye «el honor, la riqueza, y otros bienes deseables de la comunidad»; esto se hace en términos de operaciones tales como la igualdad, el mérito o merecimiento (por ejemplo, la reciprocidad definida en términos de proporcionalidad), y la equidad a la luz de la necesidad o circunstancia extenuante. El segundo tipo de problema de la justicia es el de la justicia conmutativa, que se centra en el acuerdo voluntario, contrato, e intercambio equivalente. Un tercer tipo de problema de justicia es el de la justicia correctiva que administra el principio correctivo en las transacciones privadas que han sido desiguales o injustas y requieren de la restitución o compensación; además la justicia correctiva trata de los delitos que violan los derechos de un participante involuntario y en este caso requiere la retribución o restitución (Kohlberg, 1992: 571-572).

Existe un cuarto tipo de problema de justicia que no es independiente de los tres ya mencionados. Es el problema de la justicia procesal, un aspecto de la justicia que se debe aplicar en los problemas de justicia distributiva, conmutativa y correctiva. Este problema de justicia procesal a menudo describe las consideraciones que los filósofos morales tratan como verificaciones de la validez del razonamiento moral. Estas «verificaciones» se derivan de una preocupación por equilibrar perspectivas o hacer juicios reversibles (es decir, utilizando la Regla de Oro) y de una preocupación por hacer juicios universalizables (es decir, utilizando el imperativo categórico de Kant). La verificación de la reversibilidad pregunta ¿juzgarías esta acción como justa si tú estuvieras en el lugar de la otra persona? La verificación de universalidad pregunta ¿juzgarías esta acción como correcta si alguien la tuviera que hacer? (Kohlberg, 1992: 572).

Las descripciones de estadio que se exponen más abajo se centran más directamente en la orientación de justicia y no en las orientaciones de mantener la norma, la utilitaria y la perfeccionista. En la orientación de justicia, el uso de las operaciones de justicia (igualdad, reciprocidad,

equidad, toma de perspectiva prescriptiva y universalidad) se ve con más claridad. Kohlberg define la operación de *igualdad* de la justicia como a) las cantidades idénticas de bienes para todas las personas y/o b) una igual consideración de reclamaciones competentes anteriores a la distribución o adjudicación y/o c) afirmación de que todas las personas son iguales como justificación para a y b (es decir, puesto que todos tienen el mismo valor moral, entonces...). Define la *reciprocidad* como una operación de distribución por intercambio. Si bien lo que se considera reciprocidad justa varía según el estadio, en términos generales la reciprocidad es una operación que intercambia el mérito o «los merecimientos justos», el premio o el castigo a cambio de un esfuerzo, virtud, talento o desvío. En los estadios bajos es difícil distinguir lo que se considera recíproco e igual, puesto que la reciprocidad implica cierta idea de igualdad a cambio. En cambio, en el estadio 6 la reciprocidad se distingue y deriva de una preocupación explícita por la igualdad y la equidad. Define una tercera operación de justicia, la *equidad*, como una operación de compensación de la igualdad. Por ejemplo, una operación de equidad construye una idea de distribución desigual, para compensar las desigualdades que pueden haber existido antes de la situación, o que se deben a circunstancias especiales dentro de la situación. Una cuarta operación de justicia es la *toma de perspectiva prescriptiva*, una operación estrechamente unida al problema de la justicia procesal. En estadios más altos la toma de perspectiva prescriptiva deriva de la compensación de que uno debe a) tener en cuenta las perspectivas de otros y b) intercambiar ideas con otros con imaginación, de tal forma que uno está satisfecho con el resultado del dilema independientemente de quién es. En estadios morales más bajos la toma de perspectiva prescriptiva a menudo se une estrechamente a otras operaciones de justicia, así como al sentido de las normas morales del demandado. Por ejemplo, una cuestión que se refiere a mantener la norma de la propiedad se contesta con la respuesta: ¿cómo te sentirías si alguien te robara?. Finalmente, la operación de *universalidad* es una operación estrechamente unida a las operaciones de igualdad y equidad y se expresa por la pregunta ¿es correcto que alguien haga X? Esta declaración implica una preocupación por la igualdad y la equidad, y en los estadios de principios se expresa explícitamente como un cheque de validez autoconsciente sobre las ideas de igualdad y equidad que se han utilizado en el razonamiento moral (Kohlberg, 1992: 572-573).

A continuación describimos los seis estadios del razonamiento moral. Puesto que existe una secuencia horizontal de pasos en movimiento desde la percepción lógica a la percepción social y al razonamiento moral o, lo que es lo mismo, un paralelismo entre desarrollo cognitivo piagetiano, toma de perspectiva social de Selman y desarrollo del razonamiento moral (Walker, 1980), reseñamos para cada estadio de razonamiento moral el correspondiente estadio cognitivo, estadio de toma de perspectiva social y estadio moral. A su vez, puesto que existe una construcción mo-

ral bajo la toma de perspectiva social y el razonamiento moral que es la perspectiva sociomoral (Kohlberg, 1992: 190), detallamos las perspectivas sociomorales específicas de cada estadio y también las normas y operaciones de justicia (Kohlberg, 1992: 374, 574-586).

ESTADIO 1

Estadio cognitivo: Preoperaciones. Aparece la «función simbólica», pero el razonamiento está marcado por la irreversibilidad (p. ej., no entender que el agua puede convertirse en hielo y viceversa).

Estadio de toma de perspectiva social: Subjetividad. Existe una comprensión de la subjetividad de las personas pero no un entendimiento de que las personas pueden considerarse una a la otra como sujetos.

Estadio moral: Moralidad heterónoma. Las consecuencias físicas de una acción y los dictados de las autoridades definen el bien y el mal.

Perspectiva sociomoral: Realismo moral ingenuo. La significación moral de una acción, su bondad o maldad se ve como una cualidad real, inherente e incambiable del acto, lo mismo que el volumen y el color son cualidades inherentes a los objetos. Este realismo se refleja por un supuesto de que los juicios morales son autoevidentes, requieren poca o ninguna justificación más allá de asignar calificativos o formular reglas; por ejemplo, contar cosas de tu hermano está mal porque es «cotillear», entrar por la fuerza en una farmacia está mal porque «se supone que no debes robar». El castigo se ve como algo importante en el sentido de que se identifica con una mala acción, más que porque el actor esté intentando evitar consecuencias negativas para él. Hay igualmente una ausencia de conceptos tales como el merecimiento o la intencionalidad, a través de los cuales las circunstancias particulares del caso alteran su significación moral. Las características de las personas que determinan la autoridad, poder o valor moral tienden a ser categóricas; por ejemplo, el padre es el jefe porque es el más grande, tú debes robar para salvar una vida si es la de (determinada persona importante). La perspectiva de realismo moral representa un fracaso para diferenciar las múltiples perspectivas sobre los dilemas. Esto significa que la autoridad y el subordinado, uno mismo y otro, y otros individuos en conflicto o desacuerdo, se supone que comparten una única percepción de la situación y una única respuesta moralmente apropiada a esa situación. La moralidad en el estadio 1 es heterónoma en el sentido piagetiano, es decir, lo que hace que algo esté mal está definido por la autoridad más que por la cooperación entre iguales.

Normas y operaciones de justicia. En el estadio 1 las *normas* son reglas concretas no identificadas con la perspectiva psicológica o con las expectativas de ningún individuo, incluido uno mismo. Las normas son categorías de conducta buena y mala. Estas categorías definen tipos de acciones y tipos de personas (por ejemplo, ladrones, buenos hijos, personas importantes, etc.). La *igualdad* en el estadio 1 es una noción de distribución por estricta igualación a aquéllos que están clasificados dentro de cualquier categoría de actor o persona. La distribución desigual puede ser aceptable hacia personas de una menor categoría. La *reciprocidad* es una noción de «intercambio» de bienes o acciones sin tener en cuenta la valoración psicológica de los bienes o acciones por uno mismo o el otro. Este intercambio está equilibrado en términos de la idea de «lo mismo por lo mismo» (por ejemplo, los esquimales matan focas, así que las focas deberían matar esquimales). Las operaciones de *equidad y toma de perspectiva prescriptiva* están ausentes en el estadio 1 a causa de la naturaleza egocéntrica y heterónoma de este estadio de razonamiento. Finalmente, en el estadio 1, existe la *universabilidad* en el sentido de que una regla o norma se generaliza y no admite excepciones, con la posible excepción de las autoridades que crean y refuerzan la norma o regla. En términos formales, el razonamiento de estadio 1 se caracteriza por el uso descoordinado de la igualdad y la reciprocidad.

ESTADIO 2

Estadio cognitivo: Operaciones concretas. Las características objetivas de un objeto están separadas de la acción a la que se refieren; se desarrollan las destrezas de clasificación, seriación y conservación.

Estadio de toma de perspectiva social: Autorreflexión. Hay una comprensión secuencial de que el otro puede ver al ser como un sujeto de la misma manera que el ser puede ver al otro como sujeto.

Estadio moral: Moralidad individualista, instrumental. Lo correcto se define como lo que sirve a los intereses y a los deseos propios, y la interacción cooperativa se basa en términos de simple intercambio.

Perspectiva sociomoral: Perspectiva individualista concreta. Hay una consciencia de que cada persona tiene sus propios intereses a perseguir y que estos intereses pueden entrar en conflicto. Se desarrolla una relatividad moral mediante el entendimiento de que diferentes personas pueden tener diferentes, aunque igualmente válidas, justificaciones para sus reclamaciones a la justicia. Es decir, hay un reconocimiento de más de una perspectiva sobre una situación, y un

respeto por la legitimidad moral de perseguir los intereses propios de uno mismo. Lo moralmente correcto es relativo a la situación concreta y a la perspectiva que el actor tiene sobre la situación. Puesto que el objetivo primero de cada persona es perseguir sus propios intereses, la perspectiva en el estadio 2 es pragmática –maximizar la satisfacción de las necesidades y deseos propios a la vez que minimizar las consecuencias negativas para uno mismo–. El supuesto de que el otro está también operando desde este punto de vista, lleva a un énfasis en el intercambio instrumental como un mecanismo a través del cual los individuos pueden confirmar sus acciones en beneficio mutuo. Una importante limitación del estadio 2 es que fracasa en ofrecer un medio para decidir entre reclamaciones conflictivas, encargando o fijando prioridades sobre las necesidades e intereses en conflicto.

Normas y operaciones de justicia. En el estadio 2 las *normas* son expectativas psicológicas del individuo. Las normas no tienen valores fijos excepto en la medida en que permiten que los individuos tengan expectativas para con otros, expectativas que mantengan un equilibrio a través del intercambio. La operación de *igualdad* del estadio 2 reconoce la categoría «personas» como todos los individuos, incluido el yo, que tienen necesidades, deseos, etc., que se pueden satisfacer a través de la acción de uno mismo y a través del intercambio de bienes y acciones con otros. Las categorías de acciones buenas y malas no tienen un valor inherente en este estadio excepto en tanto que representan unas expectativas de derecho que un individuo mantendría psicológicamente según sus intereses o necesidades. La operación de *reciprocidad* en este contexto define una noción de intercambio concreto de valores o bienes iguales para servir las necesidades del yo y del otro. Las operaciones de igualdad y reciprocidad se coordinan en el estadio 2, puesto que no lo hacen en el estadio 1; por ejemplo, en este estadio se puede razonar que «Joe debería negarse a dar el dinero a su padre porque él lo trabajó y lo ganó, y si su padre quiere dinero entonces él lo tiene que ganar por sí mismo». La operación de *equidad* del estadio 2 se centra en las necesidades, no en las intenciones, de los actores; por ejemplo, puede ser justo que el pobre robe porque necesita comida. La operación de *toma de perspectiva prescriptiva* reconoce en este estadio que uno puede tener necesidades como los demás; por ejemplo, «Si yo fuera Heinz y necesitara la medicación para mi esposa lo mismo que él la necesitaba, yo la robaría». Aunque las perspectivas están equilibradas en este estadio en el sentido de que el yo puede entender las necesidades y acciones del otro, no están equilibradas en el sentido de tener en cuenta los conflictos entre perspectivas. En el estadio 2 la operación de *universabilidad* se expresa según el interés por limitar la desviación de las normas por parte de personas naturalmente autointeresadas. Si la desviación de las normas se le permite a uno, podría entonces haber desviación por parte de muchos y esto podría producir una situación que interferiría con lo que se considera el

propósito justo del autointerés y del intercambio justo. Un ejemplo de este tipo de interés se puede ver en la siguiente respuesta de estadio 2: «El juez debería castigar a Heinz, porque si no lo hace otros podrían intentar salir libres de castigo por robar».

ESTADIO 3

Estadio cognitivo: Comienzo de las operaciones formales. Hay un desarrollo de la coordinación de la reciprocidad con inversión; se puede utilizar la lógica proposicional.

Estadio de toma de perspectiva social: Perspectivas mutuas. Existe una comprensión de que el yo y el otro pueden considerarse uno al otro como sujetos que toman perspectiva (una perspectiva generalizada).

Estadio moral: Moralidad de la normativa interpersonal. Se hace hincapié en los estereotipos de la buena persona y en una preocupación por la aprobación.

Perspectiva sociomoral: Perspectiva de las relaciones mutuamente confiadas. En el estadio 3 las diferentes perspectivas de los individuos se coordinan en la perspectiva de una tercera persona, la perspectiva de las relaciones mutuamente confiadas entre la gente, que se expresa en un conjunto de normas morales compartidas, según las cuales se supone que viven las personas. Estas normas morales y expectativas trascienden o se generalizan a través de personas o situaciones particulares. Las normas del estadio 3 se pueden distinguir de las reglas del estadio 1, en que las primeras representan una integración de perspectivas que se han reconocido por separado, un llegar a un acuerdo social general sobre lo que constituye un buen ocupante de rol, mientras que las segundas representan un fracaso en diferenciar las perspectivas individuales. La primacía de las normas compartidas en el estadio 3, obliga a un énfasis en ser un ocupante de un rol bueno, altruista o prosocial y en los buenos o malos motivos, como indicativo de la moralidad personal general. Este reconocimiento de la importancia de los motivos distingue también las normas del estadio 3 de las reglas del estadio 1. Como resultado de una perspectiva socialmente compartida, el individuo en el estadio 3 está particularmente preocupado por mantener la aprobación social y la confianza personal. Las operaciones de justicia del estadio 3 se presentan muy claramente en la Regla de Oro de toma de perspectiva: Haz a otros lo que te gustaría que otros te hicieran. Lógicamente, esto requiere la coordinación de las operaciones inversas y recíprocas. Requiere una operación de segundo orden por la que un intercambio recíproco de estadio 2 está sujeto a evaluación por referencia a una norma compartida, en contraste con la cual se puede juzgar su justicia. Es decir, los intercambios recíprocos no son necesariamente justos, sino que

deben afirmarse o negarse en relación a estándares de conducta moralmente buena, que se mantienen fuera del intercambio recíproco.

Normas y operaciones de justicia. En el estadio 3 las *normas* se entienden como expectativas compartidas por personas en relación. El fin de las normas es mantener las relaciones y la lealtad, la confianza y cuidados entre las personas de la relación o grupo. Tales normas de relación se sienten como obligatorias. La operación de *igualdad* en este estadio construye una categoría de personas que se tratarán de igual forma, basándose en las nociones de «buenos ocupantes de rol» y «personas con buenas intenciones». La operación de *reciprocidad* del estadio 3 construye una idea de la obligación como deuda; el otro ha dado un valor o algo valioso al yo, y el yo no puede terminar esta desigualdad con un simple intercambio de uno a uno, sino que siente gratitud, lealtad o deber de corresponder; por ejemplo, cuando a un sujeto longitudinal de Kohlberg se le preguntó «¿Es un deber para Heinz el robar?» contestó así «Si yo fuera Heinz hubiera robado la medicación para mi esposa. No se puede poner precio al amor, no hay cantidad de regalos que expresen el amor. No puedes poner precio a la vida tampoco». Este sujeto está diciendo que las relaciones y la obligación no se reducen a la idea del estadio 2 de un intercambio concreto. La reciprocidad del estadio 3 puede también construir una idea de intercambio por la que las personas que son buenas o han trabajado duro tienen derecho a sus justas recompensas; por ejemplo, Heinz debe robar si no ama a su mujer, por aprecio o gratitud. La operación de *equidad* en el estadio lleva a hacer excepciones para aquéllos que se desvían, basadas en el reconocimiento de circunstancias extenuantes y en empatía con las buenas intenciones. En este estadio las operaciones de igualdad, reciprocidad y equidad se pueden expresar en una forma que indica que están coordinadas y unidas a una operación de toma de perspectiva prescriptiva. La siguiente respuesta ilustra esta idea: «Está bien que Heinz robe la medicación porque el farmacéutico no tiene corazón al ignorar el derecho a la vida de la mujer de Heinz». La operación de *toma de perspectiva prescriptiva* del estadio 3 o equilibrio de perspectivas es la Regla de Oro. Hay un claro uso de la Regla de Oro por primera vez en este estadio. Se expresa como la idea de que algo está bien o es justo desde el punto de vista de uno mismo, si uno pudiera aceptarlo como correcto o justo desde el punto de vista de otro. Aquí la Regla de Oro puede ser una prescripción positiva (por ejemplo, «Deberías ayudar a salvar la vida de otros porque si tú fueras ellos, querrías que lo hicieran por ti») o se puede expresar como una prescripción limitada, en el sentido de que una expectativa en desacuerdo con tomar el punto de vista de otro, no se considera que obligue (por ejemplo, «Joe debería negarse a dar el dinero a su padre porque su padre no debería pedirlo y debería importarle lo que Joe siente»). Un ejemplo de cómo se expresa la operación de *universabilidad* en este estadio se puede ver en la siguiente respuesta: «Todo el mundo

debería obedecer a la ley porque sin leyes la gente inmoral causaría un caos». En el estadio 3 esta operación de universalidad expresa un deseo de limitar la desviación que interferiría con las acciones y el descubrimiento de las intenciones de las personas moralmente motivadas (por ejemplo, los que son leales, buenos, etc.).

ESTADIO 4

Estadio cognitivo: Tempranas operaciones formales básicas. Surge la vía hipotético-deductiva, que requiere las capacidades de crear posibles relaciones entre las variables y de organizar análisis experimentales.

Estadio de toma de perspectiva social: Sistema social y convencional. Existe la comprensión de que cada ser puede considerar el punto de vista compartido del otro generalizado (el sistema social).

Estadio moral: Moralidad del sistema social. El foco está en mantener el orden social obedeciendo la ley y cumpliendo con el deber.

Perspectiva sociomoral: Perspectiva de miembro de la sociedad. En el estadio 4 el individuo toma la perspectiva de un miembro de la sociedad generalizado. Esta perspectiva se basa en una concepción del sistema social como un conjunto consistente de códigos y procedimientos que se aplican imparcialmente a todos los miembros. El perseguir intereses individuales se considera legítimo sólo cuando es consistente con el mantenimiento del sistema sociomoral como un todo. Las normas informalmente compartidas del estadio 3 se sistematizan en el estadio 4 para mantener la imparcialidad y la consistencia. Una estructura social que incluye instituciones formales y roles sociales sirve para mediar intereses en conflicto y promover el bien común. La perspectiva tomada es generalmente la de un sistema legal, social o religioso que se ha codificado en leyes y prácticas institucionalizadas. De forma alternativa, la perspectiva puede ser la de una ley moral o religiosa superior, que se incluye en la conciencia del individuo y que puede entrar en conflicto con la ley institucionalizada. En este caso, la conciencia interna o la ley moral se equipara con cierto sistema de ley divina o natural.

Normas y operaciones de justicia. En el estadio 4 las *normas* promueven la cooperación o la contribución social y actúan como regulaciones diseñadas para evitar el desacuerdo y el desorden. La *igualdad* como operación construye la idea de «igualdad ante la ley», es decir, las personas son iguales en el sentido de que los derechos y las obligaciones de cada uno se definen por

estándares de la sociedad de tal manera que cada uno cuenta como un ciudadano. Por ejemplo, se razona que «debes obedecer la ley incluso si no estás de acuerdo con ella, porque una ley está hecha para la mayoría de la gente y tú tienes que considerar lo que es bueno para la mayoría». La operación de *reciprocidad* en este estadio se articula como una «norma de reciprocidad» que une al individuo con la colectividad. Existe un sentido del deber, de la obligación o la deuda con la sociedad contraído por los beneficios recibidos al vivir o ser miembro de las instituciones de la sociedad. Tal idea se expresa en la siguiente respuesta al Dilema III de la Entrevista de Juicio Moral de Kohlberg: «El farmacéutico debería haber utilizado su invento en beneficio de la sociedad», y «Es importante salvar la vida de otro porque la gente debe tener cierto sentido de la responsabilidad hacia otras personas en atención a la sociedad». Ejemplos de la operación de *equidad* en el estadio 4 se pueden observar en las siguientes respuestas: «El juez debería ser clemente con Heinz para demostrar que la ley puede ser justa o humana». Dicho de otra forma, la equidad en este estadio hace excepciones a la aplicación general de las normas en base a la idea de que los estándares sociales pueden no ser suficientemente sensibles a tener en cuenta ciertas circunstancias o necesidades del individuo. La operación de *toma de perspectiva prescriptiva* en el estadio 4 alcanza una perspectiva equilibrada entre las acciones individuales y los estándares de la sociedad, una idea expresada en la siguiente respuesta: «Heinz debería robar la medicación, pero debería saber también que está mal a los ojos de la sociedad y que tendrá que estar dispuesto a aceptar las consecuencias». Finalmente, en este nivel la operación de *universalidad* crea la idea de limitar la desviación por respeto al mantenimiento de las actitudes universalizadas de un respeto a la ley y la integridad de la organización social. Esta idea se expresa en la siguiente respuesta: «Hay que obedecer a la ley porque el respeto a la ley se destruye si los ciudadanos creen que la pueden quebrantar simplemente porque no están de acuerdo con ella».

ESTADIO 5

Estadio cognitivo: Operaciones formales básicas consolidadas. Las operaciones están ahora completamente finalizadas y son sistemáticas.

Estadio de toma de perspectiva social: Interacción simbólica. Una perspectiva de sistema social se puede entender desde un punto de vista más allá de la sociedad.

Estadio moral: Moralidad de los derechos humanos y del bienestar social. Lo correcto se define por estándares mutuos sobre los que la sociedad en conjunto se ha puesto de acuerdo.

Perspectiva sociomoral: Perspectiva anterior a la sociedad. La perspectiva anterior a la

sociedad del estadio 5 es la de un agente moral racional, consciente de los valores y derechos universalizables que cada uno escogería para crear una sociedad moral. La validez de las actuales leyes y sistemas sociales se puede evaluar según el grado en el que preservan y protegen estos valores y derechos humanos fundamentales. El sistema social se ve, en una forma ideal, como un contrato libremente aceptado por cada individuo para preservar los derechos y promover el bienestar de todos los miembros. Es ésta una perspectiva de «crear una sociedad» más que «mantener una sociedad». La sociedad está concebida como basada en la cooperación y acuerdo social. Dentro de la perspectiva del estadio 5, el foco principal puede estar o en los derechos o en el bienestar social. La primera orientación acentúa la idea de que algunos derechos deben ser considerados inviolables por parte de la sociedad. No se pueden privar ni incluso a través de contratos libremente escogidos. Cada persona tiene una obligación de hacer elecciones morales que protejan estos derechos, aun cuando estén en conflicto con las leyes o códigos de la sociedad. La orientación de bienestar social refleja una filosofía en la que las instituciones sociales, las leyes o las reglas se evalúan por referencia a sus consecuencias a largo plazo para el bienestar de cada persona o grupo de la sociedad.

Normas y operaciones de justicia. En el estadio 5 las *normas* se definen como el maximizar y proteger los derechos y el bienestar del individuo, y se consideran creadas entre personas libres a través de procedimientos de acuerdo. La operación de *igualdad* en este estadio reconoce los derechos fundamentales iguales y el valor igual de los individuos, reflejado en los juicios sobre el valor último de la vida y la libertad humanas. En el estadio 5 la operación de *reciprocidad* construye una idea del intercambio de equivalentes concretos o simbólicos entre individuos que contratan libremente. En esta idea, la clave es el acuerdo libre en el contrato y no simplemente la idea de la equivalencia implicada en el intercambio. La operación de *equidad* en este estadio reafirma los intereses de igualdad cuando existen procedimientos, leyes o normas que son insensibles a, o evitan la verificación de, los derechos humanos básicos y el respeto al valor de la vida humana. Un ejemplo de este punto de vista se observa en la siguiente respuesta al Dilema III: «Puede que no esté mal quebrantar la ley allí donde su función no era proteger los derechos, sino que era proteger las infracciones a ellos». Al contrario que en los estadios anteriores, en donde el «blanco» de la compensación para la operación de equidad era cierta noción de igualdad, en el estadio 5 el blanco se convierte en normas, leyes o procedimientos. Este cambio en la perspectiva es una función del hecho de que al nivel del estadio 5, las nociones de igualdad de la vida y la libertad son supuestos fundamentales del razonamiento y aseguran la fundación de normas, mientras que en los estadios anteriores las nociones de igualdad se derivan de normas, leyes, etc., y se utilizan para justificarlas. En el estadio 5 la operación de *toma de perspectiva prescriptiva*

recalca la necesidad de tener en cuenta el punto de vista de cada individuo involucrado en una situación social, es decir, cada uno es considerado y cuenta como un individuo. Esta idea se expresa en la siguiente respuesta al Dilema IV: «El doctor debería considerar el punto de vista de la mujer de si vivir o no, por respeto al sentido de la dignidad y autonomía de la mujer». Un ejemplo de cómo se coordinan la igualdad, la reciprocidad y la equidad en el estadio 5 se puede observar en la siguiente respuesta que concierne al aspecto de igual oportunidad: «Cada uno debe tener la misma oportunidad de hacer su contribución a la sociedad y recibir los beneficios apropiados, incluso si tienen diferentes puntos de partida o están en desventaja». La operación de *universabilidad* en este estadio expresa una consideración universalizada por el valor de la vida y libertad humanas. Las normas o leyes morales deberían estar generalizadas o universalizadas por los seres humanos que viven en una sociedad.

ESTADIO 6

Estadio moral: Moralidad de principio(s) ético(s) general(es), universalizable(s), reversible(s) y prescriptivo(s). Se hace hincapié en la creencia como persona racional en la validez de principios morales universales, y un sentido de compromiso social hacia ellos.

Perspectiva sociomoral: Perspectiva del punto de vista moral. La perspectiva sociomoral del estadio 6 es la del «punto de vista moral», un punto de vista que de forma ideal todos los seres humanos deberían tomar para con otros como personas libres y autónomas. Esto significa una igual consideración de los intereses o puntos de vista de cada persona afectada por la decisión moral a tomar. Esta toma de perspectiva prescriptiva está gobernada por procedimientos diseñados para asegurar la justicia, la imparcialidad o reversibilidad en la toma de perspectiva. Los procedimientos de este tipo se formalizan de varias formas. Una formalización es la postura original de Rawls de escoger bajo «un velo de ignorancia» en el que el selector no sabe qué persona de la situación o de la sociedad uno va a ser, y debe escoger un principio o política con la que uno podría vivir mejor dentro de una postura que incluye, especialmente, la postura de las personas que estuvieran en mayor desventaja dentro de la sociedad. Una segunda formalización es la de «las sillas musicales morales», una aplicación de segundo orden de la Regla de Oro. No es sólo Heinz quien toma el punto de vista de la persona que muere, del farmacéutico y de sí mismo, sino que haciéndolo así cada persona (el farmacéutico, la persona que muere) se supone que toma el punto de vista del otro exponiendo su interés y modificándolo. Una tercera formalización se expresa a través del énfasis en el diálogo, como en lo que Habermas llama una situación de comunicación ideal, el equivalente al diálogo interno descrito por Kohlberg. Una cuarta

formalización utilitaria hecha por Harsanyi, es la de considerar las preferencias bajo la condición de tener una igual probabilidad de ser cualquiera de los involucrados en una situación o una sociedad. Esto se manifiesta en respuesta a un dilema mediante la consideración del punto de vista de cada persona involucrada y equilibrando esos puntos de vista. También se manifiesta en las declaraciones explícitas de la valía, dignidad o igualdad de cada ser humano, es decir, expresando la actitud de respeto o cuidado por las personas como fines en sí mismas y no sólo como medios para alcanzar otros valores, por muy deseables que sean, tales como el bien de la sociedad o la supervivencia y el desarrollo humanos. Igualmente se manifiesta en el uso del criterio de universalidad, es decir, ¿me gustaría que alguien en mi lugar (o en el de Heinz) escogiera la forma que yo he escogido?. Y en cuarto lugar se manifiesta en el uso de uno o más principios generales para tomar una decisión. Los principios generales son diferentes tanto de las reglas como de los derechos, primero en ser *prescripciones* positivas más que *proscripciones* negativas (no matar, no robar ni engañar), y segundo en que se aplican a todas las personas y situaciones. El respeto a la dignidad humana puede implicar a veces el quebrantar las reglas o violar los derechos socialmente reconocidos (robar la medicación, dar una dosis mortal de morfina a petición de una moribunda con dolor). Los principios generales en el estadio 6 pueden ser uno o varios. Los principios únicos incluyen el principio de la justicia o respeto por la personalidad o dignidad humanas y el principio de la utilidad o benevolencia, es decir, actuar como para maximizar el bienestar de todos los individuos, la actitud de cuidado humano universal o *ágape*. Los principios múltiples de justicia incluyen el principio de la máxima calidad de vida para cada uno, la máxima libertad compatible con la libertad de otros, la equidad o justicia en la distribución de los bienes y el respeto. Estos principios se pueden expresar bien en términos del lenguaje de los derechos humanos (y deberes recíprocos) o bien en el lenguaje de cuidados y responsabilidad hacia los «hermanos y hermanas» humanos.

Operaciones y principios. En el estadio 6 las operaciones que se han descrito forman un todo coordinado que constituye una estructura autoconsciente para tomar decisiones morales. Mientras que en el estadio 5 la ley y las normas morales se basan en operaciones de igualdad, equidad, etc., en el estadio 6 estas operaciones llegan a hacerse principios autoconscientes. Dada esta autoconsciencia de la agencia moral y toma de decisión, las operaciones de toma de perspectiva prescriptiva (por ejemplo, el equilibrar perspectivas) y de universalidad se convierten en principios operativos además de ser cheques de validez sobre las razones dadas para mantener las leyes o normas morales. El estadio 6 no está «basado» tanto en una nueva perspectiva social más allá de la noción de estadio 5 de una perspectiva anterior a la sociedad, sino más bien en un uso *deliberado* de las operaciones de la justicia como principios para asegurar esa perspectiva

cuando se razona sobre dilemas morales. Estas características de razonamiento de estadio 6, requieren que el estadio 6 eleve el diálogo a un principio, un principio de procedimiento o «sillas musicales morales». Mientras que el estadio 5 se basa en la noción de acuerdo o contrato establecido, el estadio 6 se orienta al proceso por el que se alcanzan los acuerdos o contratos, así como el asegurar la justicia de los procedimientos que subyacen a tal acuerdo. Bajo el acuerdo y contrato establecido del estadio 5, diseñado para proteger los derechos humanos, está la idea de la importancia de mantener la confianza y comunidad humanas. En el estadio 6 la idea de confianza y comunidad se convierte en la precondition para el diálogo, los derechos humanos, etc.

En el estadio 6 la justicia distributiva utiliza, además del principio de igualdad, el principio de equidad o justicia. En este estadio la equidad no incluye la referencia a premios especiales por el talento, el mérito o la proeza; éstos se ven como resultado de las diferencias en los genes o en las oportunidades sociales o educativas que son moralmente arbitrarias, o bien debido a la distribución desigual hecha por la sociedad. La equidad del estadio 6 incluye el reconocimiento de la necesidad diferencial, es decir, la necesidad de considerar la postura del menos aventajado.

La justicia correctiva no es retributiva; aunque el castigo, bien a través del encarcelamiento o bien por restitución, se considera necesario para proteger los derechos o el bienestar de posibles o reales víctimas del delito a través del aislamiento o del desánimo, sin embargo, no se basa en imponer un sufrimiento o la muerte como «pago» por inmoralidad o falta. Se considera al ofensor como un ser humano con dignidad humana a ser respetado en tanto en cuanto que esto es compatible con los principios de la justicia. La justicia conmutativa se basa en el reconocimiento de la confianza y el respeto mutuo como las bases de las promesas y los contratos. Las promesas se consideran como la base de los contratos. Las promesas presuponen y afirman una relación moral entre las dos partes. La violación de una promesa es a la vez una violación de la confianza y una violación de una relación de respeto mutuo entre el que promete y el prometido.

1.4.4. LA FORMULACIÓN ACTUAL DE LA TEORÍA

1.4.4.1. LA TEORÍA COMO UNA RECONSTRUCCIÓN RACIONAL DE LA ONTOGÉNESIS DEL RAZONAMIENTO DE LA JUSTICIA

Los puntos de vista de Habermas son útiles y quizá cruciales para entender la perspectiva y el momento actual de la teoría de Kohlberg. Habermas contrasta el acto de interpretar una frase, como por ejemplo una frase de una entrevista de juicio moral, con el acto de observar y predecir

la frase como un modelo acústico o como una conducta. Habermas dice que al hacer ciencia social interpretativa se debe entrar con una actitud de comunicación entre el observador y el observado, es decir, se debe «entrar en una conversación». La interpretación, el arte de la hermenéutica se basa en intentar llegar a un acuerdo *con* otro miembro de una comunidad del habla que está *expresando su creencia sobre algo del mundo* (Kohlberg, Levine y Hower, 1992: 225-226).

La relevancia de la postura hermenéutica con respecto a la teoría y metodología de Kohlberg se muestra de varias formas. Primeramente, «los estadios no son cajas para clasificar y evaluar a las personas. La actitud de encajar se refleja en el pensamiento de personas que muestran un pensamiento de estadio 2 como «manipuladoras», «egoístas instrumentales», etc. Cuando se habla de pensamiento de estadio 2, no se quiere decir que las personas que muestran pensamiento de estadio 2 sean egoístas o manipulativas, puesto que tienen una preocupación tan genuina por lo justo o correcto como la que tienen los individuos con pensamiento de estadio 5. Saber que el pensamiento de alguien es de estadio 2, no es decir que la persona no se comporte moral o justamente; es reconocer su sentido de la justicia o rectitud, *ayudar* a entender su punto de vista. Un buen entrevistador o árbitro del juicio moral, lo mismo que un buen abogado, comienza su estudio viendo el mundo a través de los ojos del entrevistado» (Kohlberg, Levine y Hower, 1992: 226-227). Como dice Habermas, «El intérprete entiende lo que el autor pudo querer decir sólo en la medida en que entiende las razones que hacen que la exposición del autor (ejemplo, un juicio moral) parezca racional» (Habermas, 1983: 259).

Ensamblando la idea hermenéutica de Habermas con la teoría cognitivo-estructural kohlbergiana, el primer significado de cognitivo para Kohlberg y cols. es que las observaciones de otros se hacen de forma fenomenológica, es decir, intentando ponerse en el papel del otro, ver las cosas desde su punto de vista consciente. Segundo, por cognitivo se quiere decir que entrevistar y puntuar son actos de «interpretar un texto» en torno a algunas categorías filosóficas compartidas del significado. Puesto que cada uno de nosotros ha pasado por los estadios morales y ha mantenido el punto de vista de cada estadio, deberíamos ser capaces de situarnos dentro del marco interno de un estadio dado de una persona dada. Entender a otros, ponerse en el marco de otros, es ser capaz de generar a partir de sus declaraciones otras declaraciones que ellos pueden hacer o hacen desde ese marco, no porque estamos imponiéndoles un marco para predecir futuros actos del habla, sino porque podemos organizar el mundo como ellos lo hacen, es decir, de momento podemos compartir significados (Kohlberg, Levine y Hower, 1992: 227).

«Cognitivo» significa, pues, no sólo 1) la actividad fenomenológica o imaginativa de toma de perspectiva y 2) la búsqueda de relaciones y transformaciones lógicas o inferenciales, sino

también 3) la definición de la estructura del sujeto en términos de *los significados que él encuentra en el mundo*. Describimos al sujeto según sus percepciones del mundo y de los significados que el mundo tiene para él, no según las palabras referidas a entidades hipotéticas «dentro» de la mente del sujeto, como el «superego». Para Kohlberg y cols., los juicios morales se refieren a *los significados morales del mundo*, y por esta razón la entrevista es un diálogo, una comunicación entre personas (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 227-228).

El cambio de un método de puntuación intuitivo a una técnica de puntuación estandarizada refleja un cambio de una idea de la interpretación como arte a una idea de la interpretación como «ciencia», es decir, como actividad investigadora que utiliza un método razonablemente fidedigno de observación. Este «método», sin embargo, se basa todavía en la postura comunicativa y enfática de un intérprete, no en una postura positivista de alguien que trata de clasificar y predecir la «conducta» como algo diferente del significado (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 228).

Habermas apunta una dificultad a la hora de aceptar la ciencia social como interpretativa, pero todavía una ciencia. Esta dificultad surge del hecho de que la interpretación no tiene valor neutro, sino que es más bien normativa. Esta reflexión es consistente con el punto de vista de Kohlberg y cols. Los juicios morales puntuados por estos autores, no sólo son juicios normativos, sino que la teoría, sobre la cual se basa su sistema de puntuación, es en sí misma normativa por naturaleza. A la vez que Kohlberg y cols. están en contra de clasificar a las personas dentro de «compartimentos», su procedimiento de puntuación no especifica una actitud neutra de valor hacia los juicios morales de los sujetos. Al contrario, la teoría y método de Kohlberg y cols. presuponen una postura hacia la mayor o menor racionalidad moral de los juicios morales que se interpretan. Por lo tanto, las interpretaciones de estadio de Kohlberg y cols. no son neutras de valor, implican alguna referencia normativa. En este sentido, la teoría de estadios de Kohlberg y cols. es básicamente lo que Habermas llama una «reconstrucción racional» del proceso evolutivo. La teoría de Kohlberg y cols. es una reconstrucción racional porque a) describe la lógica evolutiva inherente al desarrollo del razonamiento de justicia con la ayuda del b) criterio normativo del estadio 6 que se considera como el estadio más adecuado (más reversible) del razonamiento de justicia (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 228-229).

Kohlberg y cols. se restringen con Habermas a lo que éste llama «tesis de complementariedad» al relacionar las reclamaciones de verdad proposicional y normativa. En la tesis de complementariedad las declaraciones sobre la adecuación normativa de una tesis ética como la de Kohlberg, no se pueden probar por, o mostrar que impliquen, reclamaciones de verdad empíricas. Habermas interpreta esta tesis de complementariedad de una manera que Kohlberg y cols.

aceptan, puesto que significa que las reconstrucciones racionales se pueden probar o supervisar en parte en el sentido de que pueden fracasar en funcionar en el campo empírico pero no se pueden mostrar como válidas por estándares de verdad empírica. Como ejemplo, una reconstrucción racional del juicio moral a través de estadios en continua aproximación a una concepción racional de la justicia puede mostrar que no funciona si se descubre que esta secuencia no es cierta empíricamente. La verdad empírica de la secuencia ontogénica no garantiza una validez para las concepciones normativas de la justicia utilizadas en la reconstrucción racional (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 230-231).

La diferenciación entre la teoría psicológica científica y la teoría normativa, sobre la que en parte descansa la teoría psicológica, lleva a Kohlberg y cols. a hacer unos cambios básicos en su pretensión filosófica. El primero de estos cambios es la atenuación de su pretensión de haber encontrado un sexto estadio de desarrollo del juicio moral muy adecuado. El segundo, discutir dos distinciones relacionadas entre sí: 1) los supuestos hechos al estudiar el desarrollo moral, supuestos que la investigación podría falsificar pero que no puede «probar» contra conclusiones filosóficas esbozadas de la investigación, y 2) una teoría ético-normativa de unos estadios de razonamiento de la justicia más adecuados respecto a la teoría cognitiva, metaética del juicio moral, que se supone que es anterior a la investigación y que se puede demostrar de una manera no circular por los resultados de la investigación (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 231-232).

1.4.4.2. LA AMPLIACIÓN DEL ESTUDIO PSICOLÓGICO DEL CAMPO MORAL

En el Primer Volumen de *Ensayos sobre desarrollo moral* (Kohlberg, 1981) se plantea la pregunta ya hecha por Sócrates: «¿Qué es un hombre virtuoso y qué son una escuela y sociedad virtuosas que educan hombres virtuosos?». Siguiendo a Sócrates, Kant, Dewey y Piaget, la respuesta que Kohlberg y sus colegas ofrecen dice que la primera virtud de una persona, escuela o sociedad es la justicia, interpretada de una forma democrática como equidad o igual respeto para todas las personas. Dada la respuesta de justicia democrática a la cuestión deontológica, se necesita todavía responder a la pregunta teleológica: ¿cuál es la finalidad de la vida de una persona o de la existencia de una escuela o de la sociedad? La respuesta de Kohlberg y colegas es la de John Dewey (y en cierto sentido la de Aristóteles): el objetivo de la educación y de la vida cívica es el desarrollo intelectual, moral y personal. Lo que es realmente nuevo en estas respuestas es el marco de progresión sistemática con el que Kohlberg y colegas se acercan a ellas. El marco del *estructuralismo* (análisis de sistemas invariables de relaciones entre ideas) que subyace a cualquier intento de definir estadios, es básico en la teoría cognitivo-evolutiva de psicología

moral. En el aspecto filosófico, este marco del estructuralismo da origen a una teoría de la virtud como *justicia* (Kohlberg, 1992: 20-21).

Los estadios de Kohlberg son estadios de razonamiento de la justicia, no de emociones, aspiraciones o acción. La base de datos de Kohlberg y cols. ha sido un conjunto de dilemas hipotéticos planteando conflictos entre los derechos o reclamaciones de diferentes personas en situaciones de dilema. Las preguntas estándar hechas para verificar el razonamiento de los sujetos se han centrado en aspectos de justicia y rectitud (Kohlberg, Levine y Hower, 1992: 232).

El foco de los dilemas y preguntas de sondeo de Kohlberg y cols. se remonta al supuesto que guió el estudio y entrevista iniciales de Kohlberg (1958). Sus definiciones de moralidad y desarrollo moral derivaban de la definición de moralidad neokantiana de R. M. Hare (1963), expresada en términos formales. Según Hare, lo esencial para la calidad moral de un juicio era que fuera a) prescriptivo, una obligación categórica de actuar y b) universalizable, un punto de vista que cualquier ser humano pudiera o debiera adoptar en reacción al dilema. Kohlberg creía entonces que la parte central de la moralidad y del desarrollo moral era deontológica, es decir, una cuestión de derechos y deberes o prescripciones (Kohlberg, Levine y Hower, 1992: 232).

El supuesto de Kohlberg sobre la forma deontológica del juicio moral maduro estaba asociado al supuesto de que lo más importante de la moralidad deontológica era la justicia o los principios de la justicia. Este último supuesto derivaba directamente del estudio de Piaget (1932), el cual, a su vez, se situaba en la línea de Kant (1949). En el centro de la idea kantiana de moralidad estaba la idea de respeto a las personas, es decir, el imperativo categórico de tratar a cada persona como un fin en sí misma, no como un medio. Sin embargo Piaget, al contrario que Kant, pensó que había dos moralidades de la justicia, no una. Los niños desarrollaban primero una moralidad heterónoma de obediencia absoluta a las reglas y autoridad adultas y luego una segunda moralidad autónoma de respeto mutuo entre iguales y de respeto a las reglas como resultado del contrato social del acuerdo y la cooperación entre iguales (Kohlberg, Levine y Hower, 1992: 232-233).

Aristóteles identifica la moralidad con un número de virtudes, no sólo con una. Enumera las virtudes de fortaleza, templanza, liberalidad, magnanimidad, disponibilidad, gentileza, veracidad, ingenio y justicia. Sin embargo, en un sentido la justicia es la virtud moral primera y general para Aristóteles, hasta el punto de que la virtud moral gobierna las relaciones entre una persona y otras personas de la sociedad. La idea de justicia de Aristóteles incluye lo que más tarde se llamó utilitarismo o benevolencia, un interés por maximizar el bien público o la felicidad general

de la comunidad política (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 233-234).

Kohlberg y cols. entienden que además de la justicia el campo moral incluye también la referencia a una virtud recalcada por la doctrina ética cristiana. Esta virtud, *ágape* en griego, es la virtud conocida por caridad, hermandad, amor, cuidados o comunidad. En la investigación americana moderna, a esta virtud se le ha llamado conducta prosocial (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 234).

En los estudios clásicos de la conducta moral de Harsthorne y May (1928-30), la moralidad se define según una idea estrecha de la justicia como honestidad y altruismo, y el cuidado como un «servicio». Los filósofos formalistas modernos como Frankena (1973) y Peters (1971) reconocen, sin embargo, al menos dos virtudes o principios: el principio de justicia y el principio de benevolencia. Cuando se trata la benevolencia como un principio, es el principio de utilitarismo y se le considera parte de la justicia. Tanto el utilitarismo como la justicia (Rawls, 1971) son virtudes o principios que regulan la relación de los miembros de la sociedad entre sí y la sociedad como un todo. Aunque estos dos principios se ajustan a la teoría y sistema de puntuación de Kohlberg y cols., éstos admiten que el «principio» de altruismo, cuidado, o amor responsable no ha sido adecuadamente representado en su trabajo (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 234). Este punto ha sido enérgicamente resaltado por Carol Gilligan (1977, 1982).

Desde 1976, Gilligan y sus colegas han estado analizando la forma en que las personas construyen dilemas morales de la «vida real», tales como el dilema de si abortar o no. Gilligan ha argumentado tanto la forma en que la gente resuelve estos dilemas como las evaluaciones que ofrecen para sus propias resoluciones. Muy a menudo estos dilemas se centran en un conflicto entre el cuidado por uno mismo y el cuidado por los demás. Como resultado del uso de tales dilemas, Gilligan y cols. han definido una orientación de cuidado y responsabilidad, que ellos creen que es diferente de una orientación de justicia según la han definido (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 234).

Gilligan defiende que los dilemas morales y sistema de puntuación de Kohlberg y cols. son limitados en el sentido de que no se refieren a dilemas (u orientaciones a esos dilemas) de *relaciones y obligaciones especiales*. Las relaciones especiales incluyen las relaciones con la familia, amigos y grupos de los que uno forma parte y es miembro. Kohlberg y cols. creen que las situaciones de dilema que incluyen tales relaciones especiales pueden resolverse mediante una ética de justicia universalista de respeto hacia las personas o reglas, y con los conceptos de reciprocidad y contrato. Sin embargo, creen también que tales situaciones pueden, asimismo, resol-

verse mediante una moralidad de relaciones *particularistas*, que diferencia dichas relaciones especiales de las relaciones universalistas regidas por el razonamiento de justicia (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 234-235).

Gilligan tuvo la agudeza de prestar atención a una orientación moral enmarcada en situaciones o relaciones de cuidados particularistas «que se entrometen» en las respuestas a su dilema del aborto, y tanto ella como Kohlberg y cols. han descubierto que esta orientación a veces «se entromete» en los dilemas de justicia kohlbergianos. Sin embargo, esto no indica que haya dos moralidades generales diferentes, una moralidad de justicia y una moralidad de cuidados. En opinión de Kohlberg y cols., las obligaciones especiales de cuidados presuponen, pero van más allá de, los deberes generales de la justicia, que son necesarios pero no suficientes para ellas. Así pues, los dilemas de relaciones especiales pueden dar lugar a respuestas de cuidados que complementan y profundizan el sentido de las obligaciones generalizadas de justicia. En los dilemas tipo kohlbergianos, las consideraciones de relación especial son en cierto sentido adicionales, puesto que van más allá de los deberes debidos a otros en base a los derechos de la persona. Estas consideraciones no necesitan estar en conflicto con una ética de justicia (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 235).

Desde el punto de vista de Kohlberg y cols. hay dos sentidos de la palabra *moral*, y dos tipos de dilemas correspondientes. El primer sentido corresponde a lo que los filósofos morales formalistas han llamado el «punto de vista moral», el cual recalca los atributos de imparcialidad, universalidad, y el esfuerzo y deseo de llegar a un acuerdo o consenso con otros seres humanos en general sobre lo que está bien. Es esta idea de un «punto de vista moral» la que está más claramente incluida de forma filosófica en el modelo de estadio de Kohlberg del razonamiento de justicia. Hay un segundo sentido de la palabra *moral*, que está tomado de Gilligan (1982) en su énfasis sobre los elementos de cuidados y responsabilidad, y que se aprecia de forma más evidente en las relaciones de obligación especial hacia la familia y los amigos. Como dice Gilligan este sentido de la palabra no incluye las ideas de imparcialidad, universalidad y un esfuerzo por llegar a un consenso con todos los demás seres humanos acerca de la decisión «correcta», criterios que Kohlberg y cols. utilizan para definir el punto de vista moral. Sin embargo, los fenómenos a los que se refiere Gilligan son morales en tres sentidos: primero, connotan algún interés por el bienestar de otra persona; segundo, llevan implícito un sentido de responsabilidad u obligación, y tercero, requieren algún esfuerzo para comprometerse a dialogar y comunicarse con otras partes implicadas (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 236).

Kohlberg y cols. creen que la diferencia que hace Gilligan entre una moralidad de cuidados

y una moralidad de justicia es una diferencia mantenida en la mente de todos los seres humanos, una creencia también mantenida por Gilligan (1982). Sin embargo, según Kohlberg y cols., estos dos sentidos de la palabra *moral* no representan dos orientaciones morales diferentes existentes al mismo nivel de generalidad y validez. Kohlberg y cols. consideran que la justicia es tanto racional como implicadora de una actitud de empatía. Esta es la razón por la que estos autores sostienen que «existe una dimensión junto a la cual se pueden situar varios dilemas y orientaciones morales. Los dilemas y las orientaciones morales personales de obligaciones especiales representan un polo de esta dimensión, y los dilemas hipotéticos estándar de justicia y las orientaciones de justicia, representan el otro polo» (Kohlberg, Levine y Hower, 1992: 238).

1.4.4.3. DIFERENCIA ENTRE ESTADIOS BLANDOS Y DUROS

Kohlberg y colaboradores diferencian tres tipos de modelos de estadio que pretenden ser apropiados para el estudio del desarrollo adulto. El primero y más notable modelo de desarrollo adulto es el modelo de estadios *funcionales* de Erikson (1950) que infiere el proceso de maduración de la persona a través de sus experiencias en nuevos roles o esferas socioculturales. El segundo tipo de modelo se refiere aquí a un modelo de estadios estructurales *blandos*. Tales estadios blandos sobre la forma del desarrollo, lo mismo que los estadios piagetianos, incluyen también elementos de las características afectivas o reflexivas de las personas, características no fácilmente asimiladas al paradigma piagetiano. De estas teorías estructurales de estadio blando, la teoría de Jane Loevinger (1976) del desarrollo del ego es la más desarrollada. El tercer tipo de modelo de estadio es el de estadios estructurales *duros*, estadios que tienen todas las propiedades formales que Piaget atribuía a un estadio. Ejemplos de estadios duros son los estadios de razonamiento de la justicia de Kohlberg (descritos en el punto 1.4.3.4.), los estadios de razonamiento lógico de Piaget (1967) y posiblemente los estadios de toma de perspectiva de Selman (1980) (Kohlberg, Levine y Hower, 1992: 242).

Gibbs (1979a) discute las diferencias entre los «estadios piagetianos estándar» y los «estadios existenciales». Para Gibbs los estadios piagetianos estándar llevan consigo la resolución de problemas a través del uso de las operaciones de razonamiento piagetiano, mientras que los estadios existenciales implican una autorreflexión sobre cuestiones tales como ¿cuál es el significado de mi vida o de mi ser? o ¿qué es la vida humana? Dejando a un lado diferencias menores, los estadios estructurales «existenciales» o «autorreflexivos» de Gibbs y los aquí referidos estadios estructurales «blandos» llevan consigo un ego o ser que tiene de forma consciente un sentido por sí solo. En cada caso, el foco de atención está en el yo o ego, considerado como cierta forma de

totalidad, un sistema de significado que conforma el mundo o el «otro» (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 242-243).

Para distinguir los tres tipos de modelos de estadio se van a utilizar los cuatro criterios generales que sirven para identificar los estadios cognitivos piagetianos (véase pág. 53). Las diferencias entre estadios funcionales eriksonianos y estadios estructurales duros pueden describirse según tres de los cuatro criterios de estadios piagetianos. Primero, el criterio de totalidad estructurada significa que existe una forma constante en la actividad descrita, que permanece relativamente constante a través de las diferentes situaciones y funciones del ego. Los requerimientos implicados por este criterio son inapropiados para un modelo de estadio funcional. Los estadios funcionales son representativos de las diferentes funciones del ego en respuesta a diferentes «crisis» que requieren tareas particulares y diferenciadas. Los estadios estructurales duros, en cambio, se describen en términos de estructuras diferentes o formas de pensamiento, en respuesta a una única función, como el razonamiento lógico o el juicio moral (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 244).

Segundo, los modelos de estadio funcional se basan en referencias psicológicas, más que lógicas o filosófico-morales, de las formas en que cada estadio trae una nueva «fuerza» o «sabiduría» al individuo. Como resultado, una referencia funcional puede ser más relativa culturalmente (aunque no relativista) que una referencia estructural dura. Los modelos de estadio estructural duro distinguen la *forma* operativa del razonamiento de las referencias psicológicas de los intereses del yo. La adopción de modelos de estadio estructural duro ha resultado en la verificación de corte cultural de la universalidad de las secuencias de estadio.

Tercero, los estadios funcionales no están integrados jerárquicamente. Son «elecciones» o usos de funciones nuevas por parte de un ego. Las funciones anteriores permanecen tras un nuevo estadio. Los estadios estructurales duros, por otra parte, *reemplazan* a estadios anteriores en el sentido de que cada estadio siguiente transforma al anterior en una reorganización más adecuada (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 244).

Kohlberg y cols. utilizan los criterios de totalidad estructurada e integración jerárquica para distinguir la teoría del desarrollo del ego de Loevinger (1976) de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg. La primera la ven como la teoría que articula un modelo de estadio blando; la segunda la entienden como una teoría de desarrollo de estadio duro (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 245). Para Loevinger el desarrollo del ego se caracteriza por cambios cualitativos en la complejidad a medida que el ego en desarrollo atraviesa por una invariante secuencia jerárquica de

estadios. Los estadios integran «cabos o ramales» de desarrollo de la personalidad a través de dimensiones de carácter, estilo interpersonal, preocupación consciente y estilo cognitivo. El desarrollo del ego representa el desarrollo de «estructuras» en el sentido cognitivo-evolutivo de una «lógica interna a los estadios y su secuencia» (Loevinger, 1976: 11).

La perspectiva de Loevinger sobre los estadios del ego y la perspectiva estructural dura de Kohlberg y cols. comparten algunas ideas. Primero, ambas perspectivas están de acuerdo en que existe una relativa unidad a la personalidad, es decir, el ego que razona, juzga, evalúa y, hablando en general, funciona para dar sentido al mundo. Segundo, las dos perspectivas están de acuerdo sobre los requisitos generales del modelo de estadio jerárquico de Piaget. Tercero, ambas perspectivas aceptan la idea de que el juicio y carácter morales son aspectos o dimensiones esenciales del desarrollo del ego que contribuyen a la formación de estadios generales del ego. Finalmente, tanto Loevinger como los estructuralistas duros, se alejan de los procedimientos tradicionales psicométricos y construyen tests que intentan extraer las estructuras subyacentes (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 245-246).

Pasamos ahora a señalar las diferencias teóricas y empíricas entre las dos perspectivas a través de los criterios piagetianos de totalidad estructurada e integración jerárquica. El criterio de «totalidad estructurada» se consideró por parte de Piaget como el criterio central de los estadios estructurales. De entrada, parece que hay un acuerdo general entre las perspectivas estructurales duras y blandas, en cuanto a la naturaleza y concepción de «totalidad estructurada». Esta idea general puede describirse como una concepción de la organización subyacente del pensamiento que determina las respuestas a tareas que no son claramente similares. Un examen más detallado de la construcción piagetiana de totalidad estructurada muestra, sin embargo, marcadas diferencias entre los modelos de estadio estructural duro y blando. Estas diferencias giran, en parte, alrededor de las diferentes concepciones de la estructura utilizadas por los dos modelos. Para Piaget (1970) una estructura es un sistema de leyes transformacionales que organizan y gobiernan las operaciones del razonamiento. Este sistema formalizado de gobierno se manifiesta en las *respuestas* de los individuos a los conceptos o problemas. Aunque es sólo la organización formal de las operaciones del razonamiento lo que define a una estructura, sin embargo, son necesarias unas distinciones adicionales entre contenido y estructura, y entre competencia y actuación para poder mantener una metodología que pueda identificar que pueda identificar las estructuras (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 246-247).

Loevinger, en cambio, considera a la estructura menos como una forma de pensamiento y más en términos de funciones y contenidos de la personalidad relativamente estables. Este uso

de la estructura es similar a la idea de estructura connotada por el concepto psicoanalítico del carácter. La estructura en el sentido de Loevinger es una entidad subyacente hipotética de la personalidad. Puesto que la estructura es una construcción hipotética subyacente, nunca se puede observar directamente. Puesto que las estructuras en sí mismas nunca se pueden observar, los estadios que las representan son construcciones de tipos ideales o ejemplares ilustrativos, más que formas abstractas o expresiones de las estructuras mismas. En este contexto, un tipo ideal es la representación teórica del estadio, que en sí mismo contiene diferentes mezclas de contenido y estructura. La apariencia de la distinción entre contenido y estructura reduce la plausibilidad de definir las operaciones que las estructuras estaban destinadas a representar. Parecida a la diferencia entre contenido y estructura, la diferencia entre competencia y actuación está también implicada en el criterio de la totalidad estructurada puesto que las estructuras en sí mismas son manifestaciones de la competencia. La falta de una clara diferenciación entre contenido y estructura en los modelos de estadio estructural blando lleva, sin embargo, a una diferenciación ambigua entre competencia y actuación (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 247).

La teoría de Loevinger (1982) se refiere por definición a la unidad del yo y depende de las reflexiones del individuo sobre la psicología del yo. Tales reflexiones son compuestos de segundo orden o metamodos de pensamiento. Estos metamodos de pensamiento parecen representar teorías que los individuos construyen, más que formas estructurales de razonamiento. Las estructuras piagetianas comprenden sistemas organizados de razonamiento operativo en donde las operaciones son formas de *acción* interiorizadas. En un sentido empírico esto implica que los estadios duros se conectan a la acción en formas directas. Los estadios blandos, sin embargo, parecen tener organizaciones cualitativamente diferentes. A su vez, los modelos de estadio estructural duro definen las estructuras de forma consistente con la construcción de la estructura piagetiana, es decir, como una organización de las manifiestas operaciones de pensamiento. Tales estructuras son aquellas formas de organización del pensamiento consistentes y racionales relacionadas de forma lógica con el uso de conjuntos de operaciones lógicas identificadas en un contenido diverso (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 247-248).

Además, las teorías de estadio estructural duro se apoyan en una abstracción desde el yo o ego concreto, unitario hasta la perspectiva de un yo epistémico (en los estadios lógicos de Piaget) o de un sujeto moral racional (en los estadios de justicia de Kohlberg). Esta distinción permite a un modelo de estadio estructural duro definir los estadios sólo según operaciones cognitivas o sociomorales, más que según reflexiones sobre el yo, la moralidad, o la naturaleza. Por otra parte, dentro del modelo de Kohlberg las formas de acción interiorizadas que las operaciones representan, son formas prescriptivas de toma de perspectiva en situaciones morales concretas.

El modelo de los estadios de Kohlberg representa, pues, las diferentes formas jerárquicamente integradas de las operaciones de igualdad, reciprocidad y equidad. La justicia es la estructura de la resolución del conflicto a un dilema de intereses en competencia entre las personas; es lo paralelo, en el mundo social, a la estructura del pensamiento lógico del mundo físico. Las operaciones de justicia de igualdad y reciprocidad en la interacción social son paralelas a las operaciones lógicas y matemáticas de igualdad y reciprocidad en ciencias y matemáticas. En ambos campos, el lógico y el de justicia, el uso de operaciones implica sistemas equilibrados o reversibles llamados estructuras duras. Tanto las tareas cognitivas piagetianas como las entrevistas de juicio moral kohlbergianas están hechas para sonsacar estas operaciones específicas y predefinidas (Kohlberg, Levine y Hower, 1992: 248-249).

En cuanto al criterio de integración jerárquica, los modelos de estadio duro y blando se basan en diferentes interpretaciones de este criterio. La característica central del criterio de integración jerárquica se refiere a la lógica interna de una secuencia de estadio. Lo que se requiere para este criterio es apoyo tanto teórico como empírico para la idea de que los estadios posteriores no sólo *reemplazan* sino que además *transforman* a los estadios anteriores. En teoría los modelos de estadio estructural duro siguen a Piaget (1970) en defender que construir un modelo de estadios jerárquicamente integrados es construir un modelo normativo del desarrollo. Un modelo normativo establece un nivel como punto final del desarrollo. Debe incluir una referencia filosófica así como psicológica a este punto final o estadio más equilibrado. Cada estadio de la jerarquía representa así un aumento en la correspondencia con el punto final o estadio más alto. El modelo normativo asumido por Piaget y Kohlberg confía en una concepción de la racionalidad humana en la que se presupone un punto final sobre el que todos los agentes racionales podrían estar de acuerdo. El modelo normativo de Piaget tiene como estándar el criterio de la reversibilidad. La ambigüedad de la lógica interna de las secuencias del estadio estructural blando de Loevinger y otros reduce la plausibilidad de formular un modelo normativo del desarrollo. Sin embargo, Kohlberg y cols. sostienen que no es posible construir una secuencia de estadio que se ajuste al criterio de integración jerárquica sin especificar la lógica interna de la secuencia según su punto final (Kohlberg, Levine y Hower, 1992: 250).

Desde una perspectiva más empírica los estadios de Loevinger son no-transformacionales. Más que el que cada nuevo estadio represente una *integración* o *transformación* del estadio anterior, sus nuevos estadios surgen de la suma de aspectos evolutivos nuevos con los utilizados para definir el estadio anterior. Su jerarquía de estadio parece ser un sistema más y más inclusivo, acumulativo. En contraste, la jerarquía del estadio de justicia de Kohlberg se entiende como una jerarquía basada en sucesivas integraciones estructurales (Kohlberg, Levine y Hower, 1992:

250-251). Esta propiedad de ontogénesis se ha documentado a nivel empírico (Rest, 1973).

De todas formas, las razones para el éxito del esquema piagetiano de estadio estructural duro al establecer el desarrollo lógico y de la justicia, pueden ser precisamente las razones de que no tendrá éxito en establecer la experiencia y sabiduría de la edad adulta. Por ejemplo una lógica racional de la justicia no puede dar respuesta a preguntas como ¿por qué ser moral? o ¿cuál es el significado de la vida?. La construcción de un *estricto* estadio piagetiano puede que haya que abandonarlo en el estudio del desarrollo adulto, en cuyo caso habría que recurrir a la idea de estadios de desarrollo blandos (Kohlberg, Levine y Hower, 1992: 252).

1.4.4.4. DIFERENCIA ENTRE FORMA Y CONTENIDO

Las propiedades formales de los estadios se dividen en dos componentes. El primer componente es el nivel de perspectiva social: por ejemplo el estadio 1 tiene una perspectiva no diferenciada o egocéntrica; el estadio 2 tiene una perspectiva de dos actores conscientes de las necesidades individuales del otro, coordinados a través de actos de reciprocidad concreta; el estadio 3 entiende al otro dentro del contexto de las expectativas de rol compartidas en unas relaciones personalizadas; el estadio 4 entiende al otro en el contexto de un sistema social de normas y roles menos personalizados; y el estadio 5 tiene una perspectiva anterior a la sociedad. El segundo componente formal de los estadios es más específicamente moral o prescriptivo. Se refiere al hecho de que los estadios estructuran los derechos y deberes a través de tres operaciones de justicia: igualdad, reciprocidad y equidad. Por ejemplo la estructura principal de justicia del estadio 3 es la Regla de Oro: Haz con otros lo que te gustaría que se te hiciera a ti, o la prescripción a escoger con una consciencia de la perspectiva del otro como si tú estuvieras en su lugar. La Regla de Oro integra las operaciones de igualdad, reciprocidad y equidad. Así pues, la forma de un estadio se refiere *sólo* a la estructura de justicia, que se compone del nivel de toma de perspectiva social al que se hacen los juicios morales o prescriptivos y de operaciones de justicia (Kohlberg, Levine y Hower, 1992: 254).

Kohlberg y cols. definen como contenido la elección, los elementos y las normas utilizados en las respuestas individuales (Kohlberg, Levine y Hower, 1992: 255). La elección se refiere a la respuesta dada por el sujeto a la primera pregunta de cada dilema que se le presenta. Dentro del ámbito de evaluación kohlbergiano los dilemas que se pueden presentar al sujeto son nueve, los cuales están recogidos en la Entrevista de Juicio Moral (Colby y Kohlberg, 1987). Por ejemplo, la respuesta «sí» o «no» a la primera pregunta del Dilema III: «¿Debe Heinz robar la medica-

ción?» constituye la elección del sujeto al dilema. La clasificación de los temas de contenido que Colby y Kohlberg (1987) incorporan en su prueba y proporcionan a las respuestas de los sujetos se deriva de la filosofía moral y la sociología de la moral, en las que se han hecho intentos disciplinados para llegar a normas y aspectos morales universales. Estos temas a los que Kohlberg y cols. llaman elementos y normas se presentan en la tabla 1.1.

TABLA 1.1. *Los elementos y las normas para clasificar el contenido (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992)*

Los elementos

Mantenimiento del orden normativo:

1. Persona o deidad que obedece (o consulta). Debe obedecer, obtener consentimiento (debe consultar, persuadir).
2. Acusación (aprobación). Debe ser acusado, desaprobado (debe ser aprobado).
3. Retribución (disculpa). Debe retribuir (debe disculparse).
4. Tener derecho (no tener derecho).
5. Tener obligación (no tener obligación).

Consecuencias egoístas:

6. Buena reputación (mala reputación).
7. Búsqueda de premio (evitar el castigo).

Consecuencias utilitarias:

8. Buenas consecuencias individuales (malas consecuencias individuales).
9. Buenas consecuencias de grupo (malas consecuencias de grupo).

Consecuencias ideales o en servicio de la armonía:

10. Mantenimiento del carácter.
11. Mantenimiento del autorrespeto.
12. Servicio a la armonía o ideal social.
13. Servicio a la dignidad y autonomía humana.

Justicia:

14. Equilibrio de perspectivas o toma de perspectiva.
15. Reciprocidad o merecimiento positivo.
16. Mantenimiento de la equidad y justicia procesal.
17. Mantenimiento del contrato social o acuerdo libre.

Las normas

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Vida <ol style="list-style-type: none"> a. Preservación b. Calidad/Cantidad 2. Propiedad 3. Verdad 4. Afiliación 5. Amor erótico y sexo | <ol style="list-style-type: none"> 6. Autoridad 7. Ley 8. Contrato 9. Derechos civiles 10. Religión 11. Conciencia 12. Castigo |
|---|---|
-

1.4.4.5. INVESTIGACIÓN SOBRE EL JUICIO Y LA ACCIÓN

Una teoría de la acción moral debe ser tanto una teoría psicológica como una teoría filosófica. Lo mismo que en el estudio del desarrollo del juicio moral, una acción considerada moral debe reunir cierta adecuación estándar. Pero ¿qué es una acción moral adecuada o «virtuosa»? se preguntan Kohlberg y Candee (1992: 463). A partir de la descripción de los supuestos filosóficos de estos autores se extraen los siguientes criterios de moralidad de una acción: a) juicio individual del propio actor sobre si una acción es moral o no, b) conformidad de la conducta misma a una norma social, c) intención, juicio o principio que guía el acto (p. ej., el principio moral de respeto a las personas de Kant, el de maximización del bienestar de Mill o de Dewey, o el acuerdo entre pensadores de principios sobre lo que constituye una acción «correcta» de Kohlberg), d) fuerza del ego, voluntad o autocontrol (es decir, la moderación en las pasiones, el autocontrol y la deliberación calmada) y e) sensibilidad hacia los valores alcanzados por una acción virtuosa, adquirida mediante el hábito o práctica de tal acción.

Kohlberg y Candee (1992: 479) distinguen entre juicios deónticos y juicios de responsabilidad. La predicción de una acción moral a partir de estadios requiere tener en cuenta los juicios intermedios que un individuo hace. Uno no actúa directamente por principios, sino que actúa por unos juicios específicos de contenido engendrados por esos principios. Los principios morales o «estructuras de razonamiento moral» conducen a dos juicios más específicos, uno un juicio de elección deóntica, y el otro un juicio de responsabilidad. Los juicios morales cumplen dos funciones psicológicas que se consideran necesarias para una acción moral. La primera es una función deóntica de decisión, un juicio de lo que está bien. La segunda es una función de seguir hasta el final, un juicio de responsabilidad de actuar según lo que uno ha juzgado como correcto.

Para definir la acción moral necesitamos, además, ser capaces de definir el contenido de una acción, la elección hecha, como moral. Los filósofos distinguen entre una *regla* o norma moral y un *principio* moral. No robar, respetar la propiedad, ser honesto, son varias afirmaciones de la regla o norma moral de la propiedad. En el dilema de Heinz, la regla de la propiedad está contra la regla de salvar la vida humana. La cuestión deóntica es ¿qué regla es la que hay que seguir? Cuando las reglas o normas entran en conflicto, se requiere un principio. Un principio moral, como algo diferente a una regla, implica dos cosas. Primero, no es un «tú harás» o «no harás», es una forma de ver, de escoger cuando dos reglas entran en conflicto. Es un método de elección moral. Segundo, es algo que está bajo una regla, el espíritu bajo la ley más que la ley en sí, es una actitud, o una idea que genera ideas. Es más general y universal que una regla (Kohlberg y Candee, 1992: 486).

Blasi (1980) escribió una reseña exhaustiva de las publicaciones sobre el tema y llegó a la conclusión de que la mayoría de los estudios que utilizan la medida de los estadios de Kohlberg veían correlaciones entre un relativamente alto estadio de juicio moral y lo que normalmente se llama conducta moral, incluyendo dimensiones tales como la honestidad, resistencia a la tentación y conducta altruista o prosocial. A pesar de estas correlaciones, sin embargo, Blasi concluía que los estudios no arrojaban casi ninguna luz teórica sobre el problema de la relación entre juicio y acción. Continuó Blasi sugiriendo que se podía encontrar un puente teórico entre el juicio moral y la acción moral centrándose en los juicios de responsabilidad, es decir, los juicios de la responsabilidad del yo para actuar de una forma «moralmente correcta».

La reseña de Blasi (1980) y el estudio de Kohlberg y Candee (1992) indican que la relación del estadio moral con la acción moral es una relación monotónica (lineal positiva). En otras palabras, cuanto más alto es el nivel de razonamiento, más probable es que la acción moral sea consistente con la elección moral hecha sobre un dilema. Esta relación monotónica se ha observado incluso en situaciones en las que el factor de contenido de la elección moral es consistente a través de los estadios. Por ejemplo, McNamee (1978) descubrió que una gran mayoría de sujetos en estadios 3 y 4 pensaban que era correcto ayudar a un, en apariencia, drogado que pedía ayuda. Incluso habiéndose puesto de acuerdo sobre la elección deontica, los sujetos en estadio 4 estaban más dispuestos a ayudar al drogado que lo que lo estaban los sujetos de estadio 3.

Rest (1983) propone cuatro fases en la decisión moral, desde a) una sensibilización al problema, a b) una definición de una acción correcta, a c) una definición de lo que sería la acción del ser, a d) la ejecución de la acción. Basados en la reseña de Blasi (1980) y en el trabajo de Rest (1983), Kohlberg y Candee explican la relación monotónica entre el estadio moral y la acción moral mediante la hipótesis de que la acción moral es el resultado de un proceso de tres pasos: 1) hacer un juicio deontico de justicia de la situación moral, 2) hacer un juicio de que uno mismo es responsable para que se lleve a cabo tal juicio deontico y 3) llevarlo a cabo. En otras palabras, el aumento monotónico en consistencia según el estadio, entre el estadio moral y la acción moral, se explica por la hipótesis de que hay un aumento monotónico de consistencia por estadio entre el juicio deontico hecho y el juicio de responsabilidad del yo para llevar este juicio a la práctica (Kohlberg, Levine y Hower, 1992: 260).

Los juicios de responsabilidad para actuar llegan a ser progresivamente consistentes con los juicios hipotéticos y con los juicios deonticos de la vida real a medida que uno se mueve hacia estadios altos en la jerarquía de Kohlberg. Esta progresiva consistencia es la base del postulado de Kohlberg de que cada estadio más alto es más prescriptivo en el sentido de que hace con más

éxito la diferencia entre la obligación y responsabilidad moral y las consideraciones no morales. Por ejemplo, en los estadios convencionales los sujetos pueden pensar que es correcto o justo ayudar a una víctima (McNamee, 1978) o rechazar dar una sacudida a una víctima (Kohlberg y Candee, 1992) y al mismo tiempo sentir que ellos no tienen la responsabilidad de llevar a cabo estas acciones porque para ellos el que hace el experimento es quien tiene la autoridad o la responsabilidad de tomar las últimas decisiones de la situación. Sin embargo, para gente que razona en el estadio 5, se considera necesario tomar la responsabilidad de actuar de forma consistente con su elección deóntica autónoma. Las excusas para no asumir la responsabilidad de actuar, tales como una llamada a la autoridad del experimentador o una preocupación por su aprobación, se consideran ilegítimas por parte de tales razonadores (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 260-261).

El estadio moral influye en la acción moral de dos maneras: a) a través de las diferencias en la elección deóntica y b) a través de los juicios de responsabilidad. Allí donde las situaciones son polémicas se encuentran diferencias en la elección deóntica en cada estadio más alto en los sujetos con más probabilidad de estar de acuerdo con la elección determinada por los principios morales. En situaciones en las que hay un acuerdo general sobre la elección deóntica (por ejemplo en el estudio de McNamee, 1978), se encuentra también una relación entre el estadio y la acción debida a los aumentos en consistencia por estadio entre el juicio deóntico y el juicio de responsabilidad (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 261).

La idea de que los juicios de responsabilidad son consistentes con los juicios deónticos en el nivel posconvencional permite evitar ciertos aspectos filosóficos sobre lo que realmente es moralmente correcto o sobre lo que es la «acción moral». Ayuda también a evitar el problema de encontrar algún «objetivo estándar» para hacer un juicio aretaico del valor moral de una acción o de un actor. Además, permite apoyarse en la propia respuesta del sujeto para definir lo que es justo y ayuda a entender la progresiva consistencia entre el juicio moral y la acción moral como un fenómeno relacionado con el crecimiento del estadio moral. Sin embargo, además de definir la acción moral como relacionada con el propio juicio del sujeto y como una función de consistencia entre la acción y el juicio, se explora también una vía más universal para definir la acción moral. Haciendo esto se examina si los sujetos de principios (por ejemplo, los sujetos que utilizan el razonamiento de los estadios 5 y 6) alcanzan un consenso en sus juicios sobre una situación concreta de dilema (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 261).

Las consideraciones filosóficas de Kohlberg y cols. les dejan con la idea de que una *acción moral* es una acción a) que es «objetivamente correcta» en el sentido de que el uso de los

principios filosóficos por parte de los razonadores de estadio 5 lleva a un acuerdo sobre lo que constituye una «acción correcta», y b) que es «subjetivamente correcta» tanto si está guiada por un juicio o razón moral «correcto» en cuanto a forma como si está de acuerdo con la elección objetivamente correcta. Este controvertido punto de vista filosófico induce a decir que, al menos en algunas situaciones, los sujetos de principios o de estadios 5 y 6 realizan acciones que son correctas tanto en contenido como en forma. Sin embargo, esto no sólo se aplica a los estadios más altos o de principios. Los sujetos de estadios más bajos a veces escogen el contenido «correcto», «justo», o «de principios» para responder a los dilemas hipotéticos kohlbergianos. Y más aún, lo escogen de una manera que está formalmente cercana a lo que tanto Kant como Piaget llamarían autónoma. En cuanto al contenido, escogen la alternativa de preservar la justicia o los derechos humanos en contra de obedecer las leyes o autoridades en situaciones en las que éstas son arbitrarias o están en conflicto con los derechos y la justicia (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 262).

Hasta aquí se ha discutido la acción moral como si siempre estuviera precedida de juicios deónticos o de responsabilidad. De hecho, éste puede no ser el caso. Un estudio que mide la relación entre el razonamiento moral y la acción moral en el contexto de una decisión en la vida real es el estudio de Gilligan y Belenky (1980) sobre la toma de decisión sobre el aborto. Este estudio utilizó el dilema hipotético tipo, en este caso un típico dilema de aborto, y puntuó el razonamiento sobre el dilema de la vida real presentado al sujeto. Este estudio suscita la pregunta de qué es más importante, un nuevo estadio de acción moral o un nuevo estadio de juicio moral reflexivo revelado en el razonamiento sobre situaciones hipotéticas. Piaget (1932) cree que una nueva estructura moral o estadio surge primero de la acción o de la toma de decisión práctica, y que es sólo más tarde cuando se hace autoconsciente o reflexiva. A este proceso lo llama *pris de conscience*. Sin embargo, Gilligan y Belenky siguieron longitudinalmente a sus sujetos durante un año y descubrieron que algunos sujetos que estaban más avanzados en razonamiento de la vida real, habían avanzado al estadio siguiente en su razonamiento hipotético un año más tarde. Otros sujetos estaban más avanzados en su razonamiento hipotético o reflexivo que en su razonamiento sobre un dilema de la vida real, fenómeno que permaneció estable después de un tiempo. La coordinación de estructuras de razonamiento moral reflexivo con estructuras de toma de decisión moral práctica parece ser un proceso de coordinación entre la acción y la reflexión, más que una determinación, en un solo sentido, de una acción por la acción reflexiva o viceversa (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 263).

Hay que resaltar el hecho de que al explorar la relación entre el juicio y la acción moral se está tratando de aspectos de teoría filosófica para hacer juicios aretaicos. Los juicios deónticos

de justicia y obligación son diferentes de los juicios aretaicos del valor moral de las personas o de las acciones. Lo que cuenta como moralmente meritorio es la acción relacionada con el razonamiento moral racionalmente o intuitivamente basado en principios. Esta afirmación es en sí misma un asunto de supuesto filosófico y de debate. El filósofo Kleinberger (1982) identifica tres tipos de teoría ética en relación con este debate. El primer tipo es el *racionalista*, una ética de pura intención, del cual toma como representativos a Kant y Kohlberg; este tipo de teoría ética mantiene que el razonamiento moral es necesario y suficiente para la acción moral. El segundo tipo es el *naturalista*, que recalca una ética de responsabilidad, y del cual Kleinberger toma a Aristóteles y Dewey como representativos; este tipo mantiene que el razonamiento moral es necesario pero no suficiente para la acción. El tercer tipo es el *conductista social*; de este tipo, Kleinberger (1982: 149) dice «Puesto que los filósofos tienen una tendencia ocupacional a favorecer la moralidad reflexiva, apenas hay teorías filosóficas de ética que mantengan que una conducta manifiesta de acuerdo con las normas morales aceptadas sea condición suficiente para la moralidad de un acto o agente. Pero el sentido común tiende a centrar el juicio moral en la conducta externa valorada como una conducta habitual conforme a las normas morales actualmente reconocidas por la sociedad. No sólo el hombre de la calle parece adoptar esta postura, sino que lo hacen muchos científicos sociales y conductistas incluidos Bandura, Aronfreed, Eysenck, y Havighurst y Taba. En este sentido la moralidad se puede determinar sin referencia al pensamiento del actor». En opinión de Kohlberg y cols., la incapacidad de los grandiosos estudios de Hartshorne y May (1928-30) para establecer la propuesta de que virtudes tales como la honestidad y el servicio son hábitos empíricamente demostrables, fue una función de su postura social conductista para definir la acción moral. Aunque creían en la idea de sentido común de que existen determinantes internos de la conducta moral, su definición de los actos morales ignoró los juicios que podrían haberse hecho por los participantes en sus experimentos. La conducta moral se definió sólo por la frecuencia y cantidad de tal conducta como el trampear, no por el propio juicio del sujeto de si aquel acto en concreto estaba mal en una situación dada. En opinión de Kohlberg y cols. los resultados de los estudios de Hartshorne y May indican que la acción moral no se puede definir y estudiar con éxito con una perspectiva puramente conductista. Las acciones morales no se pueden entender como tales sin referencia a un conocimiento moral interno o un componente de juicio moral que debe ser directamente evaluado como parte de la definición de un acto como moral (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 264).

1.4.4.6. INVESTIGACIÓN SOBRE LA ATMÓSFERA SOCIOMORAL

La acción moral no es algo determinado únicamente por factores psicológicos internos al sujeto, sino que normalmente se da en un contexto o grupo social, y ese contexto tiene normalmente una profunda influencia en la toma de decisión moral de los individuos. Las decisiones morales individuales se hacen, en la vida real, casi siempre en el contexto de normas de grupo o procesos de toma de decisión en grupo. Más aún, la acción moral individual es, a menudo, una función de estas normas o procesos. Por ejemplo, en la Masacre de My Lay (Guerra del Vietnam), soldados americanos individuales asesinaron a mujeres y niños que no combatían. Lo hicieron no porque su juicio moral acerca de tal acción fuera inmaduro ni porque, como individuos, estuvieran «enfermos» en algún sentido, sino porque participaban en lo que era esencialmente un grupo de acción tomada en base a normas de grupo. La elección moral hecha por cada soldado individual que apretaba el gatillo estaba dentro de un contexto institucional más amplio como es el ejército y sus procedimientos de toma de decisión. Abreviando, la masacre de My Lay fue más una función de la «atmósfera moral» del grupo que prevalecía en aquel lugar en aquel momento, que del estadio de desarrollo moral de los individuos presentes (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 265).

Un primer estudio que explora la atmósfera moral de un grupo o institución en relación a su efecto sobre la acción fue el realizado por Kohlberg, Hickey y Scharf (1972). El punto de partida del estudio fue el análisis de las respuestas dadas en discusiones morales de grupo sobre dilemas reales e hipotéticos en el reformatorio de Cheshire. Los juicios y razonamiento de los internos parecían ser más altos sobre los dilemas hipotéticos que sobre los dilemas de la realidad de Cheshire. El estudio descubrió que ninguno de los 34 internos puntuó más alto en los dilemas reales de la prisión que en los dilemas hipotéticos de fuera de la prisión, y de los 16 internos caracterizados de estadio 3 en dilemas de fuera de la prisión, 11 puntuaron en estadio 2 en los dilemas de prisión. Los internos tendían a ver las relaciones con otros internos en términos instrumentales de estadio 2.

En este estudio de 1972, se hizo un intento por articular la idea de un estadio de atmósfera moral que podría ser diferente de un estadio moral del propio sujeto individual. Se ha conseguido un posterior refinamiento del concepto de atmósfera moral en el contexto del estudio de tres escuelas alternativas democráticas y sus contrapartidas escuelas secundarias regulares (Power, 1979; Higgins, Power y Kohlberg, 1984). Básico a los análisis de la atmósfera moral (Power y Reimer, 1978; Higgins, Power y Kohlberg, 1984) es la observación y definición de normas colectivas. Las normas compartidas por el grupo se pueden discriminar del juicio moral individual tanto en discusiones de grupo como en entrevistas de atmósfera moral. Las distinciones que estos estudios hacen se basan sobre todo en la noción de Durkheim (1961) de que las normas son

prescripciones que surgen de las expectativas compartidas por un grupo. Además de las normas colectivas, tanto Durkheim como Kohlberg y cols. han estudiado el sentido de la comunidad o el sentido de la solidaridad del grupo y la cohesión alcanzada en el grupo. Es este sentido de comunidad, solidaridad y cohesión lo que Kohlberg y cols. llaman atmósfera moral (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 265-266).

Con respecto a las normas colectivas, Kohlberg y cols. toman la postura de que existe una interpretación colectiva del estadio y una justificación de las normas de alguna forma distintas del estadio moral individual (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 266). En el estudio de Kohlberg, Hickey y Scharf (1972) los prisioneros que estaban en estadio 3 en su pensamiento, percibían las normas de la prisión según el estadio 2. Power (1979) fue capaz de demostrar que en el curso de cuatro años hubo un crecimiento longitudinal, no sólo en el estadio de las normas colectivas sino también en su fase en la escuela alternativa Cluster de Cambridge. Sin embargo, no todas las normas avanzaron hacia un estadio y fase más altos. Mientras que las normas de propiedad y confianza se desarrollaron de esa manera, las normas que prohibían el uso de drogas no mostraron mucho avance en estadio y fase.

Además, las diferencias de atmósfera moral en la percepción normativa parece que estaban relacionadas con las diferencias de conducta real. Por ejemplo, durante el primer año de la Escuela Cluster de Cambridge robar era lo habitual. En el segundo año las normas colectivas de confianza y las normas de responsabilidad colectiva se habían desarrollado hasta tal punto que cada miembro de la comunidad se comprometía a contribuir con 25 centavos para restituir 10 dólares que se habían robado del billetero del estudiante. No hubo casos posteriores de robo en la escuela durante los tres años siguientes, y los estudiantes se pusieron de acuerdo en que ni ellos ni sus compañeros se verían implicados en ningún robo durante el tiempo en la escuela. Por contraste, nunca una norma en contra de ir a la escuela drogado evolucionó en estadio o fase, y la conducta del estudiante fue consecuentemente negligente. La norma que funcionaba era «mantén la calma», es decir, no vengas a la escuela en una situación que pudiera ser detectada por los profesores. En otra escuela, sin embargo, la norma de la droga evolucionó a una fase más alta, llevando primero a una confesión del uso de drogas, luego a una presión de los compañeros para confesar y finalmente a la ausencia del abuso de drogas en la escuela.

Higgins, Power y Kohlberg (1984) informan del desarrollo en grupo a lo largo del tiempo en diversos aspectos de atmósfera moral. Este desarrollo en estas condiciones de atmósfera moral fue mayor en la escuela alternativa democrática que en la escuela secundaria regular muestreada. En resumen, la atmósfera moral en la forma de normas colectivas y un sentido de comunidad

puede ser una fuerza muy grande al determinar la conducta moral, manteniendo constante el estadio de juicio moral individual. Sin embargo, la influencia de la atmósfera moral puede limitarse al contexto situacional e institucional del grupo (Kohlberg, Levine y Hower, 1992: 268).

1.4.4.7. DISTINCIÓN ENTRE LOS SUPUESTOS HECHOS ANTES DE LA INVESTIGACIÓN Y LAS IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En su artículo *Del es al debe*, Kohlberg hace afirmaciones a partir de dos tipos de supuestos filosóficos ligados a su trabajo psicológico. Los primeros son un conjunto de supuestos metaéticos, los segundos una serie de supuestos ético-normativos (Kohlberg, 1971b). Kohlberg y cols. presuponen que las creencias ético-normativas, metaéticas y empíricas de la ciencia social son distintas y esta presuposición necesita, a su vez, una aclaración (Kohlberg, Levine y Hower, 1992: 276). Estos tres diferentes tipos de discurso teórico se definen de la siguiente manera en la *Ética* de Frankena:

«Podemos distinguir tres clases de pensamiento que de una u otra manera se relacionan con la moralidad.

1. Existe la investigación empírica descriptiva, histórica o científica, como la que se hace por los antropólogos, historiadores, psicólogos y sociólogos. El objetivo aquí es describir o explicar los fenómenos de la moralidad o producir una teoría de características humanas que se aplique a cuestiones éticas.

2. Hay un pensamiento ético-normativo del estilo del que Sócrates hacía en el *Critón*, o que cualquiera lo puede hacer, preguntando qué es lo que está bien, qué es lo bueno o lo obligatorio. Esto puede tomar la forma de declarar un juicio normativo, como el principio utilitario "Siempre está mal hacer daño a alguien o causar desdicha" y dar razones para este juicio o para este principio.

3. Hay también un pensamiento "analítico", "crítico", o "metaético". No intenta contestar a cuestiones generales ni particulares sobre lo que es bueno o correcto. Pregunta y trata de responder a cuestiones lógicas, epistemológicas o semánticas, como la siguiente: "¿Cuál es el significado o uso de las expresiones 'moralmente correcto' o 'bueno'? ¿Cómo se pueden establecer o justificar los juicios éticos o de valor?"» (Frankena, 1973: 4-5).

Los supuestos filosóficos hechos antes de la investigación psicológica son supuestos metaéticos. Preguntas como ¿Qué es la moralidad? ¿Se refiere al individuo o es universal? son preguntas metaéticas. Estas preguntas se suscitaron en la tesis doctoral de Kohlberg. Las respuestas de este autor a estas preguntas provienen de su lectura de la filosofía moral analítica así como de su propio razonamiento sobre lo que podrían significar palabras como *moral* y *desarrollo moral*.

Los supuestos metaéticos que Kohlberg ha mantenido en todo su trabajo son los siguientes (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 276-277, 224-225):

- Relevancia del valor de las definiciones de lo moral (en oposición a las definiciones neutras de valor). El supuesto de la relevancia del valor implica que los conceptos morales no se deben entender como neutros de valor, sino tratados como normativos, positivos o de valor.
- Definiciones fenomenológicas de la moralidad que implican juicios morales (en oposición al conductismo moral). El supuesto del fenomenalismo implica la referencia a procesos conscientes.
- Universalidad moral (en oposición al relativismo cultural y ético). El supuesto del universalismo implica que el desarrollo moral tiene algunas características que se encuentran en cualquier cultura o subcultura y no se define de una forma totalmente relativa de valor.
- Prescriptivismo como uso de juicios morales (en oposición al descriptivismo o naturalismo como interpretaciones de los juicios morales). El prescriptivismo es la idea de que uno debe o debería hacer algo, no simplemente la idea de que lo haría. El prescriptivismo implica que el campo del «Debe» no es completamente reducible al campo de los juicios de hecho. Este concepto va unido al ideal de la universalidad moral.
- Cognitivismo como el elemento de razonamiento del juicio moral (en oposición al emotivismo). El racionalismo o cognitivismo es la idea de que los juicios morales no son reducibles a, ni directamente expresivos de, declaraciones emotivas, sino que más bien describen el razonamiento o las razones para una acción en donde las razones son diferentes de los motivos.
- Formalismo como definidor de la naturaleza y competencia de los juicios morales (en oposición a las definiciones según el contenido). El formalismo es la idea de que existen cualidades formales de los juicios morales que se pueden definir o discutir independientemente de si existe acuerdo o no sobre los asuntos substanciales.
- La principalidad como la norma que gobierna el juicio moral (en oposición a la teoría del acto). El supuesto de los principios implica que los juicios morales se basan en la aplicación de reglas y principios generales. No son simplemente evaluaciones de acciones concretas.
- Constructivismo (en oposición tanto al empirismo como al apriorismo). El supuesto del constructivismo implica que los juicios o principios morales son construcciones humanas generadas en la interacción social. No son ni proposiciones innatas conocidas a priori ni generalizaciones empíricas de hechos del mundo.
- Supuesto colorario de la primacía de la justicia o consideración de los problemas morales como fundamentalmente problemas de justicia. Los juicios *morales* o principios tienen la función central de resolver conflictos interpersonales o sociales, es decir, conflictos de derechos o reclamaciones. Tales juicios también deben definir deberes relativos a esos derechos. Así pues, los juicios morales y principios implican una noción de equilibrio, balanza o reversibilidad de reclamaciones. En definitiva llevan consigo algunas referencias de justicia, al menos hasta el punto que definen estadios estructurales «duros».

Además de estos supuestos metaéticos, existe otro conjunto de supuestos que Kohlberg y cols. han utilizado en su trabajo, supuestos que son de naturaleza *ético-normativa*. Por ejemplo, su idea de que un sexto y más alto estadio de razonamiento define moralmente los principios adecuados, y que cada estadio más alto es un movimiento hacia la plenitud de criterios de Estadio 6 para resoluciones de conflicto justas, constituye un supuesto ético-normativo (Kohlberg, Levine y Hower, 1992: 225).

Las conclusiones filosóficas que se pueden esbozar a partir de la investigación son fundamentalmente ético-normativas por naturaleza. Las implicaciones de los hallazgos del estudio psicológico para la filosofía moral se mueven alrededor del aspecto «Del Es al Debe». En otras palabras, se centran en definir y justificar el sentido en que un estadio superior es un estadio mejor. Educativamente, tales reclamos «Del Es al Debe» deben hacerse si el desarrollo del estadio se va a tomar como un fin de la educación. No son necesarios para el estudio psicológico de los estadios morales en sí mismos. Puede ser, como algunos críticos han indicado, que los reclamos de «debe» que Kohlberg y cols. han derivado de sus hallazgos de investigación no sean suficientemente demostrables como para justificar una práctica de la educación moral. Sin embargo, su conceptualización normativa de por qué un estadio más alto es un estadio mejor, es parte de una teoría que es también una teoría psicológica sobre por qué hay un movimiento de un estadio a otro. Pero no es necesario aprobar la adecuación filosófica de los reclamos normativos de Kohlberg y cols. para empezar el estudio psicológico del desarrollo moral como estos autores han hecho (Kohlberg, Levine y Hower, 1992: 275-276).

En cuanto al supuesto metaético corolario de la primacía de la justicia, el que Piaget, y Kohlberg y cols. se centren en la moralidad como justicia deontológica, surge de un número de consideraciones metaéticas. Primero deriva de su concepción prescriptiva del juicio moral; dicho de otra manera, estos autores se centran menos en las interpretaciones de los hechos en situación y más en aquellas interpretaciones que expresan orientaciones universalizables o de «debe». Segundo, surge de su preocupación por la universalidad ética del juicio moral; la búsqueda de la universalidad moral implica la búsqueda de algunas mínimas concepciones de valor sobre las que todas las personas podrían estar de acuerdo, independientemente de las diferencias entre ellas según sus objetivos o fines detallados. Otra razón para centrarse en la justicia es su interés por una vía cognitiva o «racional» a la moralidad; la justicia pide razones y justificaciones «objetivas» o racionales para una elección, más que satisfacerse con compromisos subjetivos, «decisionistas», personales hacia fines y otras personas; una vez que se han hecho los compromisos personales, pueden llegar a defenderse objetivamente por ideas de justicia como el contrato o la confianza. Finalmente, la razón más importante para centrarse en la justicia es que es

la característica más estructural del juicio moral; para Piaget y para Kohlberg y cols. la justicia es la estructura de interacción interpersonal; las «operaciones» de justicia de reciprocidad y de igualdad en la interacción, son paralelas a las operaciones lógicas o a las relaciones de igualdad y reciprocidad en el campo cognitivo no moral (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 300-301).

El hecho de que los dilemas y definiciones de estadio de Kohlberg y cols. asuman una centralidad de la justicia en el juicio moral se refleja empíricamente en la consistencia del estadio moral de un dilema moral a otro. Esta consistencia se refleja empíricamente en el hecho de que más de dos tercios del pensamiento de una persona se da en un solo estadio y que existe un factor general de estadio moral observado a través de los dilemas, y a través de los aspectos, detectado por métodos de análisis de factor. Podría haber sucedido que el desarrollo de los juicios morales fuera específico de otras ciertas normas o virtudes aparte de la justicia, como las normas de honestidad o de lealtad y afiliación en las relaciones interpersonales. Si éste hubiera sido el caso, no hubiera surgido ningún factor general de justicia, sino sólo factores del desarrollo de normas específicas (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 301-302).

La teoría filosófica de Kohlberg hace hincapié en el criterio de reversibilidad como el criterio último de la justicia. La reversibilidad es esa propiedad de una estructura de justicia de las operaciones morales, que capacita a la estructura para construir soluciones a los dilemas, de tal forma que estas soluciones se puedan considerar aceptables o justas desde el punto de vista de todas las partes relevantes. Al nivel más alto de razonamiento moral, la reversibilidad implica una concepción de la justicia como «sillas musicales morales», una concepción que requiere que cada persona tome sistemáticamente la postura de cada uno de los que participan en la situación hasta que surge una solución que sea justamente equilibrada (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 304).

A continuación se muestra cómo cada nueva perspectiva de estadio es más reversible que la de su estadio precedente. La reciprocidad del estadio 2 se considera como un intercambio concreto de favores o peleas; Piaget (1932) expresa la no reversibilidad de este intercambio concreto según su conducción a un interminable ciclo de venganza sin equilibrio ni punto final. Sin embargo, en el estadio 3 un sujeto entiende que un interminable ciclo de venganza no es reversible o equilibrado; la idea de justicia de estadio 3, considerada como reciprocidad ideal, «Haz a otros lo que te gustaría que te hicieran a ti», lleva a una idea más equilibrada o reversible de la reciprocidad, que implica un cierto estado de un final pacífico acordado por ambos participantes en la disputa. En el estadio 4 la perspectiva que se toma es la que Mead (1934) llama perspectiva del otro generalizado, es decir, la perspectiva de alguien que podría situarse en cualquiera de los

roles de la sociedad; en el estadio 3 la reversibilidad se consigue manteniendo las normas compartidas de los motivos buenos, mientras que la reversibilidad en el estadio 4 se alcanza por una noción de imparcialidad y consistencia a través de los roles sociales en términos de procedimientos y derechos. En el estadio 5 se supone que cada actor debe ser capaz de tomar una perspectiva anterior a la sociedad en la que la prioridad de valorar la vida por encima de la propiedad podría compartirse desde el punto de vista de Heinz o del farmacéutico por igual; esa jerarquía es reversible y equilibrada en el sentido de que podría tomarse por personas en cualquiera de los roles sociales del dilema de Heinz. En el estadio 6 la reversibilidad se convertiría en una *operación autoconsciente* de las sillas musicales morales al hacer elecciones justas (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 309-310).

1.4.5. METODOLOGÍA EN LA VALORACIÓN DEL DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO MORAL

1.4.5.1. EL SISTEMA DE PUNTUACIÓN DEL ASPECTO

En la formulación original de Kohlberg (1958, 1969), se definieron los estadios según veinticinco «aspectos», agrupados a su vez dentro de estos grandes conjuntos: reglas, conciencia, bienestar de otros, propio bienestar, sentido del deber, toma de perspectiva, justicia punitiva y motivos. Cada estadio más alto tenía una idea más interiorizada y autónoma de las reglas morales, una mayor preocupación por el bienestar de los demás, una idea más amplia de la justicia, etc. El primer intento de Kohlberg de identificar el estadio moral de un individuo a partir de su protocolo de entrevista utilizó la «puntuación del aspecto». Esto se hizo utilizando dos métodos: la puntuación de la frase y la puntuación de la narración. La puntuación de la frase utilizó un manual en el que se escribía una lista de frases prototipo sobre cada aspecto dentro de cada dilema moral; cada declaración de un sujeto se puntuaba según el aspecto y el estadio, y estas declaraciones se pasaban entonces a porcentajes, generando un perfil de uso del estadio para cada sujeto. En la valoración de la narración, a la respuesta total del sujeto a una historia se le asignaba un estadio sobre cada aspecto según la definición total de ese estadio; las mezclas de estadio se arreglaron sopesando intuitivamente un estadio de respuesta dominante y uno menor.

En cierto sentido, la puntuación del aspecto mediante la narración es todavía la presentación más fácil de los estadios, y ofrece un acuerdo suficiente entre los jueces (.89). Sin embargo, este método pasó a contener demasiada información ajena al tema para medir o clasificar el postulado

de la secuencia invariante de la teoría del estadio. A su vez, se descubrieron dos inversiones, las cuales se consideraron debidas a una inadecuada definición del estadio 4, una definición que equiparaba las ideas de «ley y orden» (contenido) con la toma de una perspectiva de sistema social (estructura de estadio). Como resultado, Kohlberg y Kramer (1969) volvieron a definir como estadio 3 (más que como estadio 4) cualquier pensamiento de ley y orden que no mostrara una perspectiva de sistema social. Estos cambios en las ideas de los estadios reflejaban una creciente claridad en la diferenciación entre estructura y contenido, que les llevó a estos autores a abandonar la puntuación del aspecto (Kohlberg, 1992: 200-201).

1.4.5.2. PUNTUACIÓN INTUITIVA DEL VALOR

Para desarrollar un sistema de puntuación más estructural, el primer paso de Kohlberg y cols. fue analizar los tipos de contenido utilizados en cada estadio. Estos tipos de contenido, llamados valores, representan *lo que* el individuo juzga, valora o pide, más que su *modo de razonar* sobre ese valor. Para analizar las diferencias de los estadios, tuvieron que asegurar primero que cada estadio razonara sobre o a partir de los mismos valores. Por consiguiente desarrollaron la siguiente lista de tópicos, valores o instituciones morales que se daban en cualquier sociedad y cultura: 1. Leyes y normas; 2. Conciencia; 3. Roles de afecto personales; 4. Autoridad; 5. Derechos civiles; 6. Contrato, confianza y justicia a cambio; 7. Castigo y justicia; 8. El valor de la vida; 9. Derechos y valores de la propiedad; 10. Verdad; 11. Amor erótico y sexo. Habiéndose decidido por los valores, definían después sobre cada valor el pensamiento del estadio. No obstante, este procedimiento entrañaba algunas dificultades (Kohlberg, 1992: 201-203).

1.4.5.3. PUNTUACIÓN ESTÁNDAR DEL VALOR

Colby y Kohlberg elaboran un manual para evaluar el valor de forma estándar (Colby y Kohlberg, 1987). Este manual se basa en una entrevista tipo que pone a prueba únicamente dos valores en cada una de las tres historias de cada una de las tres Formas de la entrevista. A esta entrevista se la conoce como Entrevista de Juicio Moral de Kohlberg y la describimos en el capítulo 5. La Forma A de la Entrevista de Juicio Moral contiene tres historias o dilemas que cubren seis valores tal y como exponemos a continuación:

- *Dilema III*: Heinz debe decidir si roba la medicación o no. *Valores*: vida, propiedad.
- *Dilema III'*: El juez debe decidir si condena a Heinz o no. *Valores*: conciencia, castigo.
- *Dilema I*: Joe debe decidir si da el dinero a su padre o no. *Valores*: contrato, autoridad.

El manual para evaluar el valor de forma estándar presenta juicios de criterio que definen cada estadio sobre cada valor para cada historia. Un *juicio de criterio* es el modelo de razonamiento que es más distintivo de un estadio dado. En teoría, tal razonamiento es la consecuencia de la definición estructural del estadio. Empíricamente el juicio de criterio se usa por un número considerable de sujetos en ese estadio (definido por su puntuación global) y no en otros estadios (Kohlberg, 1992: 204).

La metodología para establecer la puntuación estándar es como la metodología de Loevinger (Loevinger y Wessler, 1970) para evaluar el estadio del ego, en el sentido de que las pruebas de criterio se definen por referencia a su uso por individuos que han sido clasificados en estadios de forma intuitiva. La diferencia está, sin embargo, en que los juicios de criterio no son el resultado de un completo análisis empírico de las pruebas; deben más bien encajar lógicamente en la descripción teórica del estadio (Kohlberg, 1992: 204).

En opinión de Kohlberg este sistema de evaluación va lo más lejos posible en dirección a una estandarización o nivelación a la vez que mantiene una validez teórica. Kohlberg define «validez» como la verdadera medida del desarrollo, es decir, de la secuencia invariante longitudinal. El criterio de validez del desarrollo del juicio moral es la validez de construcción, no la predicción de un criterio externo (por ejemplo, la conducta moral o la edad). *La validez de construcción* significa aquí el acoplamiento de los datos obtenidos por medio de un test a los componentes primarios de su definición teórica. La definición teórica primaria de desarrollo moral estructural es la de una organización que pasa a través de estadios secuenciales invariantes. Los datos longitudinales evaluados muestran un cambio por estadios de forma invariante, lo cual satisface la validez de construcción y, por consiguiente, la validez de la Entrevista de Juicio Moral (Kohlberg, 1992: 204-205).

La validez de una medida de desarrollo moral tiene además una dimensión filosófica o ética, es decir, el requerimiento de que un estadio moral más alto sea una forma de razonamiento filosóficamente más adecuado que un estadio más bajo (respecto a unos dilemas morales). Éste es un juicio sobre formas de pensamiento, no una graduación del valor moral del individuo. Kohlberg mantiene que cada estadio más alto de razonamiento es una norma más adecuada de resolver problemas morales juzgados por criterios filosófico-morales (Kohlberg, 1992: 205).

Una teoría alternativa a la medición estandarizada del desarrollo moral es la de Rest (1976). Rest se apoya primeramente en la teoría más usual de la construcción y validación de un test empírico. La construcción de un test se hace por un análisis empírico de las pruebas. El test está

concebido para evaluar una continua variable de la madurez moral más que unos discontinuos estadios cualitativos. La validación de un test se define primeramente por las correlaciones con diversos criterios, tales como la edad, haber estudiado filosofía moral, etc. Rest, lo mismo que Kohlberg y cols., está interesado en la validez de construcción, no simplemente en la predicción a un criterio externo. Su concepción de la validez de construcción es, sin embargo, la idea de unas moderadas a altas correlaciones con otros tests o variables supuestamente asociados con el test o variable en cuestión. La idea de Kohlberg de la validez de construcción, en cambio, implica asignar a los individuos unos estadios de tal forma que se dé el criterio de movimiento secuencial (Kohlberg, 1992: 205-206).

Relacionado directamente con la construcción de la Entrevista de Juicio Moral y la elaboración del manual de puntuación estandarizado, está el estudio longitudinal llevado a cabo por Kohlberg y Colby en Estados Unidos con una muestra de cincuenta y ocho sujetos. Los sujetos tenían 10, 13 o 16 años en 1956 y fueron entrevistados desde entonces hasta 1977 cada cuatro años. Como resultados importantes, se encontraron algunas regresiones en la Forma A (en un 7%), en la Forma B (8%) y en las Formas A y B combinadas (7%). Comparando estas regresiones con los cambios de estadio hacia abajo en datos de test-retest, se comprobó que las regresiones test-retest eran mucho mayores que las regresiones longitudinales. Debido a ello, los autores atribuyeron las violaciones de la secuencia longitudinal a un error de medición y no a un fallo de la secuencia longitudinal misma (Kohlberg, 1992: 391-394).

El concepto de secuencia invariante implica también la no omisión de ningún estadio según se produce el desarrollo. En la muestra longitudinal de Kohlberg y Colby nunca un sujeto alcanzó un estadio de la secuencia sin haber pasado por cada uno de los estadios precedentes. Finalmente, según la teoría cognitivo-evolutiva, la lógica de cada estadio forma un «todo estructurado», lo cual se puede probar mediante el grado de consistencia interna en la puntuación de estadio. Una indicación del grado de consistencia interna del juicio moral se provee por los perfiles para cada sujeto de la proporción de razonamiento puntuado en cada uno de los cinco estadios. El análisis de Kohlberg y Colby de los perfiles mostraba que la mayoría de los sujetos recibieron casi todos sus puntos bien en un único estadio o en dos estadios adyacentes. En resumen, los datos apoyan los supuestos de secuencia invariante y de «todo estructurado» (Kohlberg, 1992: 394).

1.4.6. CONTINUIDADES Y DISCONTINUIDADES EN EL DESARROLLO INFANTIL Y ADULTO

Kohlberg y Higgins (1992) prueban la existencia de estadios morales de madurez y consideran la forma en que la experiencia durante la madurez temprana conduce a un cambio de estadio. Existen diversos factores involucrados. El primero es si la experiencia que se tiene después de que el cuerpo se termina de desarrollar y después de que se da una madurez dentro del sistema nervioso, puede conducir a un estadio estructural cualitativamente nuevo. Si eso es así, los estadios se pueden definir independientemente de las capacidades e impulsos cambiantes de la madurez (Kohlberg y Higgins, 1992: 405-406).

El segundo aspecto es el de si el desarrollo del joven adulto se puede definir como desarrollo de «estadios estructurales duros» de razonamiento moral o como desarrollo de «estadios del ego blandos», bien de «estadios estructurales blandos» de Loevinger o bien de «estadios funcionales» de Erikson. Gibbs (1979a) se preguntaba si el estadio 5, el estadio que se da en la juventud o madurez temprana, o el estadio 6, que normalmente se da más tarde, son estadios «duros» o estadios estructurales piagetianos «tipo». Gibbs interpreta los estadios 5 y 6 simplemente como autorreflexiones teóricas conscientes, más que formas nuevas de operaciones de razonamiento moral para resolver problemas morales. En la formulación de Gibbs los estadios 5 y 6 representan unos niveles de respuesta teóricamente más sofisticados a preguntas de tipo ¿por qué?, manteniendo las operaciones morales convencionales o de estadio 4 para resolver los problemas. Esta cuestión tiene que estar, sin embargo, más directamente relacionada con los casos longitudinales del desarrollo en la juventud (Kohlberg y Higgins, 1992: 406).

Más arriba (pág. 71) se veía cómo las respuestas del sujeto longitudinal Joe encajaban en una perspectiva sociomoral determinada y, como consecuencia, representaban un nuevo estadio y nivel de razonamiento moral, más que ser simplemente un avance en la abstracción y sofisticación teórica al dar respuestas a las preguntas de por qué, cosa que Gibbs ha interpretado que son los niveles de perspectiva sociomoral. Cuando comparamos las respuestas de Joe a «¿Por qué mantener una promesa?» en estadio 4 a los 17 años y en estadio 5 a los 25, vemos una generalización de la confianza como una base para unas relaciones amigables a 1) la confianza como justicia y a 2) la confianza y justicia como una precondition de las relaciones sociales y humanas en general, sin las cuales habría caos y ninguna cooperación (Kohlberg y Higgins, 1992: 424-425).

El tercer aspecto es el de la regresión. Kohlberg y Kramer (1969) informaban que había evidencia para pensar que al entrar en la universidad, algunos sujetos «retrocedían» a un egoísmo

instrumental de estadio 2 (de forma temporal, durante 2 ó 3 años) para más tarde volver a la moralidad convencional (estadio 4) o de principios (estadio 5). Al descubrir esta aparente «regresión» moral y vuelta a la moralidad, Kramer y Kohlberg concluyeron en aquel escrito que los estadios 5 y 6 no eran nuevos estadios de madurez sino que se habían desarrollado para el final de la época de la escuela secundaria y se tambaleaban al cuestionarse la identidad, que Erikson (1959) atribuía a la adolescencia y juventud. Esta crisis de identidad, en la adolescencia y juventud, decían Kohlberg y Kramer (1969), llevaba a cuestionarse la moralidad, bien en el estadio 4 o en el 5, y a una consecuente regresión a una orientación relativista y egoísta parecida a la del egoísmo relativista instrumental del estadio 2. Esta regresión estaba «al servicio del ego» en su búsqueda de su propia identidad. La vuelta de la «regresión al estadio 2» a la moralidad de Estadio 4 y 5 implicaba que la madurez era un periodo de estabilización de la moralidad más que un periodo de crecimiento de un nuevo estadio moral. Kohlberg y Higgins definen el desarrollo moral en la juventud no como un fenómeno de desarrollo del ego sino en sus propios términos (Kohlberg y Higgins, 1992: 406).

Kohlberg y Kramer (1969) creían que la juventud era un periodo de desarrollo de estadio del ego funcional «blando» en términos de Erikson que se estabilizaba en la juventud y temprana madurez, pero no de un crecimiento de estadio moral cognitivo estructural «duro». La «solución» que Kohlberg y Kramer dan al problema del relativismo universitario como «regresión» seguido de una estabilización de estadio moral era poco convincente para Kohlberg. Puesto que era poco convincente el incluir la regresión o retroceso en un esquema de estadio moral, Kohlberg se vio obligado a a) revisar las definiciones de estadio 5 y 6 y b) a distinguir entre un subestadio A moralmente menos autónomo y un subestadio B más autónomo a nivel convencional (estadios 3 y 4) (Kohlberg y Higgins, 1992: 406-407).

El cuarto aspecto lleva consigo la clase de experiencia que estimula el avance a un pensamiento de principios. Los hallazgos a partir de la muestra longitudinal hacían pensar que el desarrollo moral no se daba sólo a través de los procesos descritos hasta entonces. Hasta entonces, Kohlberg describe el cambio de estadio moral como una reorganización cognitiva de los conceptos normativos de la sociedad y relacionado con las normas fundamentales de la justicia. Los factores de cambio incluyen a) un crecimiento cognitivo «puro» hacia un estadio lógico más alto, b) un crecimiento social-cognitivo a través de las oportunidades de una toma de perspectiva más amplia y c) experiencias de conflicto cognitivo-moral entre el razonamiento moral de cada uno y los de los demás (o entre las estructuras de razonamiento de uno y los dilemas morales que uno no puede resolver). Todos estos tipos de factores son factores de una experiencia moral relativamente indirecta más que de una elección moral personal (Kohlberg y Higgins, 1992: 407).

Estos procesos de «experiencia indirecta» parecían relativamente adecuados para explicar el progreso a través de los estadios preconconvencionales y convencionales, en donde el movimiento representa un cuadro progresivamente adecuado de la sociedad tal y como es. Parecen sin embargo inadecuados para explicar la causa del avance a un nivel de principios autoescogidos pero universales que van más allá de la sociedad y con los que pueden entrar en conflicto. La construcción de principios parecería requerir un proceso mucho más autorreflexivo de construcción y elección de principios que provienen del tratamiento de las propias experiencias. A favor de una noción de un proceso diferente en progreso hacia el pensamiento de principios está el que el avance al pensamiento de principios es mucho más difícil que los avances previos. Apoyando también esta idea, está el que la transición está a menudo asociada a una crisis moral de relatividad autoconsciente (Kohlberg y Higgins, 1992: 407).

Kohlberg y Higgins hacen hincapié en el hecho de que el avance hacia el estadio 5 es una construcción personal activa de una nueva lógica moral operativa, más que simplemente la reformulación teórica de la moralidad convencional a un nivel más alto de abstracción y reflexividad que el utilizado en los años de escuela secundaria. En este sentido, estos autores creen que el desarrollo hacia la moralidad de principios es una construcción y compromiso aún más activo que el movimiento a través de los estadios convencionales. El progreso a lo largo de los cuatro primeros estadios es, al menos en América, un paso, a través de estadios, de la reconstrucción creciente del mundo sociomoral existente, culminando en una comprensión de estadio 4 del orden sociomoral existente y de una perspectiva de la justicia necesaria para el mantenimiento de ese orden. Por el contrario, la moralidad de principios no se crea ni se apoya en una pura comprensión cognitiva del mundo social y moral, de forma que la experiencia personal requerida en el avance hacia el estadio 5 debe ser de un tipo diferente que la complejidad creciente y equilibrio de la percepción del mundo de la familia, la escuela y la comunidad, que caracterizan el desarrollo a través de los estadios hasta el estadio 4 (Kohlberg y Higgins, 1992: 428-429).

Kohlberg y Higgins resaltan algunas generalidades sobre casos de la muestra longitudinal que avanzaron hacia el estadio 5. La primera es la aparición tardía (24 años o más) de cualquier uso substancial (es decir, más del 25%) del pensamiento de estadio 5. La segunda es que todos los sujetos dentro del 13% que alcanzaron el estadio 5, tenían educación universitaria, por ejemplo masters o doctorados en medicina, negocios, teología, leyes o alguna de las ciencias sociales o físicas. Este hecho sugiere que una o ambas —educación postgraduada y un prolongado ejercicio de un trabajo inmediato—, eran una condición para el desarrollo del pensamiento de estadio 5 en esta muestra americana. La interpretación de estos autores del papel de la educación universitaria para alcanzar el estadio 5 en esta muestra se aprecia por dos descubrimientos. Primero, la

educación universitaria puede ser necesaria en esta muestra americana, pero no es suficiente para alcanzar el estadio 5. De los doce sujetos con formación graduada, cinco o casi la mitad, fracasaron en llegar a un razonamiento de estadio 5 durante y después de graduarse. Segundo, y más importante, un hallazgo adicional sugiere que no es la educación superior en sí misma la que lleva a un razonamiento de estadio 5, sino la experiencia real de la toma de decisión moral y responsabilidad en el trabajo seguidas de tal educación superior o profesional (Kohlberg y Higgins, 1992: 429-430).

Muchos hallazgos apoyan la idea de que la experiencia necesaria para el desarrollo de un estadio moral en la niñez y en la adolescencia es fundamentalmente cognitiva y simbólica y no necesita de unos tipos especiales de experiencia personal. Al usar el término «cognitivo», como opuesto a «personal» no se quiere decir que lo cognitivo se oponga a lo emocional, social o conductual. Las estructuras morales del juicio consideradas como estadios pueden ser altamente emocionales, son manifiestamente sociales y están relacionadas con la elección y la acción. Pero al llamar cognitivos a los estadios morales, se quiere decir que son *formas de pensar, son generalizados y simbólicos*. Se ha visto, sin embargo, que las experiencias que llevan consigo un pensamiento que conduce a un desarrollo moral no son simplemente lógicas. El desarrollo del estadio moral no es simplemente el desfase horizontal (no ser capaz de aplicar una misma operación a contenidos diferentes que, sin embargo, presentan una estructura formal semejante) del pensamiento lógico a situaciones sociales. Un adolescente operativo formal, para alcanzar un razonamiento moral de principios, debe pasar por experiencias sociales y morales que no se pueden conceptualizar como experiencias que ayudan a transferir principios lógicos a situaciones sociales. Son más bien experiencias que conducen a unos transformantes modos de juicio de lo moralmente correcto y justo. A menudo estas experiencias tienen un componente emocional bastante fuerte (Kohlberg y Higgins, 1992: 457).

Puesto que los estadios morales estructurales representan formas generales de pensamiento, tanto la capacidad para los estadios convencionales superiores como la preferencia por estadios superiores pueden desarrollarse de forma relativamente rápida en un entorno social y cognitivamente rico. No es necesaria una gran experiencia de decisión y elección moral personal para moverse de un estadio al siguiente durante la niñez y adolescencia. Sin embargo, el hallazgo provisional de que el pensamiento de principios no aparece hasta la madurez sugiere que quizás se requiera un diferente tipo de experiencia para alcanzar el juicio moral de principios diferente del que se requiere para alcanzar los estadios anteriores. Aunque la teoría cognitiva-evolutiva kohlbergiana recalca que los niños construyen cada nuevo estadio «por sí mismo», el sentido en el que los individuos construyen el estadio de razonamiento moral de principios por sí mismos es

de alguna manera diferente del sentido en el que construyen estadios anteriores. Hasta el estadio 4 cada nuevo estadio representa un proceso más amplio y adecuado de toma de perspectiva, de percepción del sistema social. El pensamiento de principios es, sin embargo, no una percepción más adecuada de lo que el sistema social *es*, sino más bien una postulación de principios hacia los que la sociedad y el ser *deben comprometerse*. Tener principios en el juicio moral no es simplemente «ver» los principios de forma cognitiva. Es a) ver su adecuación ideal a pesar del hecho de que no son una realidad social con la que conformarse, b) ver una base para comprometerse con estos ideales y c) al mismo tiempo ver un compromiso hacia una sociedad real en la que uno actúa de forma consistente con esos ideales (Kohlberg y Higgins, 1992: 457-458).

1.4.7. DESDE LOS SUBESTADIOS A LOS TIPOS MORALES: MORALIDAD HETERÓNOMA Y AUTÓNOMA

1.4.7.1. LA TIPOLOGÍA MORAL DE PIAGET

En *El juicio moral en el niño*, Piaget (1932) definía los estadios morales no en el sentido estructural estricto o en la forma de «estadio duro» del sistema de puntuación estandarizado de Colby y Kohlberg, sino según una vía tipológica ideal, una vía también utilizada en la definición original de Kohlberg (1958) de los estadios morales. En la vía tipológica ideal, se supone que un conjunto de temas de contenido escogidos, permanecen unidos por una estructura subyacente, postulada pero no observable, que hace que un elemento de contenido sea compatible con los otros. Los dos tipos ideales que Piaget definió eran los tipos heterónimo y autónomo. Siguiendo a Kant y, en parte, a Durkheim, Piaget consideró la moralidad como un respeto a las reglas y a las personas que originan las reglas. Para Piaget había dos tipos de respeto y dos correspondientes tipos morales. El primer tipo era el del respeto unilateral hacia los padres u otras autoridades y a las reglas que ellos prescribían; la conformidad u obediencia a la autoridad y a la regla hecha por la autoridad era la estructura subyacente de la moralidad heterónoma. El segundo tipo era el del respeto mutuo entre compañeros o iguales, y el respeto a las reglas que guiaban su interacción; la justicia en el sentido de igualdad y de reciprocidad era la estructura subyacente de la moralidad autónoma (Kohlberg, Higgins, Tappan y Schrader, 1992: 601).

Aunque la tipología de Piaget es evolutiva según la edad, él no cree que su tipología defina estadios verdaderos o «duros». Ello se debe a tres razones. Primero, su observación empírica mezcla el contenido con la estructura, como se sugiere por su declaración de que el tipo de

respuesta que él obtiene puede verse influenciado por la clase de educación que el niño recibe. Segundo, él ve que las dos moralidades están en oposición, más que creer que la moralidad autónoma crece y es una transformación de la moralidad heterónoma. Tercero, las dos moralidades se originan en dos diferentes tipos de relaciones y experiencias sociales, las de respeto unilateral y mutuo (Kohlberg, Higgins, Tappan y Schrader, 1992: 602-603).

1.4.7.2. LA FORMULACIÓN DE LOS SUBESTADIOS DE KOHLBERG (1976)

En *Estadios morales y moralización*, Kohlberg (1976a) presenta una idea de «subestadio» más «estructuralista» y menos tipológica ideal, una idea no ligada completamente a la formulación original de Piaget de la dicotomía heteronomía-autonomía, sino más unida a la idea de que después de entrar en un nuevo estadio, habría un aumento en reversibilidad y equilibrio (subestadio B). Esto es lo que el término *subestadio* significaría estrictamente.

Los resultados del estudio longitudinal en Estados Unidos no apoyaban este análisis de «subestadio». Había un cambio con la edad a un uso creciente del «subestadio» B. No había, sin embargo, un cambio secuencial de «subestadio», un movimiento de 3A a 3B a 4A y a 4B. Además, cierto número de sujetos avanzaron de B a A dentro de un mismo estadio. El fracaso de esta concepción de «subestadios» lleva a Kohlberg, Higgins, Tappan y Schrader, a volver a la tipología original evolutiva piagetiana de heteronomía-autonomía. Para reflejar mejor esta idea, a los dos polos de esta tipología los llaman Tipo A o moralidad heterónoma, y Tipo B o moralidad autónoma. La reconstrucción de esta tipología evolutiva les hizo volver a estos autores a las dos inspiraciones teóricas originales del esquema de Kohlberg (1958): Baldwin (1906) y Piaget (1932). Bajo ambos está la teoría de la autonomía moral de Kant (1949) (Kohlberg, Higgins, Tappan y Schrader, 1992: 611).

1.4.7.3. LA TIPOLOGÍA POSCONVENCIONAL DE KOHLBERG (1958) BASADA EN J. M. BALDWIN Y EN KANT Y REDEFINIDA COMO TIPO B

Al desarrollar en 1958 los estadios típicos ideales, Kohlberg hizo un uso abundante de las ideas del desarrollo del yo ideal o la conciencia de Baldwin (1906), especialmente para definir lo que él pensaba que era un nivel de moralidad posconvencional. La teoría de Baldwin del yo social surge de la imitación y resulta en una relación recíproca entre el yo y el otro, originalmente un yo bipolar que es alternativamente imitativo o acomodativo al otro como modelo, y dominan-

te o asimilativo o «luciéndose» como modelo para otro. Este yo bipolar premoral se convierte en un yo moral o ideal con el reconocimiento de que hay reglas o normas que el modelo o la autoridad, por ejemplo el padre, obedecen, es decir, reglas o normas que se acomodan tanto si él era el polo dominante en la relación bipolar yo-otro como si no. En este punto el niño entiende que hay reglas y normas con las que todas las personas del mundo familiar (o todo el mundo familiar) tienen que conformarse. El yo que tiene que adaptarse a tales normas es un yo ideal, un yo imaginativo que el niño va a llegar a ser y que el padre sólo representa o sirve de modelo de forma imperfecta. Baldwin ve, pues, que la igualdad en las relaciones bipolares yo-otro surge no a través de la interacción entre compañeros sino a través de la subordinación tanto del yo como del otro al yo ideal o conciencia (Kohlberg, Higgins, Tappan y Schrader, 1992: 616).

En su tesis doctoral, Kohlberg (1958) tomó la tipología de Baldwin (estadio objetivo o dualista; estadio dualista, prudencial o intelectual, y estadio ético o ideal) en parte para definir los tres primeros estadios morales. Asimismo utilizó el tercer estadio estructural de Baldwin (estadio ético o ideal), no sólo para caracterizar el estadio 3 como el primer estadio verdaderamente moral, sino para caracterizar la moralidad posconvencional, especialmente una conciencia de principios de estadio 6. La idea de Baldwin del tipo moralmente autónomo es mucho más kantiana que la idea de Piaget sobre este punto. Baldwin recalca el sentido del deber prescriptivo kantiano, oponiendo el imperativo categórico de lo completamente moral al imperativo hipotético del estadio 2, «Si quieres que ocurra esto, entonces haz esto». Baldwin también enfatiza la universalidad, punto básico en Kant. Señala que el nivel ético puede tener la universalidad no de las reglas convencionalmente compartidas con las que se está de acuerdo sino del juicio de principio posconvencional y autónomo o autocreando (Kohlberg, Higgins, Tappan y Schrader, 1992: 617-620).

Kohlberg, Higgins, Tappan y Schrader (1992) desarrollan criterios «kantianos» o «baldwinianos» así como criterios «piagetianos» para los tipos ideales A y B. Los criterios «kantianos» para el Tipo B o moralidad autónoma se presentan en la tabla 1.2.

Al considerar estos criterios, es importante ver la relación entre el formalismo de Kant y el de Piaget. El concepto de autonomía de Kant es, primero, el de la autonomía de las normas y principios morales y deberes como diferentes de los valores no morales de un tipo más objetivo, que son más descriptivos y consecuenciales que prescriptivos, y más pragmáticos o estéticos que puramente morales. Segundo, es la autonomía de la personalidad moral considerada ésta como el objeto del respeto moral, «Trata a cada persona como un fin en sí mismo, no simplemente como un medio». Esto lleva consigo el valor intrínseco de la vida de una persona en los Dilemas

TABLA 1.2. Criterios «kantianos» para el Tipo B o moralidad autónoma (Forma A)
(Kohlberg, Higgins, Tappan y Schrader, 1992: 622)

-
1. *Elección*: el sujeto debe escoger el curso de acción o solución más justa al dilema (por ejemplo, la elección sobre la que están de acuerdo empíricamente los sujetos de estadio 5). En el Dilema III de Heinz, la elección es robar la medicación; en el Dilema III' del juez, la elección es dejar libre a Heinz o ponerle a prueba; y en el Dilema I de Joe, la elección es negarse a dar el dinero al padre.
 2. *Jerarquía*: refleja la segunda formulación del imperativo categórico: «Trata a las personas no como simples medios, sino a la vez que fines». Como tal, el derecho a la vida, el valor de actuar según la propia conciencia, y la importancia de mantener lo prometido o de respetar la propiedad adquirida (únicas consideraciones que aseguran que las personas son tratadas como fines) están todos ellos situados por encima de cualquier otra consideración en la resolución de los respectivos dilemas de la Forma A (III, III' y I).
 3. *Intrinsecidad*: el valor moral intrínseco de las personas, o un respeto por las personas y la personalidad (incluida la autonomía personal), se reconoce y defiende en el curso de la solución al dilema. Esto se puede reflejar en las respuestas que se refieren al valor intrínseco de la vida, los derechos intrínsecos que todos los seres humanos poseen, el valor intrínseco de las personas y la personalidad en general, o el valor intrínseco de las promesas como un medio para asegurar el respeto hacia las personas y la personalidad.
 4. *Prescriptividad*: el imperativo categórico implica también un «deber» moral categórico que prescribe un cierto conjunto de acciones morales (por ejemplo, salvar una vida o mantener una promesa), independientemente de las inclinaciones del actor o de diversas consideraciones pragmáticas. Como tal, el imperativo categórico se diferencia del imperativo hipotético, el cual no es prescriptivo y de este modo toma la forma simple de «si... entonces».
 - 5a. *Universalidad*: refleja la tercera formulación del imperativo categórico: «Actúa de tal manera que tu voluntad se pueda considerar que a la vez se hace una ley universal a través de su máxima». La universalidad implica que el conjunto particular de acciones que se han prescrito en el curso de la resolución del problema, debe aplicarse *universalmente* a todos y cada uno de los seres humanos. Se entiende que los seres humanos son objetos morales universales, y el correspondiente juicio moral universal toma la forma siguiente: Deberías actuar de esta manera (haz X) con todos y cada uno de los seres humanos.
 - 5b. *Universabilidad*: refleja la primera formulación del imperativo categórico: «Actúa como si la máxima de tu actuación se convirtiera a través de tu voluntad en una ley universal de la naturaleza». La universalidad implica que el conjunto particular de acciones que se ha prescrito por el actor del dilema, debe ser tal que sirva para todos y cada uno de los demás *actores en situaciones o circunstancias similares*. Un juicio moral universalizable implica un sujeto moral universal y el juicio toma la siguiente forma: Todos los agentes en la situación de A deberían actuar de esta forma (haz X).
-

III y IV o a mantener la promesa en el Dilema I. Tercero, es la autonomía de la universalidad y universalidad. En la psicología genética de Baldwin, la autonomía posconvencional surge a través del esfuerzo por generalizar y universalizar las reglas morales convencionales más específicas o especiales. La estrecha relación entre la universalidad «kantiana» y la reversibilidad «piagetiana» dentro del punto de vista moral, está mostrada de forma clara en los escritos de Hare (1963, 1981), Rawls (1980) y Kohlberg (1981). Hay que recalcar aquí que universalizar una norma u obligación es hacerla reversible. Es el darse o imponerse uno mismo una obligación que uno desea que otros adopten. El hacerlo así implica la reversibilidad o intercambio entre el punto de vista de uno, lo que uno espera de sí mismo, lo que uno espera de otros y qué expectativas de otros aceptará uno para sí mismo (Kohlberg, Higgins, Tappan y Schrader, 1992: 621).

1.4.7.4. LA RECONSTRUCCIÓN DE KOHLBERG DE LA TIPOLOGÍA EVOLUTIVA DE PIAGET

Los criterios «piagetianos» para el Tipo B o moralidad autónoma se muestran en la tabla 1.3. Como se puede ver, la tabla 1.3. no está estrictamente dirigida a las razones de por qué una acción dada está bien, que es el foco de los estadios morales, sino más bien se centra en lo que se considera que está bien o es obligatorio. Esto se hace más evidente si la elección es uno de los cinco criterios que deben cumplirse para la asignación de cada dilema al Tipo B o moralidad autónoma. Ser autónomo moralmente no es una respuesta a una pregunta de por qué. Se deduce de las respuestas del sujeto sobre lo que el marido o el juez o el hijo consideran al llegar a una decisión. Por ejemplo, la consideración del juez de la ley o de la autoridad por un lado y la libertad para considerar la motivación moral de Heinz por otro lado. Una relación de padre e hijo o marido y mujer se puede decir que lleva consigo un respeto mutuo y solidaridad, independientemente de las razones de estadio para la elección correcta (Kohlberg, Higgins, Tappan y Schrader, 1992: 612).

TABLA 1.3. *Criterios «piagetianos» para el Tipo B o moralidad autónoma (Forma A)*
(Kohlberg, Higgins, Tappan y Schrader, 1992: 613)

-
1. *Elección*: escoge como correcta la acción opuesta a las reglas y la autoridad y en línea con los derechos humanos, el bienestar y la justicia recíproca.
 2. *Autonomía*: la respuesta al dilema debe reflejar un conocimiento de que el actor en cuestión es un agente moral autónomo y debe de haber juicios morales y decidir sobre un curso de acción moral sin determinación por recursos externos del poder o autoridad, utilizando un método de toma de decisión racional y lógico.
 3. *Respeto mutuo*: este criterio refleja el conocimiento de que los actores del dilema deben tener respeto mutuo como agentes morales racionales y autónomos. En el Dilema III se debe entender que Heinz considera y trata a todos los demás actores del dilema (la esposa, el amigo, el extraño, el farmacéutico) con un respeto mutuo; el juez debe tratar a Heinz con respeto mutuo en el Dilema III'; y en el Dilema I, Joe y su padre deben mostrar respeto el uno por el otro.
 4. *Reversibilidad*: el criterio más importante desde una perspectiva piagetiana (pero también el más difícil de identificar en una entrevista) es la reversibilidad. Se entiende que está presente cuando los juicios hechos en respuesta al dilema consideran los intereses y puntos de vista de *todos* los actores involucrados, de forma que está claro que el sujeto puede ver y de hecho ha visto el problema desde la perspectiva de todos los actores que forman parte de la situación. Sólo de esta forma puede el sujeto tomar una decisión que él podría mantener lógica y racionalmente si tuviera que ponerse en el lugar de todos y cada uno de los actores del dilema, es decir, una decisión justa. Para Piaget, las operaciones *lógicas* son equilibradas cuando son reversibles; de ahí que un criterio formal para los juicios *morales* equilibrados (ejemplo, juicios del Tipo B) debe ser una forma correlativa de reversibilidad.
 5. *Constructivismo*: este criterio refleja la conciencia del sujeto de que las reglas, leyes y principios utilizados para guiar y enmarcar la toma de decisión moral están *activamente construidas* por la mente humana, en el contexto de un sistema social y están hechas bajo consideraciones de autonomía, respeto mutuo y reversibilidad. Dicho de otra forma, toda la sociedad (en cualquier forma en que «sociedad» se interprete por los sujetos), incluidas sus instituciones, reglas y leyes, se entiende que se deriva de la comunicación y cooperación entre las personas. (Nota: esta idea del constructivismo se refiere sólo a los *juicios ético-normativos* del sujeto, y no a sus *juicios metaéticos*).
-

1.5. PRESENCIA DE L. KOHLBERG EN EL SSCI (1966-1997)

Es muy posible que el mayor mérito de Kohlberg haya sido haber delineado la psicología moral como ámbito específico dentro de la ciencia psicológica, con sus hipótesis, un vocabulario específico, instrumentos, centros especializados, revistas, frentes de investigación, y una abundante bibliografía especializada que mantiene al día lo que se está produciendo en el área (Pérez-Delgado y Mestre, 1995: 10).

A pesar de todo ello ¿debe defenderse a Kohlberg todavía hoy?. Se lo preguntaba ya Beltrán Llera (1992) en el Simposium Internacional «Desarrollo humano y Educación» (1991), respondiendo a la crítica más directa y severa que se ha hecho a Kohlberg en el contexto español –aunque por autores norteamericanos–. Sobra decir que han abundado siempre las críticas al modelo. Filósofos, psicólogos, antropólogos, sociólogos, pedagogos han vertido múltiples reparos desde los respectivos puntos de vista. Pero en este caso son teóricos de la educación quienes expresan su gran disgusto ante la teoría de la educación moral de Kohlberg con una contundencia inédita. Disgusto y desasosiego que llegan al límite de hacerles suponer que la gran repercusión del modelo kohlbergiano en ciencias sociales se debió fundamentalmente más a efectos de moda que al valor del propio sistema. Solamente suponiendo también que Kohlberg ha sido el origen y causante de todos los males morales de nuestros días –como hacen Ryan (1992) y Vitz (1994)– se puede comprender que su alternativa sea volver, en educación moral, a la simplicidad del buen ejemplo, sin más complicaciones.

Pero hay que recordar que las críticas, de suyo, no descalifican una teoría, un modelo de educación moral; hay que llegar a demostrar que el modelo resulta inservible. Además, en este caso, la mayor parte de las críticas son parciales, consecuencias de posiciones de escuela, críticas de insuficiencias metodológicas o de contenidos y, también, resultado de posiciones ideológicas absolutamente distanciadas de lo que se puede decir desde las ciencias sociales. En todo caso no son críticas que utilicen el mismo tipo de pruebas que las que utiliza el propio Kohlberg; por ejemplo, una crítica que pida más de lo que el autor pretende es desmesurada. Ni se puede concluir de la limitación de una propuesta que hay que abandonarla sin tener recambio mejor. Finalmente, la validez de la hipótesis de Kohlberg no sólo hay que juzgarla por las insuficiencias de que adolece sino también por la cantidad de investigación teórica y aplicada que es capaz de estimular (Pérez-Delgado y Mestre, 1995: 10-11).

Kohlberg tiene también el gran mérito de haber convertido la psicología del desarrollo moral en un *forum* de debate interdisciplinar que interesa a psicólogos, a filósofos, a pedagogos, a so-

ciólogos, a antropólogos, médicos, bioéticos, etc. Por sus planteamientos se han interesado todas las ciencias sociales porque Kohlberg ha mantenido una posición abierta, que interpela y ofrece soluciones de interés para todos los que se ocupan del hecho moral en sus diferentes versiones. Y en esto ha jugado un gran papel el concepto de moral con el que ha trabajado Kohlberg. No podría decirse lo mismo de otras corrientes psicológicas como el psicoanálisis o el neoconductismo, etc.

La psicología de Kohlberg ha recuperado, además, la confianza en la posibilidad de estudiar empíricamente lo moral sin desnaturalizarlo. Lo moral no es mero fruto del sentimiento ni de la situación y ni siquiera del influjo de elementos externos al sujeto humano. Sobre lo moral se puede razonar y encontrar soluciones más correctas y justas que otras. Lo moral es inherente a la condición de persona y puede investigarse de la misma manera que otras dimensiones de la persona. Kohlberg mantiene la especificidad del fenómeno moral y al mismo tiempo la convicción de que sobre él cabe decir algo correcto y contrastable objetivamente (Pérez-Delgado y Mestre, 1995: 11).

Los que se fijan en las insuficiencias de las pruebas empíricas que apoyan las hipótesis de Kohlberg harían bien en explicitar cuáles son las suyas propias para que se puedan contrastar. Pero en todo caso está claro que el *experimentum crucis* en psicología moral es aquél que sin desfigurar lo moral es capaz de verificar empíricamente, por ejemplo, ciertas pautas normadas del desarrollo moral de la persona. Y es por otro lado evidente que, con todas las limitaciones que se quiera, lo moral presenta por su propia naturaleza ciertas exigencias de universalidad. Si lo moral se entiende como algo que no afecta al sujeto humano en cuanto tal, desaparecerían en buena medida muchos de los problemas de la psicología moral. Pero eso es ya una confusión de partida. En buena medida la originalidad y la dificultad del modelo de Kohlberg está en pretender apoyar empíricamente esas pretensiones de universalidad del devenir un ser moral. Ésa ha sido la dificultad –para los exigentes en las pruebas empíricas– y lo que ha escandalizado –para los que tienen otro concepto de lo moral– en la teoría psicológica de Kohlberg.

Sin jura de fidelidad alguna ni dar nada por terminado e indiscutible nosotros asumimos, sin embargo, las grandes hipótesis del modelo kohlbergiano como plausibles, a la búsqueda –como objetivo final– de nuevos recursos educativos en el ámbito moral. En cualquier caso todo es condicional a los resultados que se vayan obteniendo. Porque también apreciamos de esta forma de hacer el que se pueda comprobar si una hipótesis precisa queda apuntalada o no (Pérez-Delgado y Mestre, 1995: 12).

La bibliometría es una aproximación somera y externa de la realidad de una ciencia, pero ofrece una información que facilita la comprensión profunda, interna, conceptual, a partir de otros vectores de más calado epistemológico. El balance de la situación de la psicología moral desde la bibliometría utiliza índices tales como la recencia de las obras que se manejan actualmente en psicología moral, el impacto o visibilidad de los autores citados, los tópicos más frecuentes en las investigaciones del área en la actualidad, etc. (Fuentes, Díez, Martí, Soler, Pérez-Delgado y Mestre, 1999: 16).

Con el fin de ver el impacto o visibilidad de la obra de L. Kohlberg en el ámbito científico social durante los últimos años, hemos realizado un análisis de la información contenida en el SSCI (*Social Science Citation Index*), relativa a Kohlberg, desde 1990 hasta 1997 (ambos años incluidos). Fundamentalmente ha interesado saber cuántas obras citan, junto a otros autores, a Kohlberg, cuántas citas recibe este autor, qué tipos de documentos lo citan, en qué idiomas, cuáles son sus obras más citadas, todo ello expresado año por año y en total, y en cifras absolutas y relativas.

1.5.1. OBRAS CITADORAS Y CITAS A KOHLBERG

Pérez-Delgado, Frías y Pons (1988) investigaron el impacto de la obra de Kohlberg en las ciencias sociales durante el periodo comprendido entre 1966 y 1986. Para ello utilizaron el volumen de citas recogidas en el SSCI. Encontraron que en este periodo de 21 años Kohlberg había sido citado en el ámbito de las ciencias sociales 6.616 veces, lo que representaba un promedio anual de 315 citas. Tomando como punto de partida el decenio 1966-1975, estos autores encontraron los resultados expuestos en la tabla 1.4.

TABLA 1.4. *Citas a Kohlberg desde 1966-75 a 1986 (Pérez-Delgado, Frías y Pons, 1988:178)*

	1966-75	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986
Nº de citas	193	355	368	428	448	526	545	502	367	374	379	400
%	3,95	7,27	7,53	8,76	9,17	10,77	11,16	10,28	7,51	7,66	7,76	8,19

En el periodo actualmente estudiado, entre 1990 y 1997, Kohlberg recibe un total de 2.679 citas, repartidas por un total de 1.717 trabajos, lo que arroja una media de 335 citas anuales y de 1,56 citas por trabajo citador. La tabla 1.5. ofrece los datos sobre el número de obras que citan a Kohlberg, el número de citas que recibe y la media de citas por obra citadora. El gráfico 1.1. muestra visiblemente la evolución de las citas a Kohlberg desde 1966 hasta 1997. Los datos de 1987, 1988 y 1989 proceden de Fuentes, Díez, Martí, Soler, Pérez-Delgado y Mestre (1999: 23).

TABLA 1.5. Obras citadoras, citas y media de citas por obra citadora a Kohlberg entre 1990 y 1997

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	Total
Nº obras citadoras	237	241	199	178	202	203	259	198	1.717
%	13,80	14,04	11,59	10,37	11,76	11,82	15,08	11,53	100
Nº de citas	401	402	309	280	299	301	399	288	2.679
%	14,97	15,00	11,53	10,45	11,16	11,24	14,89	10,75	100
Media de citas/ obra citadora	1,69	1,67	1,55	1,57	1,48	1,48	1,54	1,45	1,56

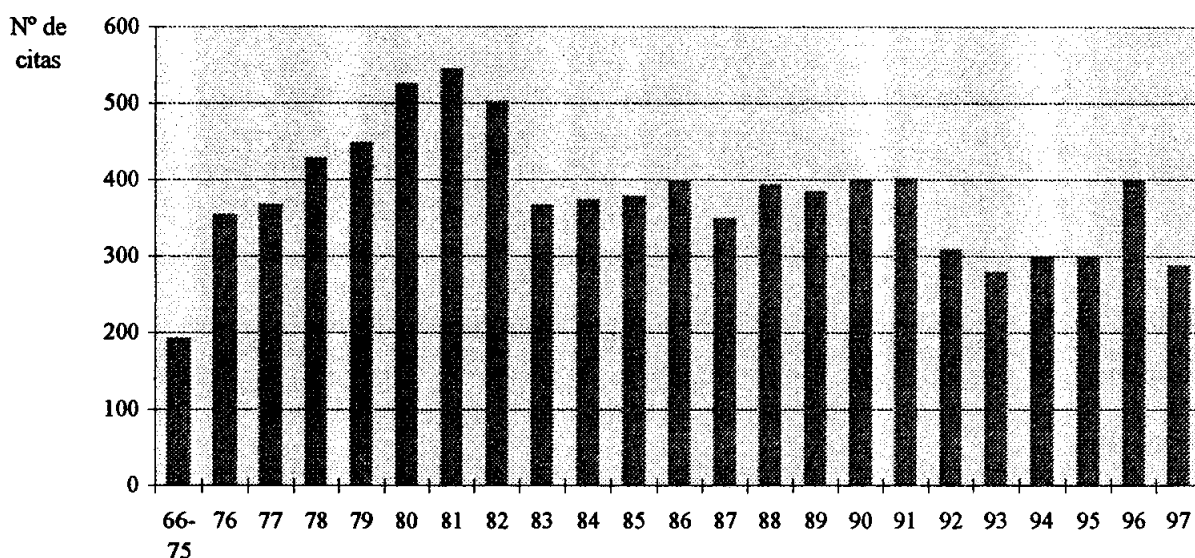


GRÁFICO 1.1. Citas a Kohlberg desde 1966-75 hasta 1997

Como se puede observar, el movimiento de citas inicia un fuerte aumento en 1976 en relación con el decenio 1966-1975, tiene un momento culminante en 1980-1981, comienza a disminuir en 1982, para de nuevo comenzar a remontar desde una situación muy próxima a la de 1976. En cuanto al periodo entre 1990 y 1997, el movimiento de las citas comienza con una situación similar a la del último año del periodo anterior analizado (401 y 402 citas en 1990 y 1991, respectivamente), sufre un fuerte descenso en 1992 (309 citas) y aproximadamente en esta situación se mantiene hasta 1995. En 1996 se produce un aumento considerable de las citas (399 frente a las 301 del año anterior), aunque en 1997 vuelven a bajar (288 citas). Así pues, aunque las citas a Kohlberg entre 1990 y 1997 han descendido respecto al periodo más prolífico (1978-1982), se mantienen estables en esa situación sin disminuir.

1.5.2. TIPOS DE DOCUMENTO CITADOR

Las citas a Kohlberg desde 1990 a 1997 se encuentran en diferentes tipos de documento citador. Así, encontramos artículos, revisiones, libros, editoriales, notas, cartas, discusiones y reimpresiones. En cada uno de estos tipos de documento se ha citado a Kohlberg diferentemente tanto año por año como en total. La tabla 1.6. ofrece los datos al respecto.

TABLA 1.6. *Número de documentos en función del tipo de documento citador año por año y en total*

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	Total
Artículo	213	216	169	153	178	176	223	176	1.504
%	89,87	89,63	84,92	85,96	88,12	86,70	86,10	88,89	87,59
Revisión	13	12	14	14	17	19	24	17	130
%	5,48	4,98	7,03	7,87	8,42	9,36	9,27	8,59	7,57
Libro	4	7	8	1	5	3	2	2	32
%	1,69	2,90	4,02	0,56	2,48	1,48	0,77	1,01	1,86
Editorial	5	—	3	2	—	1	8	2	21
%	2,11	—	1,51	1,12	—	0,49	3,09	1,01	1,22
Nota	1	4	4	6	2	3	—	—	20
%	0,42	1,66	2,01	3,37	0,99	1,48	—	—	1,16
Carta	1	2	1	1	—	—	1	1	7
%	0,42	0,83	0,50	0,56	—	—	0,39	0,51	0,41
Discusión	—	—	—	1	—	1	—	—	2
%	—	—	—	0,56	—	0,49	—	—	0,12
Reimpresión	—	—	—	—	—	—	1	—	1
%	—	—	—	—	—	—	0,39	—	0,06

Las editoriales, notas, cartas, reimpresiones y discusiones son bastante irregulares en su aparición en los diferentes años y en su número. A su vez, son bastantes escasos en comparación con los artículos. El artículo es el tipo de documento más consistente en su aparición en cuanto a años y en cuanto a frecuencia. En su evolución, se observa que su número desciende a partir de 1992 manteniéndose así hasta 1995; en 1996 aumenta algo y en 1997 vuelve a bajar, quedando en la situación de 1995. En definitiva, sigue el mismo movimiento que las citas a Kohlberg durante este periodo.

1.5.3. IDIOMAS CITADORES

En el periodo de años analizado, encontramos que los trabajos que contienen citas a Kohlberg están escritos en nueve idiomas diferentes: inglés, alemán, ruso, español, francés, checo, eslovaco, portugués y japonés. El inglés es el idioma preferido por los autores de ciencias sociales que citan a Kohlberg. De los 1.717 trabajos que citan a Kohlberg, 1.635 están escritos en inglés, lo que representa un 95,22%. Le siguen en orden descendente de importancia el alemán con 58

trabajos (3,38%), el ruso con 8 trabajos (0,47%), el español con 6 (0,35%), el francés con 4 (0,23%), el checo con 3 (0,17%), y el eslovaco, portugués y japonés con 1 (0,06%). Este predominio del inglés como idioma propio de los trabajos citadores de Kohlberg nos informa del ámbito fundamental de influencia del autor, es decir, el anglosajón. Ello está en coherencia con otros muchos ámbitos científicos, que también ocurre lo mismo.

1.5.4. OBRAS DE KOHLBERG MÁS CITADAS

La tabla 1.7. presenta las 14 obras más citadas de Kohlberg en el periodo analizado.

Tal como se aprecia en la tabla 1.7., las obras de Kohlberg más citadas son *Essays in moral development: Vol. 2. The psychology of moral development* (1ª más citada) y *Essays in moral development: Vol. 1. The philosophy of moral development* (2ª más citada). Coincide que estas dos obras más citadas son dos de las tres obras principales de Kohlberg (la otra obra es *Essays in moral development: Vol. 3. Education and moral development*). A su vez, son obras recopilatorias que recogen obras específicas importantes de Kohlberg.

A las anteriores dos obras más citadas siguen por orden de importancia obras específicas del autor como «*Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization*», «*Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach*», «*A cognitive-developmental analysis of children's sex-role attitudes*», «*Moral stages: A current formulation and a response to critics*» y «*From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development*».

1.5.5. CONCLUSIÓN

La evolución de las citas a Kohlberg recogidas en el SSCI desde 1966 hasta 1997 evidencia claramente que Kohlberg sigue llamando la atención de muchos investigadores sociales. Entre 1990 y 1997, Kohlberg es citado un total de 2.679 veces, en un total de 1.717 trabajos, lo que supone una media de 335 citas al año y 1,56 citas por trabajo citador. La mayoría de los trabajos citadores son artículos de revista científica, fundamentalmente en inglés. Las obras más citadas del autor son «*Essays in moral development: Vol. 2. The psychology of moral development*» y «*Essays in moral development: Vol. 1. The philosophy of moral development*».

TABLA 1.7. Listado de las 14 obras de Kohlberg más citadas entre 1990 y 1997

Obras	Citas	%
-KOHLBERG, L. (1984): <i>Essays in moral development: Vol. 2. The psychology of moral development</i> , San Francisco: Harper & Row.	414	15,45
-KOHLBERG, L. (1981): <i>Essays in moral development: Vol. 1. The philosophy of moral development</i> , San Francisco: Harper & Row.	390	14,56
-KOHLBERG, L. (1969): «Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization», en D. A. Goslin (ed.), <i>Handbook of socialization theory and research</i> , Chicago: Rand McNally.	369	13,77
-KOHLBERG, L. (1976a): «Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach», en T. Lickona (ed.), <i>Moral development and behavior: Theory, research and social issues</i> , New York: Holt, Rinehart and Winston.	252	9,41
-KOHLBERG, L. (1966b): «A cognitive-developmental analysis of children's sex-role attitudes», en E. Maccoby (ed.), <i>The Development of sex differences</i> , Stanford, Calif.: Stanford University Press.	127	4,74
-KOHLBERG, L.; LEVINE, C. y HEWER, A. (1983): «Moral stages: A current formulation and a response to critics», <i>Contributions to Human Development 10</i> , Basel: S. Karger.	84	3,14
-KOHLBERG, L. (1971b): «From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development», en T. Mischel (ed.), <i>Cognitive development and epistemology</i> , New York: Academic Press.	65	2,43
-KOHLBERG, L. (1958): «The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen», Unpublished Ph. D. dissertation, University of Chicago.	55	2,05
-KOHLBERG, L. y KRAMER, R. (1969): «Continuities and discontinuities in children and adult moral development», <i>Human Development 12</i> , 93-120.	47	1,75
-KOHLBERG, L.; LACROSSE, J. y RICKS, D. (1970): «The predictability of adult mental health from childhood behavior», en B. Wolman (ed.), <i>Handbook of child psychopathology</i> , New York: McGraw-Hill.	44	1,64
-KOHLBERG, L. y MAYER, R. (1972): «Development as the aim of education», <i>Harvard Educational Review 42</i> , 449-496.	42	1,57
-CANDEE, D. y KOHLBERG, L. (1984): «Relationship of moral judgment to moral action». HIGGINS, A.; POWER, C y KOHLBERG, L. (1984): «The relationship of moral atmosphere to judgments of responsibility». COLBY, A. y KOHLBERG, L. (1984): «Invariant sequence and internal consistency in moral judgment stage». All three papers presented in W. Kurtines and J. Gewirtz (eds.), <i>Morality, moral behavior, and moral development: Basic issues in theory and research</i> , NJ: Wiley ¹ .	39	1,46
-KOHLBERG, L. (1964): «The development of moral character and ideology», en M. L. Hoffman y L. W. Hoffman (eds.), <i>Review of Child Developmental Research</i> , vol. 1, New York: Russell Sage.	39	1,46
-KOHLBERG, L. (1963a): «The development of children's orientations toward a moral order: sequence in the development of moral thought», <i>Vita Humana 6</i> , 11-33.	38	1,42
-RESTO DE OBRAS	674	25,16
-TOTAL	2.679	100,00

¹ el SSCI informa únicamente de la obra *Morality, moral behavior and moral development*.

1.6. APORTACIÓN DE REST

La tesis doctoral de Rest (1968) fue una de las tres investigaciones que dieron confianza a los estadios morales de Kohlberg. Proporcionaba una clara evidencia del orden interno que respalda la hipótesis de la jerarquía de los estadios. Indicaba una escala jerárquica Guttman casi sin

errores en la percepción de cada estadio por parte del sujeto y una clara evidencia de que la percepción nunca se movió más de un estadio más allá de la producción espontánea o estadio modal del sujeto. La tesis de Rest y los datos de corte cultural fueron los datos destacados para la declaración optimista kohlbergiana de «estadio y secuencia» en 1969 (Kohlberg, 1992: 37).

Rest (1968) pidió a sus sujetos que repitieran con diferentes palabras las declaraciones en cada estadio. En general los sujetos podían repetir correctamente las declaraciones en todos los estadios por debajo de su nivel o en su propio nivel, podían también repetir correctamente algunas, pero no todas, las declaraciones en un estadio superior al suyo propio, pero fracasaban en repetir correctamente declaraciones en dos o más estadios por encima del suyo.

Una segunda contribución fundamental de Rest (1968) es el descubrimiento de que había una fuerte tendencia a asimilar juicios morales de estadio más alto que el del sujeto o que uno por debajo. El problema del cambio moral parecía ser el de presentar estímulos que sean a la vez suficientemente incongruentes como para estimular conflicto en los esquemas de estadio existentes en el niño y suficientemente congruentes como para ser asimilables con cierto refuerzo de adaptación.

Una tercera contribución importante de Rest (1983) es la propuesta de cuatro fases en la decisión moral: a) sensibilización al problema, b) definición de una acción correcta, c) definición de lo que sería la acción del ser, y d) ejecución de la acción. Esta proposición es clave para Kohlberg y Candee (1992) a la hora de explicar la relación monotónica entre el estadio moral y la acción moral.

Finalmente, la contribución más importante de Rest es la construcción del DIT (*Defining Issues Test*; Rest, 1979a, 1979b, 1986a, 1986b). Una crítica importante a la psicología del razonamiento moral de Kohlberg radica en su pretensión transcultural. En buena medida, las investigaciones realizadas en este sentido dan pie para sostener la hipótesis de universalidad, si bien hay ciertos problemas que podrían resolverse perfeccionando los instrumentos de medida. Con este objetivo, Rest elabora un cuestionario objetivo que evita la subjetividad de las interpretaciones, esto es, el DIT. Una descripción detallada del DIT se presenta en el capítulo 5.

1.6.1. ESTRUCTURA SECUENCIAL Y JERÁRQUICA DEL DESARROLLO MORAL

La estructura de desarrollo secuencial y jerárquico del razonamiento moral subyacente a la teoría de Kohlberg se pone de manifiesto a través de los estudios empíricos llevados a cabo con el instrumento DIT. Los resultados de los estudios transversales y longitudinales señalan que a medida que se avanza en edad, se alcanzan puntuaciones en estadios de mayor nivel de razonamiento moral (Rest, 1975; Holstein, 1976).

Wohlwill (1973) aplicó una técnica de escalamiento, denominada por él *escalamiento disyuntivo*, tratando de encontrar evidencia de la estructura secuencial de los estadios de Kohlberg. Considera que un conjunto de respuestas forma una escala disyuntiva si «la aparición de cada conducta desplaza a la precedente». En el caso de la teoría de Kohlberg, los diferentes niveles de razonamiento sociomoral asociados a los seis estadios formarán una escala disyuntiva si, a medida que se desarrollan, el estadio de razonamiento mayor sucesivamente desplaza al modelo de razonamiento correspondiente al estadio de menor nivel. Dado que se trata de un modelo de desarrollo, los estadios de razonamiento superior sucesivamente desplazarán a los de menor nivel.

La teoría de Kohlberg (1969) también señala que el razonamiento de estadios adyacentes es estructuralmente más similar que el razonamiento de estadios no contiguos. Así, una persona que obtiene puntuaciones más altas que otra en un estadio dado es más probable que alcance puntuaciones más altas que la otra en estadios adyacentes que no adyacentes.

La técnica del escalamiento disyuntivo revela que hay un orden o secuencia entre los estadios y que el orden teóricamente se puede predecir. Los estudios de escalamiento de Davison *et al.* (1978) encontraron que los ítems se agrupan de acuerdo con su estadio teórico de referencia y se jerarquizan en el orden teórico subyacente. Las conclusiones más destacadas del estudio de Davison *et al.* (1978) se pueden resumir en tres. En primer lugar, el razonamiento de estadios adyacentes es más similar que el de estadios no contiguos. En segundo lugar, existe un orden o secuencia entre los estadios y, en tercer lugar, el orden obtenido se corresponde con la secuencia predicha teóricamente. Los resultados de los estudios llevados a cabo con diseños transversales, longitudinales y secuenciales permitirán comprobar la estructura jerárquica de los estadios así como verificar el desplazamiento gradual de estadios de razonamiento menor por estadios más altos dentro de la teoría del desarrollo sociomoral (Pérez-Delgado, Frías y Pons, 1994: 31-34).

1.6.2. DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN

Las investigaciones llevadas a cabo con el DIT tienen como principal objetivo obtener infor-

mación relativa al cambio individual y al desarrollo del pensamiento sociomoral. Los diseños de investigación aplicados se basan en estudios transversales, longitudinales y secuenciales. La edad cronológica de los sujetos constituye un factor asignado de clara relevancia dada su unión permanente con el cambio evolutivo.

El nivel educativo y la edad son dos variables altamente correlacionadas con el desarrollo sociomoral de los sujetos. Con una muestra de 1.080 sujetos, la variable sexo equilibrada y un rango de edad de 15 a 82 años, el nivel de educación fue la variable que mantuvo coeficientes de correlación más altos con el DIT (Rest, 1979b). No hay que confundir edad con nivel de educación ya que no siempre son los sujetos mayores los que tienen más estudios. Esta distinción es importante ya que el desarrollo sociomoral tal y como es medido por el DIT está más frecuentemente relacionado con la educación que con la edad. Es decir, la estructura cognitiva del pensamiento sociomoral está más vinculada con los años pasados en la escuela que con los años vividos entendidos éstos como variable de edad cronológica.

La variable sexo no permite establecer diferencias claras en relación a las puntuaciones alcanzadas en el DIT. Cuando se ha encontrado que este factor permitía diferenciar significativamente las puntuaciones de varones y mujeres, la varianza explicada por dicho factor era tan sólo del 6% (Rest, 1979b). Si aparecen tales diferencias el investigador tiene que analizar detalladamente la posible influencia de otras variables como el nivel educativo o la edad que podrían estar sesgando los resultados, dando lugar a interpretaciones erróneas (Pérez-Delgado, Frías y Pons, 1994: 34-35).

1.7. INFLUENCIA DE LA VARIABLE SEXO EN EL DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO MORAL

Gilligan (1977, 1982) critica el supuesto de la universalidad del sistema de estadios morales y defiende que la teoría y el sistema empírico de Kohlberg necesitan ser ampliados para incorporar las diferencias en el razonamiento y en las experiencias sociales según los sexos. La autora identifica una estructura distintiva de la «responsabilidad» o del «cuidado» como foco del juicio moral, junto a la estructura con orientación de «justicia» descrita por Kohlberg. Mantiene estas dos perspectivas como prototipo del pensamiento de la mujer y del hombre, respectivamente, y como dos modos distintos de entender el «yo», es decir, en cuanto vinculado al «otro» y en cuanto «separado» o diferenciado, respectivamente. Además, Gilligan arguye que la construc-

ción de la teoría moral exclusivamente sobre el concepto de justicia introduce un sesgo en perjuicio del pensamiento moral de las mujeres, consistente en que éstas consiguen puntuaciones inferiores en los estadios más avanzados del desarrollo del razonamiento moral (Gilligan, Langdale, Lyons y Murphy, 1982), de modo que la mujer aparece como moralmente inferior al varón a causa del sistema de puntuación (Rest, 1986b: 111).

Los dilemas hipotéticos morales en los que se basa la medida del juicio moral de Kohlberg son apropiados para medir los conceptos abstractos de justicia, más propios de los varones. Por eso Gilligan propone sustituir los dilemas hipotéticos de Kohlberg por dilemas de la vida real para obtener una medida del razonamiento moral adecuado para las mujeres (Gilligan, 1982).

Estos postulados exigen una revisión del problema desde el apoyo empírico que sustenta a las distintas opciones. Algunos estudios han presentado resultados en los que las diferencias sexuales serían las responsables del mayor desarrollo moral de los varones en comparación con las mujeres (Holstein, 1976: 19). Holstein lo atribuye a que las mujeres hacen más uso del estadio 3, en el que la decisión sociomoral estaría más vinculada a factores empáticos —que adecua con el estereotipo tradicional femenino— y que se corresponde con el nivel convencional. Esta mayor capacidad de las mujeres para empatizar o identificarse con los problemas de los otros se manifiesta también en otros trabajos realizados en otros contextos (Hoffman, 1977; Huston, 1983).

Por otra parte, Walker publicó una revisión de los estudios que habían usado distintas versiones de la entrevista de Kohlberg y los resultados fueron inequívocos: no responde a la realidad la afirmación de que los varones obtienen puntuaciones más altas en la encuesta de Kohlberg que las mujeres. De acuerdo con ello, si fuera cierto que en una moral tipo justicia las mujeres obtienen puntuaciones inferiores, esas diferencias de sexo no serían detectadas por la prueba de Kohlberg (Walker, 1984). Las investigaciones recientes más importantes que utilizan el sistema de puntuación kohlbergiano no muestran diferencias por razón del sexo (Gibbs, Widaman y Colby, 1982; Nisan y Kohlberg, 1982; Snarey, Reimer y Kohlberg, 1985). Controladas las variables más influyentes en el desarrollo del juicio moral (edad, educación, situación económica, ocupación profesional) no aparecen diferencias significativas en los estadios de desarrollo sociomoral entre sexos (Rest, 1979a: 120-124; Kohlberg, 1982: 517-518; Walker, 1984; Friedman, 1987).

Según Rest (1979a), recientemente se ha utilizado el *Defining Issues Test* (DIT) en 25 investigaciones para evaluar las diferencias de sexo en el razonamiento moral, de las cuales sólo dos de ellas han arrojado un P (porcentaje de razonamiento moral posconvencional) significativamente diferente entre varones y mujeres. Además la variable sexo sólo explicaría en torno al 6% de la varianza.

Thoma (1986) ha analizado 56 estudios que utilizaron el DIT, referidos en su conjunto a más de 6.000 sujetos, con vistas a estimar las diferencias de sexo en las puntuaciones de este cuestionario de problemas sociomorales. Lo más relevante de los hallazgos de Thoma es que las diferencias de sexo en las puntuaciones obtenidas en el DIT muestran una tendencia consistente que beneficia a las mujeres. A su vez, Thoma concluye que el sexo sólo explica en torno al 1% de la varianza en las puntuaciones obtenidas en el DIT de varones y mujeres. Comparativamente hablando las variables edad y nivel educativo explicaría 250 veces más que la diferencia sexual.

Situándonos ya en nuestro contexto, los resultados de Pérez-Delgado, Mestre y Moltó (1990) siguen la misma línea, en el sentido de que no aparecieron diferencias significativas en las puntuaciones del DIT entre varones y mujeres, si bien las mujeres obtuvieron un promedio de P más alto que los varones.

Asimismo Pérez-Delgado (1995: 179-205), utilizando una muestra de 1.052 sujetos (48,1% varones y 51,9% mujeres), encontró que el sexo sólo producía diferencias significativas en las puntuaciones del DIT respecto al estadio 5A (las mujeres obtuvieron mayores puntuaciones que los varones) y respecto a la escala M o comprensión de la tarea (las mujeres obtuvieron menores puntuaciones, es decir, entendieron y contestaron mejor los ítems del cuestionario). En los estadios 2, 3, 4, 5B, 6, índice P y escala A (actitud negativista) no aparecieron diferencias significativas entre varones y mujeres. La variable sexo tan sólo explicó el 1,82% de la varianza en pensamiento posconvencional, mientras que la variable edad explicó el 5,24% y la variable educación formal el 15,84%. La interacción sexo de los sujetos/nivel de estudios produjo un efecto significativo en las puntuaciones P. Tal efecto fue de diferente sentido en los subgrupos inferiores y en los subgrupos superiores. En los niveles de EGB y de EE MM las mujeres consiguieron puntuaciones más altas en pensamiento posconvencional que los varones, mientras que en los subgrupos universitarios y titulados los varones puntuaron más alto que las mujeres. La explicación de este resultado estaría en que el subgrupo de FP (dentro del grupo de EE MM) estaba formado casi en un 75% de varones y en un 25% de mujeres (Pérez-Delgado, 1995: 201, 203).

En una tercera investigación (Pérez-Delgado, 1995: 206-222), con una muestra de 1.686 jóvenes adolescentes (62,22% varones y 37,78% mujeres), se encontraron diferencias altamente significativas en razón del sexo en el estadio 4 (los varones obtuvieron mayores puntuaciones que las mujeres), en el estadio 5A (las mujeres obtuvieron mayores puntuaciones que los varones), en P (también las mujeres obtuvieron mayores puntuaciones) y en la escala A (las mujeres aparecieron como más contestatarias, relativistas o inconformistas). En los estadios 2, 3, 5B, 6 y escala M no se dieron diferencias significativas entre varones y mujeres.

Sin embargo, para averiguar los efectos reales del sexo sobre el desarrollo moral fue preciso controlar el solapamiento que podía producirse con el efecto de la variable edad. Para ello se aplicaron ANOVAS de dos factores (sexo y edad, sexo y nivel de estudios), resultando que no aparecían diferencias significativas en P entre ambos sexos, si las comparaciones se hacían dentro de cada grupo académico y de la misma edad (Pérez-Delgado, 1995: 217). Si no se aíslan los efectos de la variable nivel de estudios de los de la variable sexo, el peso de ésta se supervalora en su influjo sobre el desarrollo de la capacidad de razonar moralmente. En este trabajo, por tanto, se pudo concluir que la variable sexo por sí sola no fue el origen de diferencias significativas en la capacidad de razonamiento moral aunque sí podía serlo al interactuar con otras variables, como, por ejemplo, el nivel de estudios. Con respecto a las puntuaciones significativamente más altas en las mujeres que en los varones en el estadio 5A, tal circunstancia se manifiesta en sujetos adolescentes pero no en adultos. Este hecho tiene su explicación en la rapidez con que las chicas se desarrollan mentalmente durante los años de la adolescencia frente al ritmo más lento de los chicos, lo cual influye en el desarrollo de la capacidad de razonamiento moral (Pérez-Delgado, 1995: 221).

En cuanto a los estadios convencionales, los resultados confirmaron que el varón puntuaba más alto que la mujer en el estadio 4, mientras que la mujer sobresalía en su recurso a la moral del estadio 3. Según esto, el varón, cuando se guía convencionalmente, se caracterizaría por lo que suele llamarse «moral del buen ciudadano», es decir, del mantenimiento del orden, de las normas y de la autoridad. A su vez, la mujer, cuando actúa según el módulo convencional, se guía preferentemente por la «moral del amigo» o del compañero. En este punto estos datos apoyaron la hipótesis formulada por Holstein de que la mujer hace más uso del estadio 3, en el que la decisión moral estaría más vinculada a factores empáticos. Los resultados también mostraron que las mujeres presentaban un mayor grado de inconformismo que los varones, al obtener puntuaciones muy superiores en la escala A. Y no pareció deberse a la edad ni al nivel de estudios. Desde los 14 años en adelante la mujer da más muestras de actitud relativista y de rechazo de lo establecido. Estos datos habría que entenderlos en el contexto actual de revisión del rol social de la mujer (Pérez-Delgado, 1995: 221-222).

Una cuarta investigación (Pérez-Delgado, 1995: 223-244), con una muestra de 332 sujetos (43,07% varones y 56,93% mujeres), arrojó que la variable sexo únicamente producía un efecto significativo en el estadio 6 (las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas que los varones). La interacción sexo/nivel de estudios no produjo ninguna diferencia significativa en las puntuaciones en los estadios morales. Respecto a las puntuaciones más altas de las mujeres en el estadio 6, éstas lo fueron en cada uno de los subgrupos de edad (hasta 27 años, 28-49 y 50-88), pero den-

tro del grupo femenino total fueron las mujeres de hasta 27 años quienes tuvieron mejores puntuaciones en los estadios posconvencionales (5A, 5B e incluso en P).

En una quinta investigación (Pérez-Delgado, Mestre y Llorca, 1995), cuyo objetivo fue avanzar en el establecimiento de las relaciones entre desarrollo del razonamiento moral y desarrollo intelectual de los adolescentes y con una muestra de 646 sujetos (78,48% varones y 21,52% mujeres), el ANOVA de un factor mostró que el sexo tenía menos influjo que la edad y el nivel educativo en el desarrollo del razonamiento posconvencional. No obstante se encontró un efecto principal significativo de la variable sexo en P a favor de las chicas. Pero esta diferencia en pensamiento posconvencional a favor de las chicas estaba más vinculada a la edad de los sujetos que la propia condición femenina.

Una sexta investigación (Mestre, Pérez-Delgado y Escrivá, 1995), dirigida a corroborar en la Comunidad Valenciana la relación entre el desarrollo del autoconcepto y el desarrollo del razonamiento sociomoral, utilizó dos muestras de sujetos. En la primera muestra, formada por 568 adolescentes de ambos sexos (48,94% varones y 51,06% mujeres), la variable sexo no resultó ser una variable discriminativa en razonamiento moral medido a través del DIT; los varones y mujeres alcanzaron puntuaciones similares en dicho constructo. En la segunda muestra, integrada por 809 adolescentes y jóvenes también de ambos sexos (34,98% varones y 65,02% mujeres), el sexo no estableció diferencias estadísticamente significativas en el nivel de razonamiento posconvencional de los adolescentes y jóvenes.

En una séptima investigación (Pérez-Delgado, Díez y Soler, 1997), se presentan dos estudios con dos objetivos precisos: a) evaluar el nivel de juicio moral en una población de adolescentes y jóvenes tal como lo mide el DIT de Rest a través de los diferentes estadios y niveles y b) comprobar en qué medida las variables sexo y nivel educativo modulan el desarrollo sociomoral de los adolescentes y jóvenes. El primer estudio se llevó a cabo con una muestra de 524 adolescentes (43,32% varones y 56,68% mujeres). El ANOVA de dos factores (sexo y nivel de estudios) no concluyó ninguna relación significativa entre la variable sexo y las puntuaciones en los estadios y nivel de razonamiento posconvencional de los sujetos, aunque sí en los estadios convencionales, con mayor puntuación en el estadio 3 para las mujeres y en el estadio 4 para los hombres. Este resultado sería coherente con el punto de vista de Holstein (1976) de que las mujeres hacen más uso del estadio 3, en el que la decisión sociomoral estaría más vinculada a factores empáticos, y con otros trabajos realizados en otros contextos (Hoffman, 1977; Huston, 1983).

La variable sexo no produjo diferencias significativas en P o razonamiento moral poscon-

vencional, ni tampoco en D o madurez moral. Sin embargo, las puntuaciones medias de varones y mujeres en los estadios de desarrollo del juicio moral incluidos en el nivel posconvencional (5A, 5B y 6), en pensamiento posconvencional (P) y en madurez moral (D) indicaban reiteradamente una tendencia a puntuaciones medias más altas en las mujeres, aunque no llegaron a ser significativas. Este resultado apunta en la línea de estudios que rebaten la inferioridad de la mujer frente al varón en la capacidad de razonar ante dilemas sociomorales (Thoma, 1986; Zanón, 1993).

El segundo estudio de la investigación (Pérez-Delgado, Díez y Soler, 1997) se realizó con una muestra de 428 adolescentes y jóvenes (45,32% varones y 54,68% mujeres). Puesto que varones y mujeres no se distribuían por igual en las categorías de niveles educativos se aplicó un ANOVA de dos factores para aislar el efecto del sexo del de las otras variables que le acompañaban. Se comprobó con toda claridad que el sexo de los sujetos no producía diferencias significativas en ninguno de los estadios ni niveles de desarrollo del juicio moral ni tampoco interactuando con el nivel de estudios. En un contexto de igualdad educativa el sexo no tenía, pues, ningún impacto sobre la capacidad de juicio moral de los adolescentes y jóvenes. Y esto valía tanto en términos generales como en los distintos niveles educativos. Estos resultados ratifican los del primer estudio anteriormente señalado y los de otras investigaciones (Zanón, Pérez-Delgado y Mestre, 1995; Pérez-Delgado, Mestre y Llorca, 1995; Mestre, Pérez-Delgado y Escrivá, 1995).

Como conclusión a los dos estudios de la investigación, los resultados apoyaban la hipótesis general de que la teoría del desarrollo moral de Kohlberg no conlleva la suposición de que la mujer tiene menos capacidad que el varón para razonar moralmente, en contra de lo que pretenden los estudios revisionistas de Carol Gilligan. En este sentido los datos confirmaban indirectamente las conclusiones de Walker cuando informa de que en una revisión de 80 estudios con un total de 152 muestras (utilizando la Entrevista de Juicio Moral de Kohlberg), sólo en un 8% de ellas los varones superan a las mujeres en pensamiento posconvencional.

Finalmente, la última investigación en nuestro contexto que analiza la influencia de la variable sexo en el desarrollo del razonamiento moral es la realizada por Mestre, Pérez-Delgado *et al.* (1999). A partir de las diferencias de género aparecidas en algunos estudios de Eisenberg y su grupo en razonamiento moral prosocial mientras que no en juicio moral medido a través del DIT, los autores se planteaban en qué aspectos del razonamiento se dan dichas diferencias y si guardan relación con los componentes más emocionales, vinculados con la disposición empática en la que las mujeres aventajan a los hombres (Eisenberg y Lennon, 1983; Eisenberg *et al.*, 1987). Sobre una muestra de 209 adolescentes (43,54% varones y 56,46% mujeres), los análisis

de dos factores (edad x sexo y curso x sexo) realizados no arrojaban interacciones significativas sobre los estadios de desarrollo moral evaluados mediante el DIT. El análisis de un factor tampoco mostraba diferencias significativas entre varones y mujeres adolescentes en ninguno de los estadios y puntuaciones del DIT.

1.8. INFLUENCIA DE LA EDAD EN EL DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO MORAL

No hay nada más crucial para una explicación evolutivo-cognitiva del desarrollo moral que la evidencia del cambio que se produce con el tiempo hacia más avanzados modos de pensamiento (Pérez-Delgado, 1995: 182). En muestras americanas está bien justificado que las puntuaciones en el DIT aumentan con los cambios de edad/educación (Rest, 1979a).

Pérez-Delgado (1995: 179-205), utilizando una muestra de 1.052 sujetos con un rango de edad entre 13 y 26 años, encontró diferencias altamente significativas en cuanto a la edad en las puntuaciones del estadio 3, estadio 6 y escala A. Respecto al estadio 3, conforme aumentaba la edad disminuían las puntuaciones en este estadio. En el estadio 6, por el contrario, conforme aumentaban los años aumentaban también las puntuaciones. En la escala A, las mayores puntuaciones las obtuvieron los sujetos con una edad de entre 17 y 23 años, es decir, los sujetos de edades intermedias. En esta escala, sólo la variable «edad» diferenció significativamente a los sujetos, mientras que el nivel de estudios y el sexo no lo hacía.

En otra investigación (Pérez-Delgado, 1995: 206-222), con una muestra de 1.686 sujetos entre 13 y 19 años, se encontró un efecto significativo de la variable edad en P, en el sentido de un incremento de éste a medida que avanzaba la edad. Por el contrario, en los estadios preconven- cional y convencionales de razonamiento moral se produjo el movimiento inverso: con el avance de los años iban decreciendo las puntuaciones en estos estadios, especialmente las del estadio 3.

El análisis de varianza ejecutado en función de los grupos de edad (13, 14, 15, 16, 17, 18 y 19) arrojó en P diferencias significativas hasta los 15 años (es decir, entre 13 y 15 años, entre 13 y 16 años..., entre 14 y 15 años..., entre 15 y 16...) y en algún caso hasta los 16 (entre 16 y 18 años). Dentro de ese nivel posconvencional, en los estadios 5A y 5B sólo aparecieron diferencias significativas por razón de la edad hasta los 15 años, lo cual quiere decir que desde los 16 años en adelante no fueron detectables diferencias en la capacidad de razonamiento en función de la edad. En el estadio 6 no hubo prácticamente diferencias significativas entre los grupos.

Estos resultados sobre el influjo de la edad en el desarrollo del pensamiento moral posconvencional están en consonancia con los resultados sobre el influjo del nivel educativo en P: en ambos casos existió una relación lineal positiva. En lo que se refiere al estadio 2, hasta los 14 años aparecieron diferencias significativas entre los subgrupos en razón de la edad y en el estadio 4 hasta los 15 años. En el estadio 3, sin embargo, subsistieron las diferencias significativas entre los grupos hasta los 16 años (Pérez-Delgado, 1995: 215-216).

El mayor efecto de la edad en el desarrollo del pensamiento moral posconvencional se produjo entre los 15 y los 16 años. Con todo es necesario que haya por lo general una diferencia de dos años para que se produzcan diferencias significativas entre los grupos establecidos en base a la edad cronológica, confirmándose así la hipótesis de Rest (1986b: 29). Sin embargo, en esta investigación un año académico sí originaba diferencias significativas en el desarrollo moral (Pérez-Delgado, 1995: 220).

Estos resultados son, no obstante, insuficientes. Para comprobar con seguridad el efecto de la edad en el desarrollo moral se necesita poder aislar absolutamente los efectos de la variable edad de los de otras variables, en especial de los efectos de la educación formal. Ello será posible, ciertamente, cuando se trabaje con muestras de adultos y no con adolescentes (Pérez-Delgado, 1995: 220). Asimismo, Rest concluye su estudio sobre la relación del juicio moral con otras variables señalando que la edad está relacionada con el DIT en grupos de estudiantes pero no en grupos de adultos (Rest, 1986a: 66). También indica que en muestras en edad escolar, la edad y la educación se confunden, pero en muestras posteriores a alta escuela, la educación es mucho más predictiva de las puntuaciones en el DIT que la edad cronológica (Rest, 1979c: 106-113; Rest, 1986a: 28-34).

Pérez-Delgado (1995: 223-244), intentando obtener evidencia sobre estas cuestiones, planteó la hipótesis de que la muestra de adultos elegida para su estudio no mostraría diferencias significativas en razonamiento moral en función de la edad, al menos tal como ello es comprobable a través del DIT. La muestra estaba constituida de 332 sujetos con una media de edad de 38,12 años y un rango de 71 años. Con respecto a la edad, estableció tres grupos: hasta 27 años, 28-49 años y 50-88 años. Encontró que el grupo de 50-88 años era el que más bajo puntuaba en pensamiento moral posconvencional (28,23 frente a 34,47 y 35,73 de los otros dos grupos). A su vez, las puntuaciones más altas en los estadios del nivel posconvencional las obtuvieron los sujetos en el estadio 5A, fenómeno éste comprobado en trabajos con adolescentes, con jóvenes adolescentes y con adultos. Por otro lado, con el paso de los años (especialmente en los grupos de 28-49 y 50-88 años) se produjo una suave tendencia a que aumentaran las puntuaciones en los

estadios inferiores (preconvencional y convencional).

También encontró que la variable edad –liberada de los efectos contaminadores de las otras variables– produjo diferencias significativas en el estadio 5A y en P. Los efectos significativos sobre P vinieron determinados principalmente por el influjo de la variable edad en el estadio 5A. Las puntuaciones del grupo de 50-88 años en el estadio 5A y en P disminuyeron significativamente con respecto a las del grupo de hasta 27 años y las del grupo de 28-49 años. Este hecho vino contrarrestado con un incremento de porcentaje en el estadio 4 en el grupo de 50-88 años con relación a los otros dos; las diferencias entre aquél y éstos fueron estadísticamente significativas (Pérez-Delgado, 1995: 234-237).

En otra investigación (Pérez-Delgado, Mestre y Llorca, 1995), con una muestra de 646 sujetos cuya edad media era de 15,3 años y el rango de 13 a 19 años, se encontró que la edad y el nivel educativo tenían un mayor influjo que el sexo en el desarrollo del razonamiento posconvencional. El ANOVA de un factor realizado mostró que la edad tenía un efecto principal significativo sobre las puntuaciones de los sujetos en los estadios 4, 5A, 5B e índice P, de tal forma que a medida que aumentaba la edad disminuían las puntuaciones en el estadio 4 y aumentaban en los estadios 5A, 5B e índice P. Dadas las características de la muestra, se producía solapamiento entre el efecto de la edad y el del nivel de estudios, dado que la edad y el curso estaban ajustados por ley, de modo que lo normal era terminar EGB con 14 años, 1º de BUP con 15, etc. Por ello era muy difícil saber cuándo los resultados en P eran debidos a efectos de la edad de los sujetos o a su diferente nivel de estudios.

Mestre, Pérez-Delgado y Escrivá (1995) utilizaron dos muestras de sujetos en su investigación. En la primera muestra (n = 568), con una edad media de 15,26 años y un rango entre 12 y 20 años, se clasificó a los adolescentes evaluados en tres grupos según tuvieran 13-14, 15-16 ó 17 o más años. En esta muestra la variable edad tuvo un efecto significativo en P, de modo que se produjo un incremento significativo de esta puntuación con la edad. Fueron los adolescentes de 17 o más años los que alcanzaron las puntuaciones más altas en razonamiento moral. En la segunda muestra (n = 809), con una edad promedio de 17,88 años y un rango entre 13 y 39 años, se establecieron seis grupos de edad: 13-14, 15-16, 17-18, 19-20, 21-22 y 23-39 años. También aquí la edad resultó ser una variable altamente discriminativa en el desarrollo del pensamiento posconvencional, de forma que conforme aumentaba la edad se producía un incremento significativo progresivo de este tipo de pensamiento.

Otra importante investigación (Pérez-Delgado, Díez y Soler, 1997) arroja también resultados

sobre el influjo de la edad en el desarrollo del razonamiento moral. En ella se llevaron a cabo dos estudios. En el segundo estudio ($n = 428$) se fijaron las siguientes categorías de edad: 13-15, 16-17, 18-19, 20-21, 22-23 y 24 o más años. El ANOVA de un factor mostraba que las distintas categorías de edad producían diferencias significativas en todos los estadios (excepto en el 2) y niveles de razonamiento moral. Así, conforme aumentaba la edad disminuían las puntuaciones en los estadios 3 y 4 y aumentaban en los estadios 5A, 5B, 6 e índices P y D.

Finalmente, la investigación más actual en nuestro contexto que analiza la influencia de la edad en el desarrollo del razonamiento moral es la realizada por Mestre, Pérez-Delgado *et al.* (1999). En el segundo estudio de ésta, los autores se planteaban la evaluación del desarrollo moral desde el planteamiento cognitivo de Kohlberg a través del DIT (Rest, 1979b) y desde el planteamiento cognitivo-afectivo de Eisenberg a partir del PROM (Carlo, Eisenberg y Knight, 1992). Trataban de constatar si aparecían las mismas tendencias en función de la edad de los sujetos, a saber, una evolución hacia el nivel posconvencional de Kohlberg y un mayor uso del razonamiento internalizado de Eisenberg, acompañados de un descenso de otras formas de razonamiento menos autónomas y más dependientes de factores externos y situacionales.

En una muestra de 209 adolescentes, con una edad media de 15,72 años, establecieron las categorías de edad 13-14, 15-16 y 17 o más años. Tras realizar un ANOVA de un factor encontraron diferencias significativas en el nivel convencional y posconvencional del desarrollo del razonamiento moral. En este sentido, conforme aumentaba la edad de los sujetos disminuían las puntuaciones del nivel convencional y aumentaban las del nivel posconvencional. En el nivel preconvencional y en el índice D no encontraron diferencias significativas. Se observaba en general un crecimiento moral de los adolescentes concretado en puntuaciones más altas en pensamiento posconvencional y se comprobaba cómo se desarrolla a lo largo de la adolescencia el pensamiento autónomo en el que hay un claro esfuerzo por definir los principios y valores morales que tienen validez y aplicación, al margen de la autoridad de las personas o grupos que las mantienen. Por otra parte, el crecimiento progresivo de la puntuación P a través de los tres niveles de edad establecidos se correspondía con un descenso de las puntuaciones medias en pensamiento convencional, es decir, el razonamiento basado en el mantenimiento de las normas y de las expectativas de la familia, del grupo o de la nación. Un resultado paralelo se observó también entre el razonamiento internalizado, el cual aumentó a lo largo de la adolescencia, y el razonamiento orientado a la aprobación, que disminuyó.

1.9. INFLUENCIA DEL NIVEL DE ESTUDIOS EN EL DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO MORAL

Como se señaló en el apartado anterior, en muestras americanas está bien justificado que las puntuaciones en el DIT aumentan con los cambios de edad/educación (Rest, 1979a). El 38% de la varianza en las puntuaciones en el DIT tiene que ser atribuido al nivel de educación. Además, mediante estudios longitudinales y transversales se observa que el elemento más fuertemente asociado con el desarrollo del juicio moral es la educación. Por otra parte, de seis estudios transculturales en los que se contrasta la edad/educación sólo uno no muestra aumento del desarrollo del juicio moral con la edad/educación (Pérez-Delgado, 1995: 182).

Hay que tener en cuenta que las muestras de EE UU no eran siempre las más avanzadas dentro de los niveles de edad/educación. Además, el perfil evolutivo llano de los datos de muestras no occidentales sugiere que la edad/educación no puede ser un correlato del desarrollo del juicio moral tan poderoso en los países no occidentales. De acuerdo con los resultados obtenidos en EE UU, sin embargo, es la educación y no la edad el correlato primario del desarrollo del juicio moral (Pérez-Delgado, 1995: 182-183). Se han ofrecido pruebas básicas que apoyan la hipótesis de que el nivel de educación moral estaría más altamente relacionado con la instrucción formal que con la edad (Rest, 1979b).

Pérez-Delgado (1995: 179-205) planteó la hipótesis de que la educación formal o reglada tendría un efecto determinante en el desarrollo de la capacidad de razonamiento moral. Estructuró la educación formal de los sujetos encuestados (1.052) en los cuatro niveles siguientes: enseñanza primaria (7º y 8º de EGB), enseñanza media (BUP y COU), enseñanza universitaria (1º Ciclo Universitario) y titulados (2º Ciclo Universitario, Diplomados y Licenciados). Encontró que el nivel de estudios produjo diferencias significativas en todos los estadios y niveles del desarrollo del juicio moral y en la escala M. En la escala A no se manifestó diferencia relevante alguna. En los estadios 2, 3 y 4 se detectó una relación inversa entre nivel de educación formal y porcentaje de pensamiento sociomoral en estos estadios, de modo que a mayor nivel de estudios menor porcentaje de pensamiento preconvencional y convencional. En los estadios 5A, 5B, 6 e índice P se invirtió la relación entre nivel de educación formal y porcentaje de pensamiento sociomoral en estos estadios y nivel, de forma que a mayor nivel educativo mayor puntuación en pensamiento posconvencional. La mayoría de las diferencias entre las medias de los distintos grupos académicos fueron estadísticamente significativas.

Cabe destacar que el aumento más fuerte en las puntuaciones en el estadio 5A se produjo

entre el subgrupo de EE MM y el de universitarios. A su vez, el aumento menos pronunciado se dio entre el subgrupo de universitarios y el de titulados. En el estadio 6 se produjo una inflexión entre el subgrupo de EGB y el subgrupo de EE MM llegando hasta el extremo de que los sujetos de EGB puntuaron más que los de EE MM, en contra de lo esperado. En P, la diferencia mínima entre las medias de los subgrupos fue de cuatro puntos y medio (entre EGB y EE MM), lo que manifiesta el gran influjo del nivel de estudios de los sujetos sobre sus preferencias de elección moral (Pérez-Delgado, 1995: 194-199).

El resultado más relevante de la investigación se relacionó con el influjo del nivel educativo en el desarrollo del pensamiento *posconvencional*, propuesto por Kohlberg y sus seguidores como el auténtico pensamiento moral, y que es, a su vez, el tipo de pensamiento que principal y específicamente mide el DIT. Estos resultados conseguidos con la utilización castellana del DIT confirmarían en un doble aspecto la hipótesis de Rest: el alto influjo del nivel de estudios en el desarrollo del juicio moral y su prevalencia sobre el sexo y la edad de los sujetos en su efecto sobre el razonamiento moral (Rest, 1986b: 60-61; Pérez-Delgado, 1995: 201).

Pasando a otra investigación (Pérez-Delgado, 1995: 206-222), el desarrollo del razonamiento moral por estadios y niveles suscita de inmediato la cuestión sobre los determinantes que lo impulsan y conducen. ¿La transición por las diversas etapas del juicio moral es una cuestión de maduración natural y espontánea o depende de otros factores que la pueden bloquear o acelerar? Rechazada la hipótesis de la maduración espontánea (psicoanálisis) o de la generalización del hábito (teóricos del aprendizaje) o de la interiorización de las normas (Durkheim), la psicología kohlbergiana ha investigado abundantemente sobre qué variables tienen efectos significativos en el desarrollo del juicio moral. La investigación más actual se ha centrado en estudiar los efectos de variables sociodemográficas como la edad, educación, sexo, situación económica o también variables como el CI, las ideas religiosas de los sujetos o los efectos del contexto sociopolítico sobre el nivel de razonamiento moral de los sujetos (Rest, 1986a). Los resultados de toda esa búsqueda se van consolidando en el sentido de que son las variables educación formal y edad los correlatos más importantes del desarrollo del juicio moral, evidenciándose esa relación en estudios con muestras norteamericanas (Rest, 1986b).

Apoyado en esos resultados, Pérez-Delgado (1995: 208) planteó la hipótesis de que utilizando el DIT en lengua castellana cabría poder confirmar en nuestro contexto lingüístico y sociocultural los efectos relevantes de la educación sobre el pensamiento sociomoral en jóvenes adolescentes. La muestra estaba formada por 1.686 jóvenes adolescentes, que se distribuyeron desde el punto de vista académico en los cinco subgrupos siguientes: 8º de EGB, 1º de BUP, 2º

de BUP, 3º de BUP y COU.

Encontró que los sujetos resolvieron los problemas morales planteados en primer lugar según los criterios del estadio 4, en segundo lugar según los criterios del estadio 3 y en tercer lugar según los del estadio 5A. Los sujetos se fijaron preferentemente, pues, en razones de orden legal y social. Al considerar el nivel académico de los sujetos encontró diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en todos los estadios y niveles del desarrollo moral. Se comprobó que en los estadios preconvenicional y convencionales (2, 3 y 4) las puntuaciones descendieron a medida que se consideraban niveles académicos superiores, mientras que en los estadios posconvencionales (5A, 5B y 6) sucedía lo contrario, existiendo una relación directa entre progreso académico y desarrollo del razonamiento sociomoral. La tendencia general a covariar en el mismo sentido el desarrollo del pensamiento moral y de los niveles académicos fue estadísticamente significativa en todos los estadios ($p < 0,000$), salvo en el estadio 6. Las diferencias de medias entre los grupos académicos establecidos en P fueron todas ellas significativas (Pérez-Delgado, 1995: 210-214).

Los análisis centrados en la variable nivel de estudios constataron una progresión estrictamente creciente del razonamiento moral posconvencional de forma paralela al avance escolar. Se evidenció que, en el periodo analizado, la mayor educación formal se acompañaba de un incremento significativo del pensamiento moral posconvencional, y no sólo cuando variaban los niveles educativos (EGB, EE MM, Universitarios, Titulados) sino también a medida que transcurrían los cursos académicos (8º de EGB, 1º de BUP, 2º de BUP, 3º de BUP y COU) (Pérez-Delgado 1995: 218-219).

En una tercera investigación (Pérez-Delgado, 1995: 223-244), cuyo objetivo fue separar los efectos de la edad de los efectos de la educación formal, los sujetos se distribuyeron en los cuatro niveles del sistema tradicional español (Enseñanza General Básica, Enseñanza Media, Grado Medio y Título Superior). Una vez más se comprobó que el pensamiento moral posconvencional acompañaba al desarrollo del nivel de estudios. Así, se constató que la clasificación alcanzada por los sujetos en función del nivel académico iba seguida de un mayor porcentaje de pensamiento moral de principios. Por el contrario, los porcentajes de pensamiento preconvenicional y convencional decrecieron con el avance del nivel de estudios.

Se encontró que la variable nivel de estudios –liberada de efectos contaminadores de las variables sexo y edad– produjo efectos significativos en todos los estadios, salvo en el estadio 4, la escala A y la escala M. La interacción nivel de estudios/edad produjo efectos significativos en

los estadios 2, 5A y 6. La interacción nivel de estudios/sexo no originó ningún efecto significativo. De ello se desprende con claridad que en este grupo fue sobre todo su preparación académica lo que explicaba mejor las diferencias detectadas en el DIT, en comparación con las otras variables tenidas en cuenta. Fijándose en la matriz de correlaciones se advertía que el nivel de estudios correlacionaba positiva y significativamente con los estadios posconvencionales (5A, 5B y 6) y negativa y significativamente con los estadios preconvencional y convencionales (2, 3 y 4). La técnica de correlación al comparar las dos variables para cada sujeto registra con más exactitud en qué medida se mueven en el mismo o en distinto sentido la edad de cada sujeto y la puntuación obtenida en cada uno de los estadios (Pérez-Delgado, 1995: 234-236).

En cuanto a la interacción significativa nivel de estudios/edad producida en el estadio 6, los sujetos de más edad (50-88 años) estuvieron mejor situados en este estadio. Así, del subgrupo de licenciados fueron los de 50-88 años quienes obtuvieron la puntuación más alta en el estadio 6. Este hecho se entendía en el sentido de que el declive por razón de la edad queda contrarrestado cuando se interfiere un alto nivel de estudios. De lo que se infería que el desarrollo intelectual, fruto del nivel académico conseguido, prolonga significativamente la capacidad del razonamiento moral de los sujetos más allá de lo que la edad o la experiencia por sí sola puede hacerlo (Pérez-Delgado, 1995: 237). La interacción significativa estudios/edad producida en los estadios 2 y 6, es decir, en los dos estadios más distantes, se entendía en el sentido de que los sujetos de más edad (50-88 años) se dividían radicalmente según tuvieran un nivel de estudios muy alto (en cuyo caso elegían significativamente más el estadio 6 como estrategia de razonamiento moral en comparación con los sujetos de otra edad), o muy bajo (los cuales optaban significativamente más por el estadio 2 que los otros subgrupos de edad y estudios) (Pérez-Delgado, 1995: 241).

Estos resultados pueden resultar chocantes o extraños puesto que desdirían el pensamiento comúnmente aceptado que reconoce en la experiencia el manantial más caudaloso del conocimiento moral (Pérez-Delgado, 1995: 235). Por otra parte, los resultados evocan la famosa distinción aristotélica entre la *sínesis* y la *gnome*, como virtudes del juicio moral. Para el filósofo griego, el acto de juzgar corresponde a una doble virtud, dada la dificultad de la materia moral. Puede procederse según dos criterios: ateniéndose a la norma general como el criterio más adecuado o, por el contrario, recurriendo a principios más amplios de forma que se protejan mejor todos los valores implicados en la situación. En el primer supuesto es la virtud de la *sínesis* quien potencia a la inteligencia práctica y en el segundo la virtud de la *gnome*. Podría decirse, pues, que estos datos invitan a pensar que la edad, de por sí, incita a juzgar moralmente según el modelo de la *sínesis* aristotélica (estadio 4 del DIT) y solamente cuando media un alto nivel académico la persona de edad madura prefiere la perspectiva superior de la virtud de la

gnome (estadios 5A, 5B y 6 del DIT) (Pérez-Delgado, 1995: 240).

En esta población se confirmó, una vez más, que el determinante más eficaz del desarrollo del razonamiento moral posconvencional fue el nivel de estudios de los sujetos. Esta incidencia de la preparación académica en el pensamiento moral posconvencional habría que entenderla como consecuencia del desarrollo intelectual en su vertiente aplicada. Por otra parte, en esta investigación con población adulta se pudo evitar mejor el encubrimiento de efectos de la edad y de la educación y así ponderar convenientemente la parte del desarrollo moral debida a la edad y la debida a la educación (Pérez-Delgado, 1995: 242-244).

Una cuarta investigación (Pérez-Delgado, Mestre y Llorca, 1995), se ocupó de la relación entre desarrollo del razonamiento moral y desarrollo intelectual. Para Kohlberg (1992: 97) existe una relación entre juicio moral y desarrollo intelectual, por el hecho de que la definición de estadio moral asume que las operaciones piagetianas concretas son necesarias para la moralidad convencional (estadios 3 y 4) y que las operaciones formales son necesarias para la moralidad de principios (estadios 5 y 6). Sin embargo, la madurez cognitiva es una condición necesaria pero no suficiente para la madurez de juicio moral.

A su vez Rest (1979a) reconoce que las pruebas de Cociente Intelectual, de aptitud y de logro son medidas de habilidades intelectuales que generalmente tienen relaciones significativas con las medidas de desarrollo cognitivo, tal como Kohlberg había señalado en su momento. Los tests de Cociente Intelectual presumiblemente indican la rapidez de los sujetos en el aprendizaje, la habilidad para comprender relaciones complejas, la habilidad para pensar con categorías abstractas y procesar información. Por ello los sujetos que tienen puntuaciones más altas en Cociente Intelectual tienden por lo general a puntuar también más alto en el desarrollo del juicio moral. Lo que parece sugerir que entre el DIT y las pruebas de Cociente Intelectual habría correlaciones significativas. Hay que subrayar que el rendimiento en matemáticas y ciencias permite predecir las puntuaciones en el DIT de un modo similar a como se puede predecir con puntuaciones en lenguaje, vocabulario o ciencias sociales. Ello sugiere que sería un factor de inteligencia general lo que tienen en común esas pruebas con el DIT y no un factor especial o habilidades particulares de tipo lingüístico o de conocimiento de vocabulario.

Partiendo de estas premisas, Pérez-Delgado, Mestre y Llorca (1995) establecieron cinco subgrupos desde el punto de vista académico: EGB, 1º BUP, 2º BUP, 3º BUP y COU en una muestra de 646 sujetos. El ANOVA de un factor llevado a cabo indicaba que el nivel educativo producía efectos principales significativos en las puntuaciones de los sujetos en los estadios 4,

5A, 5B e índice P. También se encontró que el rendimiento académico (medido por la nota media de los sujetos en el curso anterior al que se les pasó el DIT) producía diferencias significativas en P. En este sentido, el mayor rendimiento académico iba acompañado del mayor P. El crecimiento acompasado entre rendimiento académico y pensamiento posconvencional era una tendencia ascendente clara, constante y significativa. La subida del pensamiento posconvencional fue más pronunciada como efecto del rendimiento académico que como efecto del nivel de estudios de los sujetos. Este claro correlato entre rendimiento académico y las puntuaciones de pensamiento moral posconvencional obtenidas en el DIT no se solapaba con el efecto del nivel de estudios. Tanto el «rendimiento académico» como el «nivel de estudios» producían diferencias significativas en P, una vez evitados los solapamientos mutuos.

Además, a una parte de la muestra ($n = 262$) se le pasó el test de Inteligencia General Verbal (T.I.T.; García Nieto, 1990) y el test de Inteligencia General No Verbal (T.H.M.; Yuste Hernanz, 1991), para detectar la relación entre estas medidas de la capacidad cognitiva y la capacidad de juicio moral de los sujetos. Estas variables fueron manipuladas formando tres categorías, según que los sujetos tuvieran puntuaciones «bajas» (puntuaciones inferiores a la media menos una desviación típica), «medias» (puntuaciones en torno a la media más/menos una desviación típica) y «altas» (puntuaciones superiores a la media más una desviación típica). Los ANOVAS aplicados arrojaban resultados significativos, es decir, en la medida en que aumentaban el rendimiento académico, la inteligencia verbal, o la inteligencia no verbal mejoraba significativamente P.

Para aislar el solapamiento del influjo del nivel de estudios y del nivel de inteligencia verbal sobre el desarrollo del pensamiento moral posconvencional se aplicó un ANOVA de dos factores, resultando que si se mantenía separado el efecto de cada una de estas variables se podría comprobar que el nivel de estudios no producía diferencias significativas en P, mientras que el nivel de inteligencia verbal de los sujetos sí producía efectos significativos en P, aun restándole el efecto debido al nivel de estudios. Asimismo, el ANOVA de dos factores para aislar los efectos del nivel de estudios y del nivel de inteligencia no verbal dio resultados significativos para ambas variables en P, una vez reducidos el efecto de solapamiento mutuo. La diferencias entre los subgrupos, sin embargo, fueron más marcadas y constantes en la variable inteligencia no verbal que en la variable nivel de estudios. En síntesis, la «inteligencia no verbal» correlacionó más alto ($r = .307$) con P que la «inteligencia verbal», aunque en ambos casos fueron correlaciones significativas. Los datos de esta investigación parecieron afianzar la hipótesis de Rest de que es principalmente el factor general de desarrollo intelectual el que está más implicado en el desarrollo del razonamiento moral (Pérez-Delgado, Mestre y Llorca, 1995: 29-33, 39).

En conclusión, en esta investigación se manejaron fundamentalmente cuatro variables de orden cognitivo: nivel de estudios de los sujetos, rendimiento académico, capacidad intelectual verbal y capacidad intelectual no verbal de los sujetos que resolvieron los dilemas del DIT. Dichas variables cognitivas tuvieron un efecto significativamente mayor sobre P que el sexo y la edad, también analizadas. De ello se desprende que el factor «juicio moral» o «razonamiento moral» o «pensamiento moral» tal como aparecen medidos por el DIT tienen un componente fuertemente cognitivo o, dicho de otro modo, se apoya en el desarrollo de la inteligencia y en la adquisición de la cultura que se obtiene en la educación reglada.

En el contexto antiguo y contemporáneo de la filosofía moral hay que situar la psicología del desarrollo del juicio moral tal como aparece en la teoría de Kohlberg y en el DIT de Rest. El tipo de juicio que está estrechamente vinculado al desarrollo intelectual de los sujetos es el juicio deontico (es decir, el juicio moral que determina qué es lo que se debe hacer) y no el juicio de responsabilidad (es decir, el juicio moral que decide «haz esto»), o como diría Aristóteles, el juicio de la síntesis (juicio normativo que únicamente enuncia el valor moral de la acción y viene expresado en indicativo) y no el juicio de la frónesis (juicio de la prudencia en el que se produce la conjunción del deseo con la rectificación de las virtudes morales y se pronuncia en imperativo). Por tanto, los niveles y estadios de razonamiento moral representan diferentes estructuras de juicios deonticos (Pérez-Delgado, Mestre y Llorca: 36-37).

En una quinta investigación (Mestre, Pérez-Delgado y Escrivá, 1995) que, como se señaló con anterioridad, estaba dirigida a corroborar en la Comunidad Valenciana la relación entre el desarrollo del autoconcepto y el desarrollo del razonamiento sociomoral, se utilizaron dos muestras de sujetos. En la primera muestra (n = 568) se clasificó a los sujetos en cuatro grupos según el nivel de escolarización: 8º EGB, 1º BUP, 2º BUP y 3º BUP. Se observó un incremento de pensamiento posconvencional a medida que el sujeto ascendía en los estudios realizados. La edad y el nivel de estudios resultaron más discriminativas que el sexo en el desarrollo del pensamiento sociomoral. En la segunda muestra (n = 809) se clasificó a los sujetos en tres niveles u opciones de estudios: FP, Bachiller y Universidad. Los datos indicaban que eran los universitarios los que alcanzaban puntuaciones más altas en pensamiento posconvencional. También aquí la edad y el nivel de estudios resultaron más discriminativas que el sexo en el desarrollo del pensamiento sociomoral.

Una sexta investigación (Cantero y D'Ocón, 1995), cuyo objetivo fundamental fue estudiar la relación existente entre experiencia profesional, desarrollo moral y preferencia de valores en jóvenes trabajadores valencianos, utilizó una muestra de 187 sujetos de ambos sexos entre 19 y

31 años. En ella la variable nivel de estudios se operacionalizó en 4 niveles: EGB, BUP, Diplomado y Licenciado. El ANOVA realizado mostró un efecto significativo del nivel de estudios sobre las puntuaciones P de los sujetos: los sujetos con altos niveles de estudios alcanzaron mayores niveles de pensamiento posconvencional. Las diferencias fueron significativas entre EGB y Diplomado, EGB y Licenciado, y BUP y Licenciado, y no lo fueron entre EGB y BUP y entre BUP y Diplomado aunque la tendencia se mantenía. Otro hallazgo importante de esta investigación fue el papel mediador de la variable nivel de estudios en la relación existente entre especialización profesional y nivel de pensamiento posconvencional: a mayor nivel de estudios, mayor especialización profesional y mayor P.

Finalmente, la última investigación en nuestro contexto que analiza la influencia del nivel de estudios en el desarrollo del juicio moral es la llevada a cabo por Pérez-Delgado, Díez y Soler (1997). Ésta consta de dos estudios. En el primer estudio ($n = 524$), los sujetos se distribuían en los cursos de 1º BUP, 2º BUP, 3º BUP y COU. El ANOVA de dos factores (sexo y nivel de estudios) realizado constató que la variable nivel de estudios era más discriminativa que la variable sexo en el desarrollo moral de los sujetos. La formación de los sujetos producía diferencias significativas en cada uno de los estadios y niveles de razonamiento moral de los adolescentes de la muestra, independientemente de que fueran chicos o chicas, salvo en el estadio 4. Claramente se observaba una tendencia gradual e ininterrumpida a puntuar más bajo en los estadios inferiores de razonamiento sociomoral (estadios 2 y 3) correspondientes a los niveles preconvencional y convencional tal como incrementaba la formación. Por el contrario, se producía un aumento gradual de las puntuaciones en los estadios superiores de juicio moral (5A, 5B, 6 e índices P y D) a medida que se ascendía en los niveles educativos. Los datos mostraban con claridad el importante papel que la educación tiene en el desarrollo moral y personal de los adolescentes y eran coherentes con otras investigaciones realizadas en la Comunidad Valenciana que también muestran un crecimiento paralelo de la educación y el juicio moral (Zanón, 1993; Fuentes, 1995; Mestre, Pérez-Delgado y Escrivá, 1995).

En el segundo estudio ($n = 428$), los adolescentes y jóvenes pertenecían a 8º EGB, ESO, EE MM, 1º Ciclo Univ. y 2º Ciclo Univ. El ANOVA de un factor mostró diferencias significativas entre los distintos niveles educativos en todos los estadios (excepto en el 2) y niveles de razonamiento moral. Estas diferencias se dieron en dos direcciones: en los estadios 3 y 4, al aumentar el nivel de estudios disminuían los porcentajes de pensamiento moral, y en los estadios 5A, 5B, 6 e índices P y D, por el contrario, a mayor nivel formativo se producían porcentajes más altos en pensamiento moral. Los resultados de los dos estudios confirmaron, pues, el efecto determinante que tiene la educación formal sobre el desarrollo del razonamiento moral. Las puntuaciones en

pensamiento posconvencional y en madurez moral aumentan progresivamente a medida que se asciende de nivel educativo, y a la inversa, sucede con las puntuaciones en pensamiento convencional. Estos resultados ratifican tanto las conclusiones de Rest como las conclusiones de estudios realizados en nuestro contexto.

CAPÍTULO 2

RAZONAMIENTO MORAL PROSOCIAL

Aunque la mayoría de los investigadores que han estudiado el juicio moral se han centrado en el razonamiento moral orientado a la justicia, orientado a la prohibición o kohlbergiano, es decir, el razonamiento sobre dilemas morales en los que las normas, leyes, dictados de las autoridades y obligaciones formales son centrales (Kohlberg, 1981; Rest, 1983), algunos investigadores han estudiado cuestiones relacionadas con la moralidad positiva (p. ej., Damon, 1977; Eisenberg, 1986; Gilligan y Attanucci, 1988). Una de estas cuestiones es el *razonamiento moral prosocial*, esto es, el razonamiento sobre dilemas morales en los que las necesidades o deseos de una persona están en conflicto con las necesidades o deseos de otra u otras personas en un contexto en el que el papel de las leyes, normas, dictados de las autoridades, obligaciones formales, prohibiciones y castigos es mínimo (Eisenberg y Roth, 1980: 375; Eisenberg *et al.*, 1983: 846; 1991: 849; 1995: 1179; Carlo *et al.*, 1992: 331; 1996: 231; en prensa: 3).

Los niños y adolescentes a menudo se enfrentan con la decisión de ayudar a otros con algún coste para sí mismos. Muchas veces, estas decisiones son difíciles puesto que ellas aparecen en situaciones en las que las líneas directrices formales externas están ausentes o no claras. Las decisiones de este tipo han sido el centro de atención de los investigadores interesados en el razonamiento moral prosocial (Carlo *et al.*, 1996: 231).

Un primer estudio relevante sobre razonamiento moral prosocial es el de Eisenberg y Roth (1980). En este trabajo, treinta y cuatro niños que habían sido evaluados en preescolar fueron reentrevistados dieciocho meses más tarde. Se evaluó la habilidad cognitiva para ponerse en el lugar del otro y la cantidad de formación religiosa. En el seguimiento, los niños utilizaron significativamente menos razonamiento hedonista y más razonamiento orientado a las necesidades y razonamiento orientado a la aprobación que la primera vez que se les entrevistó. La alta participación religiosa en el momento del seguimiento estuvo relacionada positivamente con el uso de razonamiento orientado a las necesidades y negativamente con el uso de razonamiento hedonista. La habilidad de toma de perspectiva no estuvo relacionada con el razonamiento moral.

Eisenberg, Lennon y Roth (1983) llevaron a cabo una investigación cuyos objetivos fueron examinar el desarrollo del juicio moral prosocial con una metodología longitudinal y examinar la relación entre juicio moral prosocial y juicio moral orientado a la prohibición más prácticas maternas de crianza del niño. Dos cohortes fueron testadas y la edad de los sujetos abarcó el periodo preescolar y el periodo escolar. Desde los años de preescolar hasta los años de enseñanza primaria, el uso de razonamiento hedonista disminuyó, mientras que el uso de razonamiento orientado a las necesidades (empático primitivo) aumentó. Los cambios significativos continuaron desde los años de preescolar hasta la secundaria, aunque el cambio podría ser notado incluso antes de entrar en la escuela (durante 1 año, entre los 4-5 y 5-6 años). La relación entre el nivel de razonamiento prosocial y el razonamiento orientado a la prohibición fue de baja a moderada, dependiendo de las medidas que fueron correlacionadas. El nivel de razonamiento estuvo relacionado con las prácticas maternas no autoritarias y no punitivas, pero el papel de las prácticas maternas de apoyo y empáticas pareció cambiar con la edad.

Un tercer estudio sobre razonamiento moral prosocial es el realizado por Eisenberg, Miller, Shell, McNalley y Shea (1991). En él fueron examinados con datos longitudinales y datos de adolescentes entrevistados por primera vez el cambio en razonamiento moral prosocial durante un periodo de 11 años, las diferencias de género en razonamiento prosocial en la adolescencia, y las interrelaciones entre razonamiento prosocial, conducta prosocial y empatía relacionada con respuestas emocionales. El uso de razonamiento hedonista disminuyó hasta la adolescencia y posteriormente aumentó algo (principalmente en los chicos). El razonamiento orientado a las necesidades, de reciprocidad directa, orientado a la aprobación y estereotipado aumentaron hasta la mediana infancia o temprana adolescencia y posteriormente disminuyeron. Varias formas de razonamiento de más alto nivel emergieron en los últimos años de la infancia o adolescencia. El razonamiento global de las chicas fue mayor que el de los chicos. En coherencia con las expectativas, hubo alguna evidencia de que un nivel alto de razonamiento prosocial está asociado con empatía y conducta prosocial y de una relación entre empatía y conducta prosocial.

Un estudio fundamental es el de Carlo, Eisenberg y Knight (1992). En él se desarrolla una nueva medida de razonamiento moral prosocial con la que se superan las limitaciones de las medidas de entrevista tradicionales de razonamiento moral y se facilita la valoración del razonamiento moral de los adolescentes. Se examinan varias propiedades psicométricas de esta nueva medida incluyendo la fiabilidad test-retest y la validez convergente, concurrente y discriminante. Se administró a sesenta y cuatro graduados de séptimo y de décimo una medida objetiva de razonamiento moral prosocial (PROM) y medidas de aptitud escolar, habilidades verbales, toma de perspectiva, preocupación empática y malestar personal. Dos semanas después, se les volvió a

administrar el PROM o una entrevista de razonamiento moral prosocial. En general, los análisis psicométricos indicaron que el PROM era suficientemente fiable y válido para usarlo con adolescentes. Además, se discuten resultados de investigación sobre el desarrollo y correlaciones del razonamiento moral prosocial de los adolescentes.

Un quinto estudio sobre este tema es el llevado a cabo por Knight, Johnson, Carlo y Eisenberg (1994). En él los autores señalan que las relaciones empíricas entre conducta prosocial y variables disposicionales o personales han sido relativamente modestas, quizás debido a que los investigadores han examinado la mayoría de las veces modelos aditivos simples o de predictor único. Su investigación, sin embargo, examina un modelo multiplicativo de la relación de las variables disposicionales con la conducta prosocial. Ochenta y seis niños entre 6 y 9 años completaron una tarea de donación de dinero y medidas de la tendencia general a entender y razonar acerca del estado afectivo de otros, a ser comprensivo, y a entender las unidades y valor del dinero. Como se esperaba, los niños que puntuaron alto en razonamiento afectivo, preocupación empática y conocimiento del dinero donaron considerablemente más que los niños que puntuaron bajo en alguna de estas variables disposicionales.

También importante es el estudio de Eisenberg, Carlo, Murphy y Van Court (1995). En él los autores examinan con datos longitudinales de jóvenes de 17-18 y 19-20 años y datos de adolescentes entrevistados por primera vez el cambio en razonamiento moral prosocial a través de un periodo de 15 años, las diferencias de género en razonamiento prosocial, y las interrelaciones entre razonamiento moral, conducta prosocial y empatía relacionada con respuestas emocionales. El uso de razonamiento hedonista disminuyó hasta la adolescencia y después aumentó algo en la temprana edad adulta. El uso de razonamiento orientado a las necesidades y de razonamiento estereotipado aumentó hasta la mediana infancia o temprana adolescencia y después disminuyó. El razonamiento de reciprocidad directa y el razonamiento orientado a la aprobación, que en seguimientos anteriores parecían ir disminuyendo en la mediana adolescencia, mostraron no disminuir en la temprana edad adulta. Varias formas de razonamiento de más alto nivel aumentaron en uso durante la adolescencia y la temprana edad adulta. El razonamiento global de las mujeres fue mayor que el de los varones. Las puntuaciones en las medidas de razonamiento moral en forma de entrevista y objetivas correlacionaron entre sí positivamente. En coherencia con las expectativas, hubo alguna evidencia de relaciones entre razonamiento prosocial, conducta prosocial, preocupación empática y toma de perspectiva.

Un séptimo estudio es el de Carlo, Eisenberg, Koller, Da Silva y Frohlich (1996). Los autores examinan las correlaciones del razonamiento moral prosocial en 2 estudios. En el estudio 1

investigan las diferencias con respecto a la edad, género y grupo cultural en razonamiento moral prosocial en niños y adolescentes brasileños ($n = 265$) y en niños estadounidenses ($n = 67$). En el estudio 2 exploran las relaciones entre razonamiento moral prosocial y las conductas prosociales más las orientaciones del papel del género en adolescentes brasileños ($n = 136$). Encuentran que el razonamiento autorreflexivo internalizado está relacionado positivamente, y el razonamiento hedonista negativamente, con las puntuaciones de conductas prosociales de «iguales». La feminidad está asociada más con aspectos autorreflexivos, internalizados y menos con aspectos en cuanto a ganar la aprobación de otros. En general, las diferencias de edad y de género en razonamiento prosocial son similares en los adolescentes brasileños y en los adolescentes estadounidenses. Sin embargo, los adolescentes estadounidenses puntuaron más que los adolescentes brasileños en razonamiento moral internalizado.

Por su parte, Carlo, Roesch y Koller (en prensa) realizaron dos estudios con el fin de examinar las diferencias de nacionalidad y de género en razonamiento moral prosocial. En el primer estudio, aproximadamente 234 estudiantes universitarios de Brasil y de Estados Unidos completaron una medida de razonamiento moral prosocial de papel y lápiz (PROM). Los europeo-americanos presentaron más razonamiento moral internalizado y orientado a la aprobación, y menos razonamiento moral estereotipado y hedonista que los brasileños. En el segundo estudio, 180 estudiantes universitarios brasileños y europeo-americanos completaron el PROM. Como en el primer estudio, los europeo-americanos presentaron más razonamiento moral internalizado y menos razonamiento hedonista que los brasileños. Además, los europeo-americanos también presentaron más razonamiento moral orientado a las necesidades que los brasileños. En ambos estudios fueron encontradas diferencias de género en razonamiento moral prosocial.

Finalmente, en nuestro contexto, Mestre, Pérez-Delgado *et al.* (1999) llevan a cabo dos estudios en los que evalúan el razonamiento moral prosocial (PROM; Carlo, Eisenberg y Knight, 1992), la empatía (IECA; Bryant, 1982) y la conducta prosocial (servicialidad y generosidad evaluadas a través de los compañeros de clase) en la infancia y primeros años de la adolescencia. Además, evalúan el razonamiento moral (DIT; Rest, 1979a; Pérez-Delgado, Mestre *et al.*, 1996 y PROM) y la empatía (IRI; Davis, 1980) en la adolescencia. Constatan los cambios vinculados a la edad y al sexo en el razonamiento moral prosocial con el paso de la infancia a la adolescencia, y en el razonamiento moral kohlbergiano en la adolescencia. Por último, comparan en la adolescencia el desarrollo del juicio moral según la teoría de Kohlberg con el desarrollo del razonamiento moral prosocial desde la teoría de Eisenberg.

2.1. LAS CATEGORÍAS DE RAZONAMIENTO MORAL PROSOCIAL

Eisenberg y Roth (1980: 375) codificaron el razonamiento de los niños dentro de las siguientes categorías: *orientado a la autoridad/castigo* (referencia a exigencias de autoridades y/o castigo); *hedonista* (referencia a un beneficio egoísta para uno mismo o para otros con los que uno se identifica y no costoso para uno mismo); *orientado a las necesidades* (referencia a las necesidades físicas o psicológicas de otros); *pragmático* (justificación de una conducta con un razonamiento práctico, no moral, no relacionado con la necesidad fundamental del otro); *estereotipado* (justificación basada en concepciones estereotipadas de buenas/malas conductas o personas); *orientado a la aprobación/interpersonal* (consideración de la aceptación y aprobación de otros en la justificación de una conducta); *de toma de perspectiva* (justificación basada en la perspectiva del otro), y *referencia a la humanidad* (justificación basada en la humanidad de la otra persona).

Las distintas categorías de razonamiento utilizadas por los niños fueron agrupadas en estadios evolutivos o niveles de razonamiento moral prosocial (véase tabla 2.1.) a partir de análisis factoriales, análisis de tendencia lineal y otros análisis de cambios relativos a la edad. La progresión de un estadio al siguiente se la considera como estando anunciada por cierto uso de un nivel más alto de razonamiento previo al avance, no como ocurriendo justo después de la consolidación del razonamiento del estadio habitual del individuo (Eisenberg, Lennon y Roth, 1983: 849).

No obstante, otra descripción de las categorías de razonamiento moral prosocial bajo las cuales se han codificado los juicios morales de los sujetos entrevistados es la siguiente (Eisenberg, 1979a, Eisenberg *et al.*, 1983, 1987, 1991, 1995):

1. En niños (4-12 años):

Punto de vista obsesivo y/o mágico de la autoridad y/o castigos: la evitación del castigo y la sumisión ciega al poder son valorados en su propio derecho; por ejemplo, un niño dice que no dejaría su cajón de arena para ayudar a otro niño porque su madre le dijo que no abandonara el jardín.

Razonamiento hedonista: a) *beneficio hedonista para uno mismo:* el razonamiento está orientado al beneficio propio; p. ej., «no le ayudaría, dándole alimentos, porque yo podría estar hambriento»; b) *reciprocidad directa:* la orientación de uno al beneficio personal es debida a la

TABLA 2.1. *Niveles de razonamiento moral prosocial (Eisenberg, Lennon y Roth, 1983: 850)*

<i>Nivel</i>	<i>Orientación</i>	<i>Descripción</i>	<i>Grupo</i>
1	Hedonista, autoenfocada	El individuo está interesado por las consecuencias para sí mismo más que por consideraciones morales. Las razones para ayudar o no ayudar al otro incluyen la consideración del beneficio directo para uno mismo, futura reciprocidad e interés por otros a quienes el individuo necesita y/o aprecia (debido al lazo afectivo).	Niños de preescolar y niños pequeños de primaria (elementary school).
2	A las necesidades de otros	El individuo expresa interés por las necesidades físicas, materiales y psicológicas de otros aun cuando éstas confluyen con las propias de sí mismo. Este interés es expresado en los términos más simples, a falta de clara evidencia de toma de perspectiva autorreflexiva, expresiones verbales de simpatía o referencia a afecto internalizado tal como la culpa.	Niños de preescolar y de primaria.
3	A la aprobación e interpersonal y/o estereotipada	Las imágenes estereotipadas de buenas o malas personas y conductas y/o consideraciones de aprobación y aceptación de otros son usadas en la justificación de conductas prosociales o no prosociales.	Estudiantes de primaria y de secundaria (high school).
4	Empática	Los juicios del individuo incluyen la evidencia de reacción simpática, toma de perspectiva autorreflexiva, interés por la humanidad de otros y/o culpa o afecto positivo relacionado con las consecuencias de las propias acciones.	Estudiantes mayores de primaria y estudiantes de secundaria.
	Transicional (empática e internalizada)	Las justificaciones para ayudar o no ayudar implican valores, normas, deberes o responsabilidades internalizadas, o referencia a la necesidad de proteger los derechos y dignidad de otras personas; estas ideas, sin embargo, no son claramente manifestadas.	Minoría de personas en edad de enseñanza secundaria.
5	Fuertemente internalizada	Las justificaciones para ayudar o no ayudar están basadas en valores, normas o responsabilidades internalizadas, el deseo de mantener obligaciones individuales y sociales contractuales, y la creencia en la dignidad, derechos e igualdad de todos los individuos. También caracteriza a este estadio el afecto positivo o negativo relacionado con el mantenimiento del autorrespeto por el hecho de vivir de acuerdo con los propios valores y normas aceptadas.	Únicamente una pequeña minoría de estudiantes de secundaria y prácticamente ausencia de niños de primaria.

reciprocidad directa (o falta de ella) con el destinatario de un acto; p. ej., «debería ayudar, dándoles alimentos, porque ellos me los darían a mí la próxima vez que los necesitara»; c) *relación afectiva*: la identificación del individuo con otro, su simpatía a otro, y la relación del otro con las propias necesidades son consideraciones importantes en el razonamiento moral del individuo; p. ej., «debería ayudar porque probablemente tendría amigos en la ciudad».

Pragmatismo: orientación a cuestiones prácticas no relacionadas con consideraciones egoístas; por ejemplo, «debería ayudar porque soy fuerte».

Razonamiento orientado a las necesidades: orientación a las necesidades físicas, materiales o psicológicas de la otra persona; por ejemplo, «él necesita sangre», «él está enfermo», «serían felices si tuvieran alimentos».

Razonamiento estereotipado: a) *estereotipos de una buena o mala persona*: orientación a imágenes estereotipadas de una buena o mala persona; p. ej., «debería ayudar porque él es amable, simpático»; b) *imágenes estereotipadas de la conducta mayoritaria*: orientación a la conducta «natural» o que la mayoría de la gente haría; p. ej., «es solamente natural ayudar»; c) *imágenes estereotipadas de otros y sus roles*: orientación a imágenes estereotipadas de otros y lo que hacen; p. ej., «debería ayudar porque los chiquillos impedidos son agradables».

Orientación a la aprobación e interpersonal: orientación a la aceptación y aprobación de otros al decidir cuál es la conducta correcta; por ejemplo, «mis padres estarían orgullosos de mí si ayudara».

Orientación autorreflexiva empática: a) *orientación simpática*: expresión de preocupación simpática y cuidado hacia otros; p. ej., «debería sentir lástima por ellos»; b) *toma de perspectiva*: el individuo toma la perspectiva del otro y explícitamente utiliza su punto de vista en su razonamiento; p. ej., «estoy intentando ponerme en sus zapatos»; c) *interés por la humanidad*: orientación al hecho de que el otro es un ser humano; p. ej., «debería compartir porque ellos son personas».

Afecto internalizado: a) *afecto positivo internalizado simple y afecto positivo relacionado con las consecuencias*: el individuo simplemente afirma que él o ella debería sentirse bien como resultado de la realización de una acción sin dar una razón o mencionar las consecuencias que su acción tiene para otra persona. El afecto debe estar internalizado, por ejemplo, «debería ayudar porque alimentar a los aldeanos haría que se sintieran bien»; b) *afecto positivo internalizado debido al autorrespeto y al vivir de acuerdo con los propios valores*: orientación a sentirse bien como resultado de vivir de acuerdo con los valores internalizados, por ejemplo, «debería sentirme bien sabiendo que he vivido de acuerdo con mis principios».

Otros tipos de razonamiento abstracto y/o internalizado: a) *orientación a leyes, normas y valores internalizados*: orientación a una responsabilidad, deber o necesidad internalizada de defender las leyes y normas o valores aceptados; p. ej., «ella tiene el deber de ayudar a los que

están necesitados»; b) *interés por el estado de la sociedad*: orientación a mejorar la sociedad o comunidad en su totalidad; p. ej., «si todo el mundo ayuda la sociedad sería mucho mejor».

2. *En adolescentes (13-20 años)*:

Razonamiento hedonista: a) *beneficio hedonista para uno mismo*: orientación al beneficio propio, b) *reciprocidad directa*: orientación al beneficio personal debido a la reciprocidad directa o ausencia de reciprocidad con el destinatario de un acto, c) *relación afectiva*: orientación a la identificación, relación o simpatía del individuo con el otro.

Pragmático: orientación a las cuestiones prácticas no relacionadas con consideraciones egoístas.

Orientado a las necesidades: orientación a las necesidades físicas, materiales o psicológicas de la otra persona.

Estereotipos de una buena o mala persona/conducta: orientación a imágenes estereotipadas de una buena o mala persona/conducta.

Orientación a la aprobación e interpersonal: orientación a la aceptación y aprobación de otros al decidir cuál es la conducta correcta.

Orientación autorreflexiva empática: a) *orientación simpática*: expresión de preocupación simpática y cuidado hacia otros, b) *toma de perspectiva*: el individuo toma la perspectiva del otro explícitamente o hace suya la historia del protagonista, c) *afecto positivo internalizado relacionado con las consecuencias*: orientación al afecto positivo interno como resultado de las consecuencias de la propia acción para la otra persona, d) *afecto negativo internalizado relacionado con las consecuencias*: orientación al afecto negativo interno como resultado de las consecuencias de la propia acción para la otra persona.

Afecto internalizado debido a la pérdida de autorrespeto y al no vivir de acuerdo con los propios valores: a) *positivo*: orientación a sentirse bien como consecuencia de vivir de acuerdo con los valores internalizados, b) *negativo*: orientación a sentirse mal como consecuencia de no vivir de acuerdo con los valores internalizados.

Orientación a leyes, normas y valores internalizados: orientación a una responsabilidad, deber o necesidad internalizada de defender las leyes y normas o valores aceptados.

Otros tipos de razonamiento abstracto y/o internalizado: a) reciprocidad generalizada: orientación a la reciprocidad indirecta en una sociedad, es decir, a un intercambio no en correspondencia exacta sino a largo plazo favorable a todos o a un grupo importante, *b) interés por el estado de la sociedad:* orientación a mejorar la sociedad o comunidad en su totalidad, *c) interés por los derechos individuales y la justicia:* orientación a proteger los derechos individuales y prevenir las injusticias que violan los derechos del otro, *d) igualdad de las personas:* orientación al principio de igual valor de todas las personas.

Los cambios relacionados con la edad en razonamiento moral prosocial encontrados en la infancia y temprana a mediana adolescencia generalmente han sido consistentes con el punto de vista de Kohlberg (1981) de que las capacidades de toma de perspectiva compleja y de comprensión de conceptos abstractos están asociadas con el avance en razonamiento moral. Específicamente, los investigadores han encontrado que los niños pequeños tienden a usar principalmente razonamiento hedonista o razonamiento orientado a las necesidades (empático primitivo). En la enseñanza primaria el razonamiento de los niños comienza a reflejar preocupación por la aprobación e intensificación de las relaciones interpersonales, así como el deseo de comportarse de una forma estereotipadamente aceptable, aunque este razonamiento disminuye algo desde la enseñanza primaria hasta la enseñanza secundaria (Eisenberg, 1986). El razonamiento de reciprocidad directa, que refleja una orientación hacia el autobeneficio, ha sido encontrado aumentando en la enseñanza primaria, quizás debido a la sofisticación cognitiva implicada en el pensamiento sobre reciprocidad a través del tiempo (Eisenberg *et al.*, 1987). Sin embargo, de acuerdo con los datos longitudinales, el uso de este razonamiento desciende algo en la mediana adolescencia (Eisenberg *et al.*, 1991). En los últimos años de la enseñanza primaria y después, los niños comienzan a expresar razonamiento que refleja principios abstractos, reacciones afectivas internalizadas (p. ej., culpa), simpatía autorreflexiva y toma de perspectiva. No obstante, en todas las edades los individuos a veces verbalizan formas de razonamiento menos maduras, aunque el razonamiento hedonista disminuye con la edad en la infancia (Eisenberg, 1986). De particular interés es el resultado de que en la mediana adolescencia (especialmente a la edad de 15-16 años), el razonamiento hedonista, que descendió drásticamente hasta los 11-12 años, aumentó algo, especialmente en los chicos (Eisenberg *et al.*, 1991). Este último resultado es consistente con el punto de vista de Eisenberg (1986) de que los niveles de razonamiento moral prosocial no son jerárquicos, estructuras integradas (de manera que el razonamiento del individuo no necesariamente se encuentra principalmente en un nivel) o invariantes en secuencia y universales (Eisenberg *et al.*, 1995: 1179-1180).

Eisenberg, Carlo y cols. encuentran en sus estudios que los niños y adolescentes expresan ti-

pos de razonamiento moral prosocial cognitivamente sofisticados y tipos de razonamiento moral prosocial menos sofisticados. No obstante, señalan la existencia de una progresiva sofisticación cognitiva desde el razonamiento moral prosocial hedonista al orientado a la aprobación, al orientado a las necesidades, al estereotipado y al internalizado.

«Sin embargo, incluso las personas adolescentes frecuentemente verbalizan otros modos de razonamiento menos maduros» (Eisenberg *et al.*, 1991: 849).

«De acuerdo con los análisis longitudinales, el razonamiento orientado a las necesidades y el razonamiento orientado a la aprobación pueden ser caracterizados como tipos de juicio moral evolutivamente más avanzados que el razonamiento hedonista» (Eisenberg y Roth, 1980: 376).

«Además, el incremento en juicio orientado a las necesidades, que parece ser un tipo primitivo de razonamiento empático (Eisenberg, 1979a; Eisenberg y Hand, 1979), es consistente con los incrementos en toma de perspectiva y habilidades empáticas desde los 4 a los 6 años» (Eisenberg y Roth, 1980: 376).

«De este modo, esperamos un mayor uso de modos de razonamiento de más alto nivel, internalizados con la edad. Por el contrario, se espera que el razonamiento estereotipado y el razonamiento orientado a la aprobación/interpersonal, modos de razonamiento moral prosocial de nivel medio, continúen disminuyendo ligeramente con la edad» (Eisenberg *et al.*, 1995: 1180).

«Aunque el razonamiento orientado a la aprobación es considerado de nivel moderado en estudios de razonamiento moral producido espontáneamente (p. ej., Eisenberg *et al.*, 1991), está claro que los ítems orientados a la aprobación en el PROM, una medida de preferencia de juicio moral que requiere únicamente la aceptación o rechazo de opciones, reflejaron relativamente bajo nivel de razonamiento moral» (Eisenberg *et al.*, 1995: 1189).

«Si bien el razonamiento moral estereotipado no es considerado tan sofisticado cognitivamente como el razonamiento moral internalizado (Eisenberg, 1986), se requieren algunas habilidades de abstracción generalizada y puede ser considerado más sofisticado cognitivamente que el razonamiento moral hedonista, orientado a la aprobación y orientado a las necesidades» (Carlo *et al.*, en prensa: 17).

2.2. INFLUENCIA DE LA VARIABLE SEXO EN EL RAZONAMIENTO MORAL PROSOCIAL

Eisenberg, Lennon y Roth (1983: 851), utilizando tres cohortes y realizando un análisis de

varianza multivariado con un factor intra-sujetos (tiempo de prueba) y un factor entre-sujetos (sexo) sobre las puntuaciones en las categorías de razonamiento moral utilizadas por los niños, no encontraron ningún efecto principal significativo de la variable sexo sobre tales puntuaciones.

Eisenberg *et al.* (1991: 850, 853) encontraron que el aumento inicial de los modos de razonamiento autorreflexivos orientados al otro en los últimos años de la enseñanza primaria se dio principalmente en las chicas. Las puntuaciones en razonamiento hedonista aumentaron un poco en la adolescencia en las chicas, mientras que tal razonamiento aumentó claramente durante la adolescencia en los chicos. Las chicas utilizaron más razonamiento de toma de perspectiva y más razonamiento de afecto positivo internalizado acerca de valores que los chicos. Finalmente, las chicas puntuaron más alto que los chicos en las puntuaciones compuestas de razonamiento moral prosocial (suma del porcentaje de razonamiento hedonista, el porcentaje de razonamiento orientado a las necesidades multiplicado x 2, los porcentajes de razonamiento orientado a la aprobación y estereotipado multiplicados x 3 y el porcentaje de razonamiento internalizado multiplicado x 4).

Un descubrimiento adicional fue que, aunque los razonamientos de toma de perspectiva y de simpatía emergieron antes en las chicas que en los chicos (esto es, a la edad de 11-12 años; Eisenberg *et al.*, 1987), las curvas evolutivas para estos modos de razonamiento fueron muy similares en la adolescencia. Así, parece que las chicas utilizaron modos de razonamiento autorreflexivos orientados al otro antes que lo hicieran los chicos, pero los chicos alcanzaron el uso de estos modos de razonamiento en dos años. El hecho de que las chicas exhibieran un nivel más alto de razonamiento global probablemente fue debido en parte al aumento modesto del razonamiento hedonista de los chicos en la adolescencia (el cual había disminuido hasta la adolescencia), así como a la tendencia de las chicas a usar algo más algunos modos de razonamiento de más alto nivel (Eisenberg *et al.*, 1991: 856).

Por su parte, Carlo *et al.* (1992: 340) encontraron un efecto principal significativo del sexo en el razonamiento estereotipado, de forma que las mujeres puntuaron más alto que los varones en este tipo de razonamiento. Hallaron además una interacción significativa curso x sexo en razonamiento internalizado; según las pruebas de efectos simples, los varones de 10º puntuaron más alto que los varones de 7º; las diferencias en cuanto a curso en las mujeres fueron en la misma dirección que en los varones pero no fueron significativas. Con respecto a la mayor preferencia del razonamiento estereotipado por parte de las mujeres en todos los grupos de edad, Carlo *et al.* (1992: 347) señalan que quizás las mujeres adolescentes utilizan más juicios basados en estereotipos que los varones debido a que las mujeres están más a menudo expuestas a inducciones

que incluyen términos globales, semejantes a rasgos (p. ej., «Eso es lo interesante que hacer»).

Eisenberg *et al.* (1995: 1186) hallaron en un primer análisis que las puntuaciones en razonamiento hedonista aumentaron un poco en la adolescencia hasta los 19-20 años en las chicas, mientras que aumentaron más a partir de los 13-14 años en los chicos. En un segundo análisis de tendencia 2 (sexo) x 5 (tiempo de prueba) calculado en las categorías de razonamiento superior usadas con frecuencia entre los 7 y 10 años (razonamiento de simpatía, de toma de perspectiva, de afecto positivo internalizado relacionado con las consecuencias, de afecto negativo internalizado relacionado con las consecuencias, de afecto positivo internalizado relacionado con los valores, de afecto negativo internalizado relacionado con los valores y el orientado a leyes, normas y valores internalizados) obtuvieron una F multivariada significativa en la variable sexo. Las mujeres puntuaron más alto que los varones en razonamiento de toma de perspectiva, de afecto negativo/consecuencias y de afecto positivo/valores. Y en un análisis resumen, examinaron en la primera muestra de su estudio (C₁) el cambio de las puntuaciones compuestas de razonamiento moral de los adolescentes desde los últimos años de la infancia (11-12 años) hasta los últimos años de la adolescencia (19-20 años). De acuerdo con un análisis de tendencia 2 (sexo) x 5 (tiempo de prueba), hubo efectos principales de sexo, de tal forma que las mujeres puntuaron más alto que los varones en las puntuaciones compuestas de razonamiento moral.

Partiendo del argumento de Eisenberg *et al.* (1989) y de Gilligan (1982) de que prácticas de socialización específicas de género pueden conducir a diferencias de género en los modos de razonamiento moral orientados al cuidado, de los resultados de los estudios de Eisenberg *et al.* (1991, 1995) y de Carlo *et al.* (1992), y de las semejanzas entre las sociedades angloamericana y brasileña, Carlo *et al.* (1996: 233) anticiparon que los adolescentes brasileños podían presentar diferencias de género similares a las de los de Estados Unidos. Concretamente, esperaron que las chicas puntuaran más alto en razonamiento moral prosocial orientado a las necesidades e internalizado. En la parte 1 del estudio 1 de la investigación encontraron efectos principales significativos de género en razonamiento moral orientado a la aprobación, estereotipado e internalizado. Los chicos puntuaron más alto que las chicas en razonamiento orientado a la aprobación, mientras que las chicas puntuaron más alto que los chicos en razonamiento estereotipado e internalizado. En la parte 2 encontraron efectos principales significativos de género en razonamiento orientado a la aprobación y estereotipado. Los chicos puntuaron más alto que las chicas en razonamiento orientado a la aprobación, mientras que las chicas puntuaron más alto que los chicos en razonamiento estereotipado. Con respecto al resultado en las dos partes del estudio 1 de que las chicas puntuaran más alto que los chicos en razonamiento moral estereotipado, los autores señalan que es consistente con la indicación de que las chicas, comparadas con los chi-

cos, pueden estar más expuestas a verbalizaciones de rasgo o globales en las oportunidades de socialización (Carlo *et al.*, 1996: 234-235).

Una aproximación algo diferente para estudiar la cuestión de si el razonamiento moral de los varones difiere del de las mujeres es examinar si formas específicas de razonamiento moral están asociadas a características del papel masculino o femenino. Se trataría de constatar si las concepciones estereotipadas que tienen los adolescentes de los papeles del género influyen en los tipos específicos de razonamiento moral (Carlo *et al.*, 1996: 236). Pues bien, en el estudio 2 de la investigación los autores obtuvieron, en primer lugar, un efecto significativo del género en razonamiento orientado a la aprobación, puntuando los chicos más que las chicas en este tipo de razonamiento. Seguidamente realizaron dos grupos de análisis de regresión múltiple jerárquica usando las puntuaciones en las categorías de razonamiento moral prosocial como variables criterio y el género, la orientación del papel del género (masculinidad o feminidad valoradas mediante una adaptación del Inventario del Papel del Sexo de Bem; Hutz y Koller, 1992) y la interacción género x orientación del papel del género como predictores. Obtuvieron dos efectos de interacción significativos. La interacción género x orientación a la feminidad predijo significativamente el razonamiento hedonista, de modo que, en los chicos, la feminidad estuvo relacionada positivamente con el razonamiento hedonista. Además, la interacción género x orientación a la masculinidad predijo significativamente el razonamiento orientado a la aprobación, de forma que, en los chicos, la masculinidad estuvo relacionada negativamente con el razonamiento orientado a la aprobación. Finalmente, los autores realizaron análisis correlacionales para examinar las relaciones entre las orientaciones del papel del género y el razonamiento moral prosocial. Hallaron que la feminidad estaba relacionada negativamente con el razonamiento orientado a la aprobación y positivamente con el razonamiento internalizado (Carlo *et al.*, 1996: 237).

Por su parte, Carlo *et al.* (en prensa: 8) esperaban diferencias de género en razonamiento moral prosocial similares a las encontradas en estudios anteriores con muestras norteamericanas. Específicamente, esperaban que los varones brasileños y europeo-americanos preferirían más los tipos de razonamiento moral prosocial hedonista y orientado a la aprobación y menos el razonamiento moral prosocial estereotipado que las mujeres. En el primer estudio de la investigación encontraron que los individuos preferían mayoritariamente el razonamiento moral internalizado, seguido por el estereotipado, orientado a las necesidades, hedonista y orientado a la aprobación. Las mujeres preferían igualmente el razonamiento moral prosocial estereotipado y el razonamiento moral prosocial internalizado. A su vez, obtuvieron un efecto principal significativo del género en el razonamiento moral orientado a la aprobación y en el razonamiento moral estereotipado. Así, los varones mostraron más razonamiento moral orientado a la aprobación que las mu-

jeros, y las mujeres más razonamiento moral estereotipado que los varones. No encontraron ningún efecto principal significativo en las puntuaciones en razonamiento orientado a las necesidades ni ningún efecto de interacción (Carlo *et al.*, en prensa: 12).

En el segundo estudio de la investigación encontraron que los individuos preferían mayoritariamente el razonamiento moral prosocial internalizado, seguido por el estereotipado, orientado a las necesidades, hedonista y orientado a la aprobación. Se obtuvo, pues, el mismo orden de preferencia que en el primer estudio. Dentro de la variable género, las mujeres prefirieron más el razonamiento moral prosocial internalizado que el razonamiento moral prosocial estereotipado, mientras que los varones prefirieron igualmente el razonamiento moral prosocial orientado a las necesidades que el estereotipado. También encontraron en este segundo estudio diferencias de género en razonamiento moral prosocial internalizado y en razonamiento moral prosocial estereotipado, de forma que las mujeres presentaban más razonamiento moral estereotipado e internalizado que los varones. Hallaron además un efecto principal marginalmente significativo de género en razonamiento moral prosocial orientado a la aprobación, de manera que los varones tendían a preferir más el razonamiento moral prosocial orientado a la aprobación que las mujeres. Finalmente, no encontraron efectos principales de género ni de interacción en el razonamiento orientado a las necesidades (Carlo *et al.*, en prensa: 15).

En nuestro contexto, Mestre, Pérez-Delgado *et al.* (1999) analizan también la influencia del sexo sobre el razonamiento moral prosocial. En la primera muestra del primer estudio de la investigación, ($n = 145$; 48,28% varones y 51,72% mujeres; edad media = 11,36 años) aparecieron diferencias significativas entre niños y niñas en las categorías de razonamiento hedonista y de razonamiento internalizado; las niñas utilizaron en mayor grado argumentos que se incluyen en la categoría de pensamiento internalizado, mientras que los niños argumentaron más con razones hedonistas. En la segunda muestra del primer estudio ($n = 293$; 48,81% varones y 51,19% mujeres; edad media = 13,5 años) se acentuaron las diferencias de género en las categorías de razonamiento moral prosocial, puesto que las diferencias entre varones y mujeres aparecieron en todas las categorías excepto en el razonamiento orientado a las necesidades; también aquí los varones utilizaron en mayor grado el razonamiento hedonista y las mujeres el razonamiento internalizado, pero además los chicos justificaron más su conducta en base a la aprobación de los demás, mientras que las chicas lo hicieron en base a los conceptos estereotipados de buena/mala persona. En el segundo estudio de la investigación ($n = 209$; 43,54% varones y 56,46% mujeres; edad media = 15,72 años), se encontraron diferencias significativas entre varones y mujeres en el razonamiento orientado a la aprobación y en el razonamiento internalizado; se mantenía la tendencia de las mujeres adolescentes a utilizar más argumentos propios de un razonamiento inter-

nalizado que los varones de su misma edad, mientras que los varones, al igual que en la segunda muestra del primer estudio de la investigación, parecían estar más influenciados por argumentos que incluyen la opinión y aprobación de los demás para justificar la acción.

Se observaba a partir de estos resultados que el argumento «buscar la aprobación», propio del nivel convencional de Kohlberg, no producía diferencias a favor de los varones en el DIT, mientras que sí lo hacía en el PROM. Por otra parte, los adolescentes se situaban de manera similar en el nivel posconvencional, independientemente de su sexo, mientras que las mujeres utilizaban en mayor grado el razonamiento internalizado a la hora de optar por una conducta prosocial. Parece ser, pues, que el contenido de las historias, mucho más próximas a los problemas cotidianos, del PROM, la orientación explícita a la conducta de ayuda y las cuestiones de contenido empático pueden acentuar las diferencias en razonamiento internalizado a favor de las mujeres (Mestre, Pérez-Delgado *et al.*, 1999: 276). En conclusión, las diferencias de género, que según diferentes estudios empiezan a aparecer en la adolescencia (Eisenberg y Lennon, 1983; Eisenberg *et al.*, 1987), se dan según los instrumentos de evaluación que se utilicen. No aparecen diferencias entre varones y mujeres adolescentes en razonamiento moral a partir de los resultados en el DIT, mientras que sí razonan de manera diferente los dos sexos cuando solucionan los dilemas del PROM. Las diferencias a favor de las mujeres en razonamiento internalizado están en la línea de una mayor disposición empática en el sexo femenino que actúa como un importante motivador de la conducta de ayuda (Bryant, 1982; Davis, 1983; Eisenberg y Lennon, 1983; Eisenberg *et al.*, 1987). Esto se corresponde con un protagonismo menor en las mujeres del razonamiento hedonista y del orientado a la aprobación de los demás. Las diferencias en razonamiento hedonista entre niños y niñas son más fuertes en edades inferiores, mientras que en edades superiores las diferencias entre los dos sexos desaparecen (Mestre, Pérez-Delgado *et al.*, 1999: 280-281).

2.3. INFLUENCIA DE LA EDAD Y DEL NIVEL EDUCATIVO EN EL RAZONAMIENTO MORAL PROSOCIAL

Eisenberg y Roth (1980) entrevistaron a 34 sujetos en un primer momento (cuando tenían cuatro años y medio de edad) y en un segundo momento dieciocho meses después. Encontraron que el uso de razonamiento hedonista disminuyó significativamente y los usos de razonamiento orientado a las necesidades y orientado a la aprobación aumentaron significativamente desde el momento 1 al momento 2. En la utilización de las restantes categorías de razonamiento (orienta-

do a la autoridad/castigo, pragmático, de toma de perspectiva, y referencia a la humanidad) no hubo ningún cambio significativo. Con respecto al tipo predominante de razonamiento a través de las cuatro historias, el 50% de los niños se movieron desde una orientación hedonista a una orientación a las necesidades y únicamente el 3% se movieron en la dirección contraria.

Los autores señalan que, de acuerdo con los análisis longitudinales, el razonamiento orientado a las necesidades y el razonamiento orientado a la aprobación pueden ser caracterizados como tipos de juicio moral evolutivamente más avanzados que el razonamiento hedonista. Asimismo, los aumentos en razonamiento orientado a las necesidades y en razonamiento orientado a la aprobación en los años de preescolar son consistentes con la investigación que examina el razonamiento prosocial y el razonamiento orientado a la prohibición en los años de enseñanza primaria. Además, el aumento de juicio orientado a las necesidades, que parece ser un tipo primitivo de razonamiento empático (Eisenberg, 1979a; Eisenberg y Hand, 1979), es consistente con los aumentos en las habilidades de toma de perspectiva y empática desde los 4 hasta los 6 años de edad (Eisenberg y Roth, 1980: 376).

De acuerdo con una perspectiva cognitivo-evolutiva, cuando los niños maduran, ellos desarrollan una mayor capacidad de pensamiento abstracto y de toma de perspectiva (es decir, comprensión cognitiva, afectiva o perspectiva perceptual del otro). Los avances en estas capacidades cognitivas producen cambios cualitativos en el razonamiento sobre cuestiones morales, incluyendo la habilidad para comprender los principios morales abstractos relacionados con la justicia y las perspectivas de otros y de la sociedad (Kohlberg, 1969). Basados en esta perspectiva teórica y en la investigación empírica sobre razonamiento orientado a la prohibición, se podría esperar que los juicios morales lleguen a ser menos egocéntricos y más orientados al otro, así como más abstractos, con el avance de la edad. En coherencia con la teoría cognitivo-evolutiva, los investigadores han observado en los estudios transversales de razonamiento prosocial una secuencia de desarrollo relacionada con la edad (Eisenberg, Lennon y Roth, 1983: 847) (véase pág. 163).

Eisenberg, Lennon y Roth (1983: 850) realizaron en la primera cohorte de su estudio (C_1) un análisis de varianza multivariado con un factor intra-sujetos (tiempo de prueba) y un factor entre-sujetos (sexo) usando las categorías de razonamiento más utilizadas. Encontraron una F multivariada significativa en tiempo de prueba. El efecto principal del sexo de los sujetos y el efecto interacción no fueron significativos. Además, los ANOVAS para el tiempo de prueba fueron significativos en razonamiento hedonista y en razonamiento orientado a las necesidades. De acuerdo con las pruebas *a posteriori* Tukey, la cantidad de razonamiento hedonista disminuyó significativamente y el razonamiento orientado a las necesidades aumentó. En la segunda cohorte

te de su estudio (C_2) la F multivariada para tiempo de prueba fue marginalmente significativa para las categorías que ocurrieron con alguna frecuencia (razonamiento orientado a las necesidades, hedonista, pragmático y estereotipado). De acuerdo con los ANOVAS el razonamiento hedonista disminuyó significativamente en frecuencia con la edad, mientras que el razonamiento orientado a las necesidades aumentó. A partir de estos resultados, Eisenberg, Lennon y Roth (1983: 854) concluyen que el papel del razonamiento empático en razonamiento moral prosocial aumenta con la edad, al menos durante los años de enseñanza primaria. Además, señalan que el principal cambio en el desarrollo moral de los niños durante los años de enseñanza primaria es el cambio de una etapa de orientación hacia sí mismo a una etapa de orientación hacia los otros.

Por su parte, Eisenberg *et al.* (1991: 853) encontraron que el razonamiento hedonista disminuyó bruscamente con la edad hasta los 11-12 años y posteriormente aumentó ligeramente en la adolescencia (13-16 años). El razonamiento orientado a las necesidades aumentó con la edad hasta los 7-8 años, fue relativamente estable desde los 7-8 hasta los 11-12 años y descendió durante la temprana o mediana adolescencia (13-16 años). El razonamiento de reciprocidad directa fue poco frecuente hasta los 9-10 años, aumentó hasta la temprana adolescencia (13-14 años) y después descendió ligeramente (15-16 años). El razonamiento orientado a la aprobación y estereotipado fueron infrecuentes hasta la mitad o últimos años de la enseñanza primaria (9-12 años), aumentaron hasta los 13-14 años y luego descendieron ligeramente durante la mediana adolescencia (15-16 años). Finalmente, el razonamiento pragmático aumentó con la edad, mientras que el razonamiento de relación afectiva fluctuó en la enseñanza primaria y posteriormente aumentó algo.

En un segundo análisis, Eisenberg *et al.* (1991: 853) encontraron que el razonamiento de toma de perspectiva, de afecto positivo internalizado relacionado con las consecuencias y el orientado a leyes, normas y valores internalizados aumentaron con la edad. En un tercer análisis, encontraron un aumento con la edad del razonamiento de reciprocidad generalizada. Y en un análisis resumen examinaron el cambio de las puntuaciones compuestas de razonamiento moral de los estudiantes de la primera cohorte (C_1) desde el seguimiento precedente hasta los dos seguimientos aportados en su estudio, encontrando un efecto principal significativo de tiempo de prueba de forma que estas puntuaciones incrementaron con la edad. Sin embargo, también hubo descensos considerables de éstas en algún niño. Las tendencias de las puntuaciones en razonamiento en cuanto a la edad no parecieron ser resultado de la repetición del test.

En resumen, estos autores obtienen varios resultados importantes. Primero clarifican el patrón de algunos modos de razonamiento moral prosocial que no estaban claros previamente.

Por ejemplo, obtienen el primer dato longitudinal indicando que el razonamiento moral prosocial orientado a la aprobación y estereotipado comienzan a declinar en la mediana adolescencia. Además, clarifican algo el curso evolutivo del razonamiento de reciprocidad directa. Este tipo de razonamiento, considerado como un bajo nivel de juicio moral, aumenta significativamente con la edad en la enseñanza primaria y después desciende en la adolescencia. El aumento inicial de este tipo de razonamiento puede ser debido a que implica conceptos cognitivos de intercambio y comunicación entre las personas y, por tanto, es más sofisticado cognitivamente que centrarse únicamente en lo que uno desea (razonamiento hedonista). De este modo, el razonamiento de reciprocidad directa parece ser un modo de razonamiento autoorientado relativamente sofisticado, pero que disminuye en la mediana adolescencia. Además, estos autores observan la emergencia de algunos modos de razonamiento de nivel superior (p. ej., el razonamiento orientado a leyes, normas y valores internalizados y el razonamiento de reciprocidad generalizada) durante la adolescencia (Eisenberg *et al.*, 1991: 856).

Carlo *et al.* (1992: 333) esperaban que algunas diferencias relacionadas con la edad en la adolescencia en respuesta al PROM fueran consistentes con las diferencias relacionadas con la edad encontradas en estudios anteriores basados en entrevista (p. ej., Eisenberg, 1979a, Eisenberg, 1986; Eisenberg *et al.*, 1987; Eisenberg *et al.*, 1991). Encontraron efectos principales significativos de curso en el razonamiento internalizado y en el razonamiento orientado a la aprobación. Así, los alumnos de 10º puntuaron más alto en razonamiento internalizado y más bajo en razonamiento orientado a la aprobación que los alumnos de 7º. También hallaron una interacción significativa curso x sexo en razonamiento internalizado, de forma que los varones de 10º puntuaron más alto que los varones de 7º, mientras que las diferencias de curso en las mujeres fueron en la misma dirección que en los varones pero no llegaron a ser significativas (Carlo *et al.*, 1992: 340). Estos resultados eran consistentes con los de Eisenberg *et al.* (1987, 1991) de que los varones adolescentes jóvenes puntúan más bajo que las mujeres en algunos tipos de razonamiento moral de más alto nivel, pero estas diferencias desaparecen en la mediana adolescencia principalmente como resultado de un aumento de justificaciones de más alto nivel por parte de los varones (Carlo *et al.*, 1992: 346).

Por su parte, Eisenberg *et al.* (1995) extienden el estudio longitudinal existente sobre razonamiento moral prosocial a los últimos años de la adolescencia o primeros de la edad adulta – esto es, a la edad de 17-18 y de 19-20 años– y examinan las relaciones del razonamiento moral prosocial con conducta prosocial y con características relacionadas con la empatía. Debido a que el desarrollo moral orientado a la justicia continúa en la edad adulta y los avances en las capacidades lógicas y sociocognitivas ocurren en la adolescencia y temprana edad adulta, existen razo-

nes teóricas para esperar el desarrollo del razonamiento moral prosocial más allá de la adolescencia y posteriormente. Por otra parte, se puede esperar que los cambios en la complejidad del contexto social en el que se mueven los individuos en los últimos años de la adolescencia estimulen la toma de perspectiva y, como consecuencia, niveles superiores de razonamiento moral. (Eisenberg *et al.*, 1995: 1179-1180).

Encontraron Fs multivariadas de efectos lineales, cuadráticos y cúbicos del factor tiempo de prueba altamente significativas. El razonamiento hedonista descendió bruscamente con la edad hasta los 11-12 años, aumentó ligeramente en la adolescencia (13-16 años), descendió un poco a los 17-18 años y aumentó significativamente desde los 17-18 a los 19-20 años. El razonamiento orientado a las necesidades aumentó con la edad hasta los 7-8 años, fue relativamente estable desde los 7-8 hasta los 11-12 años y descendió considerablemente en la adolescencia, especialmente a la edad de 19-20 años. El razonamiento de reciprocidad directa aumentó con la edad; específicamente fue poco frecuente hasta los 9-10 años, aumentó hasta la temprana adolescencia (13-14 años), descendió ligeramente en la mediana adolescencia (15-16 años) y posteriormente ascendió vertiginosamente en la tardía adolescencia (17-20 años). El razonamiento estereotipado fue infrecuente hasta la mitad o últimos años de la enseñanza primaria (9-12 años), aumentó hasta los 13-14 años y después disminuyó ligeramente en la mediana o tardía adolescencia (15-20 años). El razonamiento orientado a la aprobación aumentó hasta los 15-16 años, descendió ligeramente a los 17-18 años y luego ascendió ligeramente a los 19-20 años. Finalmente el razonamiento pragmático aumentó de forma lineal con la edad (Eisenberg *et al.*, 1995: 1186).

En un segundo análisis de tendencia 2 (sexo) x 5 (tiempo de prueba), calculado en las categorías de razonamiento de nivel superior usadas con frecuencia entre los 7 y 10 años, obtuvieron una F multivariada significativa en la variable tendencia lineal de tiempo de prueba; el razonamiento de toma de perspectiva, de afecto positivo/consecuencias, de afecto negativo/consecuencias, de afecto positivo/valores y el orientado a leyes, normas y valores internalizados aumentaron con la edad. En un tercer análisis 2 (sexo) x 3 (tiempo de prueba) examinaron los cambios lineales y cuadráticos con respecto a la edad en la utilización de las categorías de razonamiento que únicamente emergieron en la adolescencia (razonamiento de reciprocidad generalizada, de interés por la sociedad, derechos y justicia, y de igualdad de las personas); estas categorías fueron utilizadas infrecuentemente. Y en un análisis de tendencia 2 (sexo) x 5 (tiempo de prueba), realizado en la primera muestra del estudio (C₁) para examinar el cambio de las puntuaciones compuestas de razonamiento moral desde los últimos años de la infancia (11-12 años) hasta los últimos de la adolescencia (19-20 años), obtuvieron una fuerte tendencia lineal significativa, de forma que estas puntuaciones aumentaron con la edad. También calcularon correlaciones para

examinar las relaciones entre razonamiento moral en los primeros periodos de la adolescencia (13-14 y 15-16 años) y en los últimos (17-18 y 19-20 años); las puntuaciones compuestas de razonamiento moral a los 13-14 años estuvieron cuando menos marginalmente relacionadas positivamente con las puntuaciones compuestas de razonamiento moral a los 15-16 y 17-18 años; por el contrario, las puntuaciones compuestas a los 13-14, 15-16 y 17-18 años no estuvieron relacionadas significativamente con las puntuaciones análogas a los 19-20 años (Eisenberg *et al.*, 1995: 1188).

Los autores destacan como novedad del estudio con respecto a los anteriores que los aumentos lineales en afecto negativo/consecuencias y afecto positivo/valores no habían sido encontrados en la mediana adolescencia. Por otra parte, aunque hubo un aumento lineal en razonamiento general durante la adolescencia, el razonamiento moral a los 19-20 años no fue predicho a partir del razonamiento moral en los primeros años de la adolescencia debido a los descensos importantes de razonamiento en algunas personas y aumentos en otras. Por el contrario, hubo cierta continuidad en el razonamiento entre los 13 y 18 años de edad. Asimismo, los avances en algunos tipos de razonamiento moral de más alto nivel no encontrados en seguimientos previos (afecto negativo/consecuencias y afecto positivo/valores) pueden ser debidos no únicamente a incrementos en razonamiento operacional formal en los últimos años de la adolescencia y primeros de la edad adulta, sino también al aumento de oportunidades de toma de perspectiva (Mason y Gibbs, 1993). Además, la experiencia escolar ha sido asociada con incrementos en razonamiento moral quizás debido al nivel general de estimulación intelectual de los cursos escolares y al ambiente escolar extracurricular (Rest y Narvaez, 1991). Sin embargo, la entrada en el colegio no pareció realzar algunos modos de razonamiento internalizado en este estudio (Eisenberg *et al.*, 1995: 1194).

También señalan que el aumento de razonamiento moral hedonista y de reciprocidad directa de los sujetos durante la adolescencia/temprana edad adulta recuerda el hallazgo de Kohlberg y Kramer (1969) de una regresión del juicio moral en la temprana edad adulta, y de manera similar, los datos de Gilligan (1977) con respecto al incremento de la concentración en la responsabilidad con uno mismo más que únicamente con los demás en una etapa avanzada de desarrollo. Sin embargo, los autores advierten que el razonamiento hedonista fue relativamente poco frecuente en la temprana edad adulta y fue principalmente usado en respuesta a dilemas en los que los costes de ayudar fueron altos. Además, las puntuaciones compuestas morales continuaron aumentando en la temprana edad adulta debido al aumento y utilización de numerosos modos de razonamiento de nivel superior. La mayoría de los sujetos de 19 y 20 años no verbalizaron principios tales como la responsabilidad con uno mismo y no utilizaron razonamiento que podría ser

considerado como relativista; además, ellos sencillamente parecieron haber valorado costes sustanciales y a largo plazo para sí mismos *versus* para los demás (p. ej., dinero para el colegio, tiempo de clase, posible daño a la salud) de forma más cautelosa y realista que cuando se encontraban en la enseñanza secundaria y, quizás, estuvieron relativamente autocentrados en su punto de vista. Por otra parte, los últimos años de la adolescencia y primeros de la edad adulta pueden ser un periodo de la vida en el que el interés en conseguir éxito e independencia es elevado, de forma que los costes potenciales en estas esferas son considerados sustanciales (Eisenberg *et al.*, 1995: 1194-1195).

Carlo *et al.* (1996: 234) realizaron en la parte 1 del estudio 1 de su investigación una serie de análisis de regresión jerárquica usando las puntuaciones en razonamiento moral prosocial como criterio y la edad, género e interacción como predictores. Obtuvieron un efecto principal significativo de la edad en razonamiento moral orientado a la aprobación, estereotipado e internalizado. Los niños más pequeños puntuaron más en razonamiento orientado a la aprobación mientras que, conforme aumentaba la edad, los niños puntuaban más en razonamiento estereotipado e internalizado. En la parte 2 del estudio 1 realizaron una serie de análisis de regresión jerárquica utilizando las puntuaciones en razonamiento moral prosocial como criterio y la edad, género, grupo cultural, interacciones de doble vía e interacción de triple vía como predictores. Obtuvieron efectos principales significativos de edad en razonamiento orientado a la aprobación, estereotipado e internalizado. Los niños más pequeños puntuaron más alto en razonamiento orientado a la aprobación, mientras que los niños más mayores lo hicieron en razonamiento estereotipado e internalizado.

Finalmente, en nuestro contexto, Mestre, Pérez-Delgado *et al.* (1999) también analizan la influencia de la edad sobre el razonamiento moral prosocial. En la primera muestra del primer estudio de la investigación ($n = 145$; edad media = 11,36 años) fijaron las categorías de edad 9-10, 11-12 y 13-15 años; obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en el razonamiento hedonista y rozó el nivel de significación ($p = .052$) el razonamiento orientado a las necesidades; el peso del razonamiento hedonista aumentaba linealmente con la edad, mientras que disminuía el razonamiento orientado a las necesidades físicas o psicológicas de la otra persona; fueron en ambos casos los alumnos de 13 a 15 años los que marcaron las mayores diferencias respecto a los otros dos grupos. En la segunda muestra del primer estudio ($n = 293$; edad media = 13,5 años) establecieron los niveles de edad 11-12, 13-14 y 15-17 años; en este grupo se corroboraba la mayor presencia del razonamiento hedonista a medida que se avanzaba a la adolescencia con un incremento mayor a los 13-14 años para estabilizarse en los años siguientes; a su vez, el razonamiento orientado a la aprobación de los demás a la hora de justificar la opción por una

conducta de ayuda disminuía linealmente con la edad.

En el segundo estudio de la investigación ($n = 209$; edad media = 15,72 años) fijaron las categorías de edad 13-14, 15-16 y 17 o más años. Se observó un crecimiento moral de los adolescentes concretado en puntuaciones más altas en razonamiento internalizado conforme aumentaba la edad y se comprobó cómo este tipo de razonamiento, en el que se conjuga la simpatía, la toma de perspectiva, el afecto positivo y negativo derivado de la acción de ayudar o no («depende de si Tomás cree que está haciendo lo que debería hacer»), se desarrolla con la edad. Además, los resultados constataron que el aumento del razonamiento internalizado iba acompañado de una presencia menor de formas más inmaduras de razonamiento como el orientado a la aprobación. Un resultado paralelo se constató también entre los niveles convencional y posconvencional de razonamiento moral, de tal manera que el crecimiento progresivo de la puntuación P a través de los tres niveles de edad establecidos se correspondía con un descenso de las puntuaciones medias en pensamiento convencional. Y por lo que respecta a la influencia del nivel educativo (2º de FP, 3º de ESO, 2º de BUP, 3º de BUP y COU) sobre el razonamiento moral prosocial, se encontró un crecimiento gradual del razonamiento internalizado desde 2º de FP (con la puntuación media más baja) hasta COU (con la puntuación media más alta) (Mestre, Pérez-Delgado *et al.*, 1999: 276-277).

2.4. INFLUENCIA DE LA NACIONALIDAD SOBRE EL RAZONAMIENTO MORAL PROSOCIAL

De acuerdo con Eisenberg (1986), los cambios evolutivos en razonamiento moral prosocial son en general consistentes con los cambios evolutivos en razonamiento moral orientado a la justicia o Kohlbergiano. Esta similitud es debida al papel de la cognición como un factor necesario, aunque no suficiente, en el razonamiento sobre dilemas morales. Sin embargo, Eisenberg *et al.* (Eisenberg y Shell, 1986; Eisenberg *et al.*, 1987) han argumentado y presentado cierta evidencia de que el nivel de razonamiento moral prosocial de los individuos, dentro de los límites de su competencia sociocognitiva, varía en función de factores personales (tendencias simpáticas) y contextuales (p. ej., coste de ayudar). Siguiendo este argumento, factores sociales contextuales tales como la cultura pueden influir en el nivel de razonamiento moral prosocial dependiendo de los valores y socialización enfatizados en la cultura. Además, debido a que la educación y habilidades lógicas están asociadas con nivel de razonamiento moral (Colby *et al.*, 1983; Eisenberg, 1986), las diferencias en educación pueden producir variaciones transculturales en razonamiento

moral prosocial (particularmente en los niveles más altos) (Carlo *et al.*, 1996: 231).

Si bien el razonamiento moral prosocial aparece siendo similar en las sociedades industrializadas examinadas (Estados Unidos, Alemania, Italia, Polonia, Israel), factores culturales parecen influenciar la frecuencia e informe de algunos tipos de razonamiento a través de las sociedades occidentales y no occidentales. Asimismo, existe evidencia de que la sociedad brasileña está más orientada al colectivismo (esto es, menos tiempo y libertad personales, más dependencia del sistema) y a las relaciones personales e interpersonales que la sociedad estadounidense. El énfasis en el colectivismo y en las relaciones interpersonales de la sociedad brasileña puede estar reflejado en algunos modos de razonamiento moral prosocial, incluyendo el razonamiento de reciprocidad generalizada (es decir, la creencia de que ayudar beneficiaría a todos) o el razonamiento de relación afectiva (esto es, la consideración de la relación existente con el individuo necesitado). Presumiblemente, algunas prácticas de socialización en Brasil estarían dirigidas a promover y estimular el colectivismo y los lazos y contactos personales. En resumen, basados en las semejanzas sociales y económicas entre regiones específicas de Brasil y de Estados Unidos y en los prerrequisitos cognitivos del razonamiento moral prosocial, Carlo *et al.* (1996: 232-233) hipotetizaron que el patrón de cambios relacionados con la edad en razonamiento moral prosocial de los niños y adolescentes brasileños sería similar al de los niños y adolescentes estadounidenses.

En la parte 2 del estudio 1 de la investigación los autores obtuvieron un efecto principal significativo de grupo cultural, de tal modo que los niños estadounidenses puntuaron más alto que los niños brasileños en razonamiento internalizado. No hubo otros efectos principales significativos de grupo cultural ni otros efectos de interacción de doble o de triple vía. Este resultado era algo consistente con el obtenido por Hutz, De Conti y Bargas (1993) en el que los brasileños puntuaron aproximadamente en un estadio por debajo del de los americanos en razonamiento moral Kohlbergiano. Puesto que se ha encontrado que el razonamiento moral está relacionado significativamente con la educación y las habilidades lógicas (Colby *et al.*, 1983; Eisenberg, 1986), puede ser que la diferencia cultural fuera en parte una función de estas dos variables. Aunque los niños de ambas muestras fueron reclutados de escuelas, puede haber diferencia en el grado en el que los sistemas educativos enfatizan las habilidades de razonamiento crítico necesarias en el razonamiento moral evolutivamente sofisticado. A pesar del moderado tamaño de la muestra del estudio, no hubo diferencias entre adolescentes estadounidenses y adolescentes brasileños en cuanto a los efectos de edad o de género en razonamiento moral prosocial (es decir, no hubo interacciones significativas de edad o de género con grupo cultural en esta parte 2) (Carlo *et al.*, 1996: 235).

Basados en la teoría de la socialización (Gilligan, 1982), las diferencias individuales y grupales (p. ej., de nacionalidad y de género) en razonamiento moral prosocial pueden ser más evidentes en los últimos años de la adolescencia cuando las diferencias en razonamiento moral debidas al desarrollo cognitivo son reducidas y los procesos de socialización están consolidados (Carlo *et al.*, en prensa: 4). Por esta razón, estos autores esperaban que, en los últimos años de la adolescencia (p. ej., estudiantes universitarios), las experiencias anteriores y actuales y los procesos de socialización cultural llegaran a ser cada vez más importantes sobre el razonamiento de los individuos en las situaciones morales.

Para la mayoría de los estudiantes universitarios, la experiencia universitaria es un periodo de cambio continuado en el carácter moral en cuanto a combinación de procesos evolutivos cognitivos y emocionales y en cuanto a que estos individuos hacen frente a nuevos roles y contextos sociales y familiares (Rest y Narvaez, 1991; Mason y Gibbs, 1993). Hay aumentos en las responsabilidades personales y sociales que ocurren paralelamente a los cambios evolutivos durante este periodo de edad. Estos cambios proporcionan nuevas oportunidades para tener un mayor efecto sobre la sociedad y otros. Aunque tales cambios son comunes a muchos estudiantes universitarios en esta etapa de la vida, los teóricos ecológicos (p. ej., Bronfenbrenner, 1979) sugieren que las diferentes experiencias de socialización específicas de la cultura conducen a resultados evolutivos específicos. Las experiencias de socialización, incluyendo las normas y expectativas sociales y las experiencias educativas, pueden en efecto ser diferentes en los individuos de diferentes culturas dependiendo de las creencias, actitudes y conductas que pueden considerarse deseables para los sucesos en esa sociedad. Estas experiencias culturales específicas pueden conducir a diferentes patrones de pensamiento sobre cuestiones sociomorales (Carlo *et al.*, en prensa: 4). Por estas dos razones, Carlo *et al.* (en prensa: 9, 14) eligieron como participantes en su investigación estudiantes universitarios europeo-americanos y brasileños. Los estudiantes brasileños pertenecían a la universidad pública de Puerto Alegre (Sur de Brasil). Asimismo, asumiendo que la maduración del razonamiento moral está relacionada con las habilidades y que las influencias de la socialización continúan hasta los últimos años de la adolescencia, Carlo *et al.* (en prensa) examinan si las similitudes y la diferencia (en razonamiento internalizado) entre brasileños y europeo-americanos en razonamiento moral prosocial (Carlo *et al.*, 1996) son evidentes en los últimos años de la adolescencia y primeros de la edad adulta.

En el primer estudio de la investigación los autores encontraron que los individuos prefirieron mayoritariamente el razonamiento moral prosocial internalizado, seguido por el estereotipado, orientado a las necesidades, hedonista y orientado a la aprobación. Dentro de cada nacionalidad, el orden de preferencia fue similar excepto que los brasileños prefirieron ligeramente más el

razonamiento moral prosocial estereotipado que el internalizado. A su vez, obtuvieron un efecto principal significativo de nacionalidad en las puntuaciones de razonamiento moral internalizado, hedonista, orientado a la aprobación y estereotipado. Así, los europeo-americanos presentaron más razonamiento moral internalizado que los brasileños mientras que los brasileños presentaron más razonamiento moral hedonista que los europeo-americanos. Por otra parte, los europeo-americanos presentaron más razonamiento moral orientado a la aprobación que los brasileños mientras que los brasileños presentaron más razonamiento estereotipado que los europeo-americanos. No se encontró ningún efecto principal ni de interacción significativo en el razonamiento moral orientado a las necesidades (Carlo *et al.*, en prensa: 12-13).

En el segundo estudio de la investigación los autores encontraron que los individuos prefirieron mayoritariamente el razonamiento moral prosocial internalizado, seguido por el estereotipado, orientado a las necesidades, hedonista y orientado a la aprobación. El orden de preferencia entre brasileños y europeo-americanos fue similar excepto que los brasileños valoraron igualmente alto el razonamiento moral prosocial estereotipado y el internalizado. Debido a que había diferencias respecto a la edad entre brasileños y europeo-americanos, realizaron un análisis de covarianza (ANCOVA) 2 (europea-americana, brasileña) x 2 (varón, mujer) controlando estadísticamente la edad en cada uno de los tipos de razonamiento moral prosocial. Encontraron efectos principales significativos de nacionalidad en las puntuaciones de razonamiento moral prosocial internalizado y hedonista. Así, los europeo-americanos presentaron más razonamiento moral internalizado que los brasileños mientras que los brasileños presentaron más razonamiento moral hedonista que los europeo-americanos. El efecto significativo de nacionalidad en el razonamiento moral prosocial hedonista fue subsumido bajo una interacción significativa género x nacionalidad; las pruebas de efectos simples (controlando la edad) revelaron que las mujeres brasileñas puntuaron más alto que las mujeres europeo-americanas, los varones brasileños puntuaron más alto que los varones europeo-americanos y los varones europeo-americanos puntuaron más alto que las mujeres europeo-americanas en razonamiento moral prosocial hedonista. Además, respecto al razonamiento moral orientado a la aprobación y el razonamiento moral estereotipado encontraron efectos principales marginalmente significativos de nacionalidad. Los europeo-americanos tendieron a preferir más el razonamiento moral prosocial orientado a la aprobación y menos el estereotipado que los brasileños (Carlo *et al.*, en prensa: 15).

El resultado de que los estudiantes universitarios europeo-americanos presentaran más razonamiento moral internalizado que los estudiantes universitarios brasileños replica y extiende la investigación previa que comparó las preferencias de razonamiento moral de los estudiantes de primaria y secundaria europeo-americanos y brasileños (Carlo *et al.*, 1996). Sin embargo, los

estudiantes universitarios brasileños también presentaron más razonamiento moral estereotipado que los estudiantes universitarios europeo-americanos. Si bien este último modo de razonamiento moral no es considerado tan sofisticado cognitivamente como el razonamiento moral internalizado (Eisenberg, 1986), se requieren algunas habilidades de abstracción generalizada y se le puede considerar más sofisticado cognitivamente que el razonamiento moral hedonista, orientado a la aprobación y orientado a las necesidades. Así los estudiantes universitarios brasileños, en comparación con los estudiantes universitarios europeo-americanos, mostraron una preferencia por algunas formas de razonamiento moral prosocial de alto nivel. Respecto al resultado de que los europeo-americanos presentaran más razonamiento moral orientado a la aprobación que los brasileños mientras que los brasileños presentaran más razonamiento moral hedonista que los europeo-americanos, los autores señalan que el contexto social de los estudiantes universitarios brasileños y europeo-americanos puede explicar en parte estas diferencias. La orientación competitiva del sistema educativo europeo-americano puede predisponer a los estudiantes universitarios de esta cultura a buscar continuamente la aprobación de los demás. Por el contrario, los estudiantes universitarios brasileños han conseguido éxito académico y pueden percibirse a sí mismos como teniendo un futuro seguro en virtud de su educación universitaria; de este modo la aprobación de los demás puede ser relativamente menos preocupante para ellos (Carlo *et al.*, en prensa: 17-18).

En cuanto al resultado de que los estudiantes brasileños prefirieran más el razonamiento moral prosocial hedonista en comparación con los europeo-americanos, los autores señalan que fue algo sorprendente puesto que el estudio de Carlo *et al.* (1996) con estudiantes más jóvenes no presentó tal diferencia. Quizás los costes de ayudar a otros son sustancialmente mayores para los estudiantes universitarios brasileños (muchos de ellos ayudan a sostener sus familias incluso mientras acuden al colegio) que para los estudiantes universitarios europeo-americanos (particularmente las mujeres universitarias europeo-americanas); sin embargo, esta explicación debería considerarse provisional a la luz del efecto de interacción significativo. Asimismo, considerados globalmente, los resultados anteriores y actuales arrojaron cierta luz sobre la explicación de las diferencias de nacionalidad en razonamiento moral prosocial. Más específicamente, los resultados no apoyan una explicación puramente individualista-colectivista de las diferencias en razonamiento moral. Investigación previa (Fuchs *et al.*, 1986) ha mostrado que los adolescentes de comunidades colectivistas (de kibutz israelí) presentan más frecuentemente normas internalizadas, abstractas que los adolescentes de países individualistas (p. ej., Estados Unidos). Sin embargo, Tietjen (1986) informó que frecuentemente no se presentan modos de razonamiento moral evolutivamente sofisticados en los adolescentes de Nueva Guinea (una comunidad quizás más extremadamente colectivista) (Carlo *et al.*, en prensa: 18-19).

2.5. PRÁCTICAS PATERNAS DE SOCIALIZACIÓN Y RAZONAMIENTO MORAL PROSOCIAL

De acuerdo con la teoría cognitivo-evolutiva (Piaget, 1932; Kohlberg, 1969) el nivel de juicio moral de los niños sería intensificado con prácticas paternas de socialización que facilitan la toma de perspectiva y la construcción autónoma de reglas. De acuerdo con esta perspectiva, la moralidad autónoma o avanzada está basada en la reciprocidad en las experiencias sociales. Así, el niño al que se le ayuda a entender los puntos de vista de los otros (p. ej., mediante el uso de inducciones por parte de los padres) y al que se le anima a participar en la toma de decisión respecto a las conductas propias y del grupo (p. ej., de la familia) sería más capaz de construir reglas morales que aquellos niños que esperan seguir únicamente los dictados de las autoridades (Eisenberg, Lennon y Roth, 1983: 847).

Puesto que las reglas y autoridades son cuestiones menos centrales en razonamiento (Eisenberg, 1982) y conducta prosocial (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow y King, 1979) que en juicio y conducta orientado a la prohibición, es posible que el énfasis paterno sobre el funcionamiento autónomo sea menos crítico en el desarrollo del razonamiento moral prosocial. Por otra parte, puesto que los padres que estimulan un funcionamiento autónomo tienden a tener niños relativamente prosociales (Baumrind, 1980), se podría esperar alguna asociación entre énfasis paterno sobre la autonomía y nivel de razonamiento prosocial. Asimismo, basados en la literatura del aprendizaje social, se podría esperar que prácticas educativas paternas de apoyo, no punitivas faciliten el desarrollo del razonamiento moral prosocial. Al parecer, el modelo de adulto afectuoso educa la conducta de los niños en el sentido de que éstos lo imitan y les estimula a prestarlo atención y a desarrollar estándares internos más que externos. Sin embargo, es posible que el afecto sea una influencia más importante sobre el desarrollo prosocial en los primeros años que en la adolescencia puesto que los niños pequeños, debido a su dependencia de y/o respeto a sus padres, son especialmente proclives a imitar la educación y valores prosociales exhibidos por los padres (Eisenberg, Lennon y Roth, 1983: 847-848).

De acuerdo con la teoría cognitivo-evolutiva, las prácticas paternas autoritarias inhiben el desarrollo de un nivel superior de juicio moral porque el juicio moral es aumentado por experiencias de toma de perspectiva y oportunidades de funcionamiento autónomo. Además, la literatura sobre el desarrollo de conductas prosociales sugiere que la disciplina de apoyo y empática estaría relacionada con el desarrollo prosocial (Staub, 1979). Los resultados de Eisenberg, Lennon y Roth son parcialmente consistentes con los supuestos anteriores. Durante los 5-6 años (C_2),

prácticas maternas de crianza de los niños de apoyo, no punitivas y no autoritarias sino directivas estuvieron asociadas con nivel más alto de razonamiento moral prosocial. Durante los 7-8 años (C₁), prácticas de crianza de los niños no punitivas y no restrictivas estuvieron también asociadas con juicio moral prosocial evolutivamente maduro, aunque las madres de los niños más maduros no fueron especialmente proporcionadoras de apoyo o educación. Estas madres, sin embargo, animaron a sus hijos a expresar sus sentimientos y fueron no autoritarias a la hora de permitir a sus niños cuestionar sus decisiones (Eisenberg, Lennon y Roth, 1983: 854).

De acuerdo con los resultados del estudio, el patrón de prácticas de crianza de los niños asociado con juicio moral prosocial más maduro puede cambiar algo con la edad. Para los niños pequeños, las madres empáticas y que proporcionaron apoyo parecieron ser especialmente importantes a la hora de favorecer una orientación hacia otros evolutivamente madura y un juicio moral empático, mientras que para los niños de enseñanza primaria, el no-autoritarismo y el estímulo a la autonomía parecieron ser más cruciales. Puesto que un alto nivel de razonamiento moral prosocial tiende a implicar el desarrollo de valores internalizados y no únicamente una perspectiva orientada al otro, con el aumento de la edad del niño, las prácticas paternas que facilitan el pensamiento y funcionamiento autónomo (p. ej., las no autoritarias y no restrictivas) pueden llegar a ser más relevantes para el juicio moral prosocial maduro que el apoyo maternal. Asimismo, de acuerdo con los datos del estudio, está claro que la forma en que los niños interpretan y reaccionan a las situaciones en las que la capacidad de conducta prosocial está implicada cambia sistemáticamente con la edad y varía a través de los distintos individuos. Las diferencias interindividuales parecen estar relacionadas con las diferencias en las historias de socialización (Eisenberg, Lennon y Roth, 1983: 854-855).

2.6. UN MODELO MULTIPLICATIVO DE LOS ANTECEDENTES DISPOSICIONALES DE UNA CONDUCTA PROSOCIAL

Una posible explicación de las relaciones empíricas relativamente modestas entre variables disposicionales y conducta prosocial es que diversas variables disposicionales pueden estar relacionadas con una determinada conducta prosocial y que estas relaciones pueden ser multiplicativas por naturaleza. Es decir, la probabilidad de realización de una conducta prosocial específica puede estar dependiendo de diversas características disposicionales operando conjuntamente. Otra posible explicación puede darse en la selección de las variables disposicionales específicas

que han sido relacionadas con las conductas prosociales específicas. Diferentes conductas prosociales pueden tener diferentes grupos de antecedentes disposicionales y la selección de predictores disposicionales puede necesitar basarse en un análisis de tareas (técnica consistente en identificar y describir las demandas cognitivas y de procesamiento de la información de una tarea conductual específica) de los criterios comportamentales específicos. Por ejemplo, la interacción persona x situación puede influir en la conducta mediante la creación de correlaciones disposicionales específicas de la situación. Así, la situación en la que ocurre la conducta prosocial y las características distintivas de la conducta pueden determinar las variables disposicionales específicas relacionadas con una conducta prosocial determinada (Knight *et al.*, 1994: 178).

Knight *et al.* (1994: 179) esperaban en su investigación que un niño pudiera donar dinero a otros necesitados en una situación afectivamente ambigua si a) tendía a entender y razonar acerca de la situación afectiva difícil de otros, b) era generalmente comprensivo cuando se enterara de la situación negativa de los otros, y c) entendía las unidades y valor del dinero. Sin embargo, la ausencia de alguna o algunas de estas características o predictores disposicionales podía reducir sustancialmente la donación, y esta reducción podía ser mayor que la esperada bajo un modelo aditivo simple. Los sujetos completaron una cuestión de razonamiento afectivo, una escala de simpatía y una escala de conocimiento del dinero. La cuestión de razonamiento afectivo consistió en ocho fotografías con determinadas expresiones faciales ordenadas arbitrariamente y sus correspondientes historias descritas (cinco congruentes y tres incongruentes). La puntuación de razonamiento afectivo era el número de veces que las respuestas de los niños a una imagen-historia incongruente indicaban algún reconocimiento, solución intermedia o racionalización de indicaciones incongruentes (p. ej., «Él estaba triste porque su madre no hizo el tipo de dulces que a él le gustaban tanto» en respuesta a la imagen del niño frunciendo el entrecejo mientras sostenía una bandeja de dulces). La medida de simpatía consistió en dos ítems adaptados de la subescala Preocupación empática de Davis (1983): «A veces siento lástima por otros niños que están tristes o en apuros» y «Cuando veo a alguien que está siendo molestado, siento una especie de lástima por ellos». La medida de conocimiento del dinero consistió en nueve ítems seleccionados de libros de trabajo del profesor destinados a la instrucción de niños en este rango de edad.

Posteriormente los niños vieron una cinta de vídeo (5') de una chica de su edad que había sido quemada. Tras un breve periodo de actividad neutral (pintando en una mesa de su habitación) en la película, se produce un accidente en el que la chica se quema. Posteriormente la escena se traslada al hospital en donde se observa a la madre preocupada hablando por teléfono con un amigo. Luego se ve a la chica vendada, andando con muletas y recuperándose. La escena final muestra a la chica en la escuela tomándose el pelo a causa de las cicatrices de sus

heridas. Mediante análisis de tareas fueron identificadas en el vídeo las indicaciones afectivas congruentes y conflictivas similares a las de la medida de razonamiento afectivo. Tras ver el vídeo, se les dijo a los niños que el experimentador era un «miembro de una asociación científica» que estaba recogiendo donaciones de dinero para una unidad de quemados de un hospital infantil local. Posteriormente se pidió a los niños donar la cantidad de dinero que quisieran. Para permitir a los niños donar anónimamente, el experimentador abandonó la habitación. La medida de donación fue la cantidad de dinero que el niño metía en la caja de donación.

Knight *et al.* (1994: 180) no obtienen efectos principales e interacciones significativas en cuanto al sexo en los predictores disposicionales y en donación. Los análisis preliminares también indicaron que los tres predictores disposicionales no estaban interrelacionados significativamente. Para valorar las relaciones multiplicativas de las variables disposicionales con la donación los autores realizan un análisis de regresión múltiple jerárquico utilizando la donación como criterio y las variables disposicionales y todas las posibles interacciones como predictores. En este análisis de regresión múltiple jerárquico, los tres vectores de efecto principal (razonamiento afectivo, simpatía y conocimiento del dinero) fueron introducidos en el primer paso, los tres vectores de interacción de doble vía en el segundo paso y el vector de interacción de triple vía en el tercer paso. En el primer paso, los efectos principales explicaron el 10% de la varianza en donación produciéndose coeficientes de regresión parcial estandarizados significativos en simpatía y conocimiento del dinero. En el segundo paso, los efectos principales y las interacciones de doble vía explicaron el 19% de la varianza en donación produciéndose coeficientes de regresión parcial estandarizados significativos en conocimiento del dinero e interacción razonamiento afectivo x conocimiento del dinero. De este modo, la inclusión de interacciones de doble vía resultó en un 9% adicional de explicación de la varianza en donación. En el tercer paso, los efectos principales, las interacciones de doble vía y la interacción de triple vía explicaron el 26% de la varianza en donación produciéndose coeficientes de regresión parcial estandarizados significativos en simpatía, conocimiento del dinero, interacción razonamiento afectivo x conocimiento del dinero e interacción razonamiento afectivo x simpatía x conocimiento del dinero. Como se predijo, la inclusión de la interacción de triple vía resultó en un 7% adicional de explicación de la varianza en donación con respecto a los efectos principales e interacciones de doble vía.

Knight *et al.* (1994: 181) utilizaron el procedimiento de examinar las interacciones entre predictores continuos, que implica calcular los efectos de regresión simple con valores ejemplares altos y bajos correspondientes a una desviación típica por encima y por debajo de la media de cada predictor. Las pruebas de inclinaciones simples de las cuatro rectas indicaron que únicamente la inclinación de la recta de regresión alto razonamiento afectivo-alta simpatía fue signifi-

cativamente diferente de cero. Es decir, los incrementos en conocimiento del dinero condujeron a incrementos en donación únicamente cuando el niño fue también alto en razonamiento afectivo y simpatía. Así, aquellos niños que puntuaron alto en razonamiento afectivo, simpatía y conocimiento del dinero donaron considerablemente más que aquéllos que puntuaron bajo en alguna o algunas de las variables disposicionales. También hallaron los autores que los niños más mayores puntuaron más alto en conocimiento del dinero y donaron más dinero que los niños más pequeños. Sin embargo, la edad no estuvo relacionada significativamente con el razonamiento afectivo o simpatía. Se constató asimismo que las diferencias de edad con respecto al conocimiento del dinero explicaban las diferencias de edad con respecto a las donaciones.

Los resultados de Knight *et al.* (1994: 181) proporcionan una comprensión más completa de las diferencias individuales y evolutivas en conducta prosocial y tienen diversas implicaciones importantes. En primer lugar, los resultados demuestran la posibilidad de que una determinada conducta prosocial puede tener múltiples antecedentes disposicionales que funcionan interactivamente para producir la conducta. Como se esperaba, los niños que puntuaron alto en razonamiento afectivo, simpatía y conocimiento del dinero donaron más y las puntuaciones bajas en alguno de estos predictores disposicionales produjeron una mayor reducción en la donación que la esperada bajo un modelo aditivo simple. En segundo lugar, debido al hecho de no examinar las influencias multiplicativas de los antecedentes disposicionales, la investigación previa puede haber infravalorado la magnitud e importancia de las influencias disposicionales en la conducta prosocial. En este estudio, el modelo aditivo simple explicó únicamente un 10% de la varianza en las donaciones, mientras que el modelo disposicional multiplicativo explicó un 26% de la varianza. Es probable, además, que la utilización de modelos disposicionales multiplicativos en conductas diferentes de la conducta prosocial puede aumentar la explicación de la varianza en tales conductas.

Otra implicación de los resultados del estudio de Knight *et al.* (1994: 182) es que se puede recurrir a un conglomerado de variables disposicionales para estimular una conducta prosocial determinada. Aunque puede no estar claro cómo y si tal conglomerado difiere de una variable de personalidad global, un conglomerado es completamente diferente de un agregado de variables disposicionales. Un conglomerado de variables disposicionales es una mezcla de variables disposicionales específicas existiendo juntas mientras mantienen sus cualidades únicas. Cuando las variables son agregadas ellas simplemente son sumadas juntas sin considerar sus cualidades únicas. Los resultados también son consistentes con la sugerencia de que puede haber antecedentes disposicionales específicos de la situación de las conductas prosociales específicas. Los predictores disposicionales utilizados en este estudio fueron seleccionados a partir de un análisis de

tareas con respecto a la oportunidad de la conducta prosocial específica. Una conducta prosocial diferente de la investigada en este estudio puede tener un conjunto diferente de antecedentes disposicionales. Por ejemplo, Carlo y otros, (1991) demostraron que el razonamiento afectivo estaba relacionado con el hecho de ayudar en una situación que contenía indicaciones afectivas incongruentes, pero no en una situación que contenía únicamente indicaciones congruentes.

Finalmente, los resultados también tienen implicaciones en la comprensión por parte de los investigadores del desarrollo prosocial. Los cambios evolutivos en las tareas relacionadas con los antecedentes disposicionales podrían explicar los cambios evolutivos en una conducta prosocial específica. De este modo, los cambios evolutivos en los antecedentes disposicionales específicos de la situación podrían explicar la variabilidad en el patrón de diferencias de edad en cuanto a conductas prosociales (Eisenberg, 1986). Por ejemplo, hay cambios evolutivos sustanciales en la distribución de recursos cooperativos alrededor de los 5 años de edad (Chao *et al.*, 1986), en las donaciones de dinero entre los 6 y 8 años de edad (presente estudio), en compartir un objeto en un intervalo de tiempo fijado sobre los 8 años de edad (Knight *et al.*, 1993) y en la equidad proporcional en las distribuciones de recursos en la temprana adolescencia (Hook y Cook, 1979). La aparición de estas conductas prosociales en edades bastante diferentes puede, en parte, ser debida a diferencias individuales en la adquisición de las tareas relacionadas con las cualidades disposicionales (p. ej., habilidades en operaciones matemáticas, conocimiento de las unidades y valores del dinero, habilidades en observación temporal y habilidades en pensamiento proporcional, respectivamente) (Knight *et al.*, 1994: 182).

CAPÍTULO 3

EMPATÍA

Los roles de la cognición y el afecto en la moralidad ha sido un tema de debate a través de los siglos (Hume, 1777; Kant, 1797). En años recientes, psicólogos tales como Kohlberg (1981) han argumentado que la cognición es el fundamento de la moralidad, mientras que otros tales como Batson (1990) o Hoffman (1992) han enfatizado el papel de la simpatía y empatía en la conducta moral, especialmente en la altruista. En trabajos recientes se ha reconocido el rol de cada una de ellas (Underwood y Moore, 1982; Hoffman, 1992).

3.1. LA APORTACIÓN DE L. KOHLBERG

Como hemos señalado en el capítulo 1, el punto de vista de Kohlberg con respecto a la emoción moral es que la definición «cognitiva» de la situación moral determina directamente la emoción moral que la situación suscita. La forma básica en la que el «afecto» se socializa no es tanto por castigo y premio como por comunicación de definiciones de situaciones que causan un afecto socialmente apropiado. Además, la vía cognitivo-evolutiva kohlbergiana apunta a ciertas bases cognitivas fundamentales y «naturales» de emoción moral, y entiende las definiciones culturales como representativas únicamente de ciertas elaboraciones y énfasis selectivos de estas bases. Los estudios de juicio moral de Kohlberg y cols. en una variedad de culturas occidentales y no occidentales indican que el abrumador foco de elección y sentimiento moral está en las consecuencias de bienestar personal. La vida social del niño se basa en la «empatía», es decir, en la consciencia de otros seres con sentimientos y pensamientos como los de uno mismo. El análisis del desarrollo del ego realizado por Baldwin (1906) y G. H. Mead (1934) ha indicado de forma clara que el autoconcepto es un concepto de un yo compartido o un yo como los demás. El niño no puede tener un ego autoconsciente sin tener el concepto de otros egos. El daño percibido a otros es tan inmediata e intensamente comprendido como lo es el daño hacia uno mismo. La empatía no tiene que enseñarse al niño; es un fenómeno primario. Lo que la socialización y el

desarrollo alcanzan es la organización de fenómenos empáticos en preocupaciones empáticas y morales consistentes, no la creación de la empatía como tal (Kohlberg, 1992: 99-100).

Kohlberg entiende que el desarrollo del razonamiento moral es parte de una secuencia que incluye también el desarrollo del pensamiento lógico y la habilidad para tomar la perspectiva de los otros. El pensamiento lógico tiene prioridad cronológica sobre el razonamiento moral. Ello es así porque sólo estando el sujeto en el estadio de operaciones formales puede razonar abstractamente y considerar las relaciones entre sistemas. Entre el pensamiento lógico y el pensamiento moral, en esa secuencia horizontal, se encuentra la capacidad para asumir el rol o tomar la perspectiva del otro. Para Kohlberg, el niño o el adolescente también progresa paralelamente en su capacidad para ponerse en el lugar del otro (Pérez-Delgado y Fuentes, 1997: 24).

Los estadios del juicio moral constituyen una secuencia invariante, irreversible y consecutiva de estructuras discretas, de tal manera que constituyen una jerarquía en el sentido de que las estructuras cognitivas de un estadio superior superan las correspondientes de los estadios inferiores, las substituyen al tiempo que las mantienen en una forma reorganizada y diferenciada. Cada estadio supone una diferencia cualitativa en el modo de pensar con respecto a los estadios anteriores y posteriores (Mestre y Samper, 1997: 36).

Los seis estadios de desarrollo moral que plantea Kohlberg se agrupan en tres niveles:

Nivel preconvencional: el individuo que se sitúa en este nivel responde a las normas culturales y a las etiquetas de «bueno» y «malo», correcto o incorrecto, pero se interpretan o bien en términos de las consecuencias físicas o hedonistas de la acción (castigo, recompensa, intercambio de favores) o bien en términos del poder físico de los que establecen las normas.

Nivel convencional: en este nivel se considera valioso en sí mismo y no por las consecuencias inmediatas, el mantenimiento de las normas y las expectativas de la familia, del grupo o de la nación. No solamente existe una conformidad de las expectativas personales con el orden social, sino que se da una actitud de lealtad hacia ese orden, manteniéndolo y justificándolo, e identificándose con las personas o grupos involucrados en ello.

Nivel posconvencional o de autonomía: se muestra un claro esfuerzo por definir los principios y valores morales que tienen validez y aplicación, al margen de la autoridad de las personas o grupos que los mantienen y al margen de la propia identificación del sujeto con esos grupos.

Según la teoría de Kohlberg, las construcciones cognitivo-sociomorales pueden por sí mismas motivar la conducta (Mestre y Samper, 1997: 36).

3.2. LA APORTACIÓN DE M. HOFFMAN

Para Hoffman el desarrollo moral se caracteriza por el cultivo de un importante afecto moral o empatía (Hoffman, 1992). Según Hoffman para que una información acerca de otro o de una situación motive al sujeto, debe activarse desde algún factor afectivo más básico, por ejemplo una predisposición empática. Las raíces de la moralidad, pues, se encuentran en la empatía, y empatizar con víctimas potenciales y compartir su malestar mueve a la gente a actuar para ayudarles.

Hoffman afirma que su «idea central es la integración de afecto y cognición y va más allá de una aproximación al procesamiento de la información» (Hoffman, 1991: 106). Plantea que la empatía con otros, como proceso motivacional que motiva a ayudar en el problema del otro, se desarrolla de una manera similar a los estadios de desarrollo cognitivo social del individuo. El desarrollo de la empatía se corresponde con el desarrollo cognitivo social del sujeto puesto que implica una comprensión del otro. El proceso, según Hoffman, es una síntesis evolutiva de la empatía, definida como «una respuesta afectiva más apropiada a la situación del otro que a la propia» y del sentido cognitivo del individuo acerca del otro (Hoffman, 1991: 106).

Este proceso empieza con un sentimiento global empático en el que el niño no tiene una clara distinción entre el yo y el otro y está confundido acerca de la fuente de dicho sentimiento. A partir de aquí progresa a través de varios estadios hasta el estadio más avanzado que combina lo conseguido en estadios previos. En los estadios más avanzados uno puede empatizar con otros, sabiendo que son entidades físicas distintas del yo y tienen estados independientes del propio sujeto y también puede empatizar con su condición o circunstancia vital más allá de la situación inmediata. Un nivel maduro de empatía posibilita que el sujeto esté más influenciado por la condición vital del otro que por la situación inmediata (Hoffman, 1990).

«En el nivel empático más avanzado, uno procesa una red de claves que incluye un conocimiento de la vida del otro por encima de la situación inmediata. La empatía adulta refleja, así, una sensibilidad para las diferencias sutiles en cuanto a la gravedad y calidad de las consecuencias que diferentes acciones pueden tener para personas distintas. De este modo parece claro que la empatía puede contribuir a los juicios morales informados» (Hoffman, 1992: 78).

La calidad de la experiencia empática está modulada por las atribuciones que los individuos espontáneamente hacen acerca de las causas del bienestar o, más generalmente, del malestar de otros. Cuando la causa se sitúa más allá del control de la víctima (enfermedad, accidente, pérdida) el malestar empático puede transformarse en malestar simpático o en un sentimiento de com-

pasión hacia la víctima. Si la causa es la víctima misma, el malestar empático puede transformarse en ira empática. Otro input cognitivo que puede modular la respuesta empática del observador es la relación entre la conducta general o carácter de la víctima y el destino o suerte. Cuando se da una discrepancia entre los dos, la víctima puede considerarse como merecedora de algo mejor y el malestar empático del observador transformarse en un sentimiento empático de injusticia (Hoffman, 1990: 158-160).

Hoffman intenta una síntesis entre el afecto y la cognición: «mi argumento es que un principio moral puede convertirse en algo más que una abstracción y puede realmente pasar a formar parte del sistema de motivos morales del individuo si está cargado de afecto empático» (Hoffman, 1991: 108). Según Hoffman esto es probablemente lo que ocurre en algunas personas porque la empatía hacia otros en situación de malestar es congruente con los principios más importantes de la sociedad occidental: cuidado y justicia. La empatía y la exposición a principios morales suelen darse conjuntamente a lo largo de la socialización. Entonces el principio puede transformarse en una representación cargada emocionalmente o una «cognición caliente». Por consiguiente, cuando la empatía es activada, el principio también lo es, incluyendo su dimensión prescriptiva. Esto puede implicar tres cosas: añadir la perspectiva de imparcialidad necesaria, tener un efecto estabilizador sobre la intensidad del afecto empático y añadir una dimensión motivacional al principio (Hoffman, 1991: 108).

El papel de la empatía puede justificar por qué una persona aplica un principio y no otro en un encuentro moral. Según Hoffman, las teorías cognitivas tienen dificultad para explicar este paso. El afecto empático está configurado por el sentido cognitivo que uno tiene de otros, por las atribuciones causales más relevantes de cada uno y, en el caso ideal, por el conocimiento que uno tiene de ser imparcial y el esfuerzo por identificarse empáticamente con personas ausentes y presentes. Todo ello se incorpora al proceso de razonamiento moral. Por todo ello, «el afecto empático puede contribuir a la aceptación de principios morales en situaciones relevantes, a la motivación para actuar de acuerdo con principios morales, al razonamiento moral basado en principios así como al establecimiento de juicios y decisiones morales» (Hoffman, 1992: 90).

3.3. CONCEPTO DE EMPATÍA

La tabla 3.1. recoge las principales definiciones de empatía (Mestre y Samper, 1997: 39-41).

TABLA 3.1. *Definiciones de empatía*

Titchener, 1920	Utilizó por primera vez el término de empatía. En su teoría la empatía es resultado de una especie de imitación física del malestar del otro, que evoca el mismo sentimiento en uno mismo.
Eisenberg y Strayer, 1992	«Empatizar implica compartir afecto»
Hogan, 1969	«La habilidad para comprender la situación de otro»
Mehrabian y Epstein, 1972	«Una habilidad para sentir por la situación de otros»
Hoffman, 1990, 1992	«Una respuesta afectiva más acorde con la situación de otro que con la de uno mismo»
Batson <i>et al</i> , 1992	«Sentimientos, orientados hacia otro, de preocupación, compasión y afecto sentidos como resultado de percibir el sufrimiento de otra persona»
Barnett, 1992	«Empatía denota la experiencia vicaria de una emoción que es congruente pero no necesariamente idéntica, con la emoción de otro individuo»
Thompson, 1992	«En la mayoría de los casos parece adecuada una definición de empatía según la cual un observador comparte el tono afectivo general de otro individuo, haya o no un emparejamiento emocional directo. Parece apropiado considerar ambos tipos de respuestas empáticas –las que requieren una mínima inferencia por parte del observador y las que exigen asumir un papel inferencial mayor– como jalones en el <i>continuum</i> de la empatía».
Strayer, 1992	«Desde un punto de vista multidimensional, la empatía puede empezar por la atención que un individuo presta a otro en un suceso relevante (real o simbólico). Las fases subsiguientes del proceso empático pueden contener mímica motora, condicionamiento clásico, asociación, transposición imaginacional de sí mismo y del otro, y procesos similares como parte de la reverberación que vincula la experiencia de otra persona a nuestra propia experiencia y permite compartir el afecto»
Bryant, 1992	«La toma de perspectiva social incluye la comprensión cognitiva de los sentimientos y motivaciones de otros y, como tal, es una destreza instrumental. La empatía, por otro lado, entraña responsividad emocional a los sentimientos experimentados por otros y, como tal, es una experiencia expresiva»
Webster's Third New International Dictionary, 1971	«La capacidad de participar en, o la experiencia vicaria de, los sentimientos, voliciones o ideas de otro y, a veces, incluso de los movimientos de otro hasta el punto de ejecutar gestos corporales que se asemejan a los del otro»
Eisenberg y Miller, 1992	«Un estado afectivo que brota de la aprehensión del estado emocional de otro y que es congruente con él»
Davis, 1983	«Reacción a la experiencia observada en otro», un constructo en el que intervienen diferentes factores: <i>Toma de perspectiva</i> : significa la tendencia a adoptar espontáneamente el punto de vista psicológico del otro, es decir, la capacidad para ponerse en el lugar del otro, identificarse con él; sería el factor más cognitivo de la empatía e implicaría niveles de desarrollo cognitivo superior; <i>Fantasia</i> : se refiere a la tendencia del sujeto a introducirse imaginativamente en los sentimientos y acciones de personajes ficticios de libros, películas o juegos; este factor implica también una capacidad de representación mental e imaginación; <i>Preocupación empática</i> : constituye junto con el «malestar personal» la respuesta más emocional de la empatía; describe los sentimientos de simpatía y preocupación «orientados al otro» que se encuentra en una situación negativa; <i>Malestar personal</i> : se refiere a los sentimientos de ansiedad personal «orientados al yo» que se producen en situaciones de tensión interpersonal.

El «malestar personal» señalado por Davis (1983) hace referencia al estado aversivo, de ansiedad o preocupación, que no es congruente con el estado de otro y que da lugar a una reacción egoísta centrada en uno mismo, cuando se perciben indicadores del malestar de otro. Esta experiencia de malestar personal conduce al sujeto a intentar aliviar su propio estado aversivo en lugar de ayudar al otro. Desde el punto de vista evolutivo, éste sería el nivel inferior en el desarrollo de la empatía, ya que el niño evoluciona desde una reacción de malestar personal «orientado al yo» a una toma de perspectiva «orientada al otro» (Mestre y Samper, 1997: 41).

Algunos autores han diferenciado entre empatía y simpatía como dos procesos relacionados, aunque con matices diferentes. Según Wispé, la simpatía se refiere a «la conciencia viva del sufrimiento de otra persona como algo a aliviar. Esta definición de simpatía incluye dos aspectos: el primero alude a la sensibilidad acrecentada ante las emociones de otra persona; la simpatía intensifica tanto la representación como la reacción interna frente al estado de otra persona. El segundo aspecto abarca la urgencia de emprender cualquier tipo de acciones necesarias para mitigar el sufrimiento; quiere decirse que en la simpatía el sufrimiento de la otra persona es sentido de manera inmediata como algo que debe ser aliviado» (Wispé, 1986: 318).

Eisenberg y Strayer dan una definición de simpatía similar, «la simpatía es un "sentir por" alguien y se refiere a los sentimientos de pena o a sentir pena por el otro» (Eisenberg y Strayer 1992: 16). Incluye, por tanto, sentimientos de preocupación y como consecuencia una percepción cognitiva consciente de que una persona se encuentra preocupada por el otro. Según las autoras, la simpatía es la consecuencia de la empatía, pero también es posible que la simpatía (al igual que la empatía) sea el resultado del proceso de «toma de perspectiva cognitiva».

Las diferentes definiciones que se dan de la empatía incluyen procesos cognitivos y afectivos y de manera más o menos explícita hacen referencia al importante factor motivacional que el proceso empático tiene en la conducta prosocial y altruista. Precisamente el componente motivador de la empatía en la conducta altruista es lo que ha despertado el interés por estudiar dicho constructo. Hoffman (1989) afirma que la empatía es una fuente de motivación moral porque estimula la preocupación general por el bienestar de otros. Asimismo, hay una considerable evidencia empírica de que la empatía es una fuente de acción moral (Batson *et al.*, 1995), no solamente en el sentido de que incrementa la ayuda y otras conductas prosociales, sino también en la línea de que disminuye la agresión y otras conductas antisociales.

3.4. LA EMPATÍA DESDE LA PERSPECTIVA DEL GÉNERO Y LOS ESTEREOTIPOS SOCIALES

Es un hecho generalmente hallado por los investigadores que la tendencia a empatizar figura entre las características que las personas atribuyen más frecuentemente a las mujeres que a los hombres. Esta percepción guarda relación con los estereotipos sociales que atribuyen a la mujer una mayor sensibilidad emocional, una mayor tendencia al cuidado y apoyo a los más débiles (niños y ancianos), una mayor capacidad para detectar sentimientos y señales no verbales y una mayor preocupación por los aspectos sociales de la interacción y los sentimientos de otros. Las diferencias en la normativa social sobre los roles sexuales, hace más adecuado para las mujeres manifestar tanto sentimientos de enfado y ansiedad como sentimientos de ternura y compasión (Batson *et al.*, 1992: 193).

Hoffman en su revisión de la relación entre sexo y empatía, diferenció entre medidas de empatía, definida como respuesta emocional al estado afectivo de otro, e índices de toma de perspectiva y sensibilidad social. Revisó nueve artículos y concluyó que de acuerdo con el estereotipo cultural, la empatía definida como «la respuesta afectiva vicaria a los sentimientos de otra persona» es más relevante en las mujeres que en los varones (Hoffman, 1977: 712-713). Hoffman sugiere que las mujeres tienen una tendencia mayor a imaginarse en el lugar del otro, mientras que los varones tienden más a acciones instrumentales. El autor considera que la empatía en las mujeres puede estar relacionada con una orientación afectiva prosocial que incluye la tendencia a experimentar culpa por el daño de otros.

Eisenberg y Lennon (1983) amplían las revisiones sobre las diferencias de género en empatía con estudios dirigidos a evaluar la empatía a través de métodos observacionales, técnicas de historias para inducir empatía y entrevista con el experimentador, medidas de autoinforme de la empatía en situaciones simuladas, medidas fisiológicas de respuestas empáticas y respuestas a escalas de autoinforme. Este amplio trabajo de revisión supone una importante innovación: se incorporan resultados obtenidos en muestras de diferentes edades y niveles educativos a partir de escalas construidas para medir empatía. De estos instrumentos el más utilizado es la Escala de Empatía de Mehrabian y Epstein (1972) construida para obtener información de un «rasgo» de empatía, es decir, la tendencia de los individuos a responder empáticamente (empatía disposicional). La escala de Bryant (1982) es una adaptación de sus ítems para niños y adolescentes. La evaluación final que hacen Eisenberg y Lennon (1983) después de comparar los resultados procedentes de la aplicación de técnicas diferentes para evaluar la empatía es que en general las

mujeres responden de manera más empática que los varones en procedimientos de autoinforme, situaciones simuladas, interpretación de historias o escenas, aunque la técnica de evaluación utilizada puede acentuar dichas diferencias de género.

Los estudios actuales sobre el tema incluyen la variable género, la edad y variables sociales (p. ej., sociedades diferentes). El punto de partida es que la tendencia empática se desarrolla a partir de la interacción social, y las experiencias educativas y el rol social influyen en dicho proceso (Mestre y Samper, 1997: 44). Estudios recientes indican que los niños son más empáticos si a la hora de imponer disciplina se les ha llamado fuertemente la atención sobre el malestar que su conducta equivocada provoca en el otro. También se estimula la empatía a través de la imitación de lo que ellos ven, y de esta forma desarrollan un repertorio de respuestas empáticas, especialmente de ayuda a otras personas que se sienten mal (Goleman, 1996).

En un estudio longitudinal sobre el desarrollo prosocial en la adolescencia, incluyendo medidas de juicio moral, empatía, deseabilidad social y conducta prosocial, se encontró que las chicas puntuaban más alto que los chicos en la escala de empatía de Bryant (1982) y en las dimensiones preocupación empática, toma de perspectiva y malestar personal del Índice de Reactividad Interpersonal de Davis (1980) (Eisenberg *et al.*, 1991: 855).

Asimismo, en un estudio longitudinal sobre el desarrollo prosocial a lo largo de la adolescencia se encontró que, a la edad de 17-18 años, las mujeres puntuaban más alto que los varones en preocupación empática y malestar personal y, a la edad de 19-20, lo hacían en toma de perspectiva y preocupación empática (Eisenberg *et al.*, 1995: 1192).

Un estudio realizado en población española concluyó que las mujeres presentaban una disposición empática mayor que los varones tanto a los 10 años como a los 14 años (adolescencia), y que la capacidad empática se incrementaba con la edad debido al desarrollo cognitivo y de toma de perspectiva social (Fuentes, 1989).

3.5. DESARROLLO DE LA EMPATÍA. IMPORTANCIA DE LA EDAD Y DEL PROCESO MADURATIVO

Tal como se ha indicado en un anterior apartado, Hoffman define la empatía como «una respuesta afectiva más acorde con la situación de otro que con la de uno mismo»; dicha respuesta emocional constituye un motivo moral, es decir, un motivo que contribuye a la conducta proso-

cial (Hoffman, 1990: 157; 1992: 61). Hoffman plantea el desarrollo del afecto moral empático desde una perspectiva evolutiva, mediatizado por un desarrollo cognitivo social y por atribuciones o inferencias causales. El proceso incluye cinco modos hipotéticos de excitación afectiva empática, que recogemos en la tabla 3.2.

TABLA 3.2. *Modos hipotéticos de excitación afectiva empática (Hoffman, 1990: 154; 1992: 62)*

-
- I. Modalidades de excitación afectiva empática que actúan por separado o en combinación
 - A. Automática-no voluntaria
 - 1. Reacción circular primaria: el neonato llora al escuchar el llanto de otro
 - 2. Mímica: imitación automática más retroalimentación aferente
 - 3. Condicionamiento y asociación directa
 - B. Cognitiva de nivel superior
 - 1. Asociación por mediación del lenguaje
 - 2. Ponerse en el lugar de otro: centrado en otro y centrado en sí mismo
 - II. Desarrollo de un sentido cognitivo de los otros
 - A. Fusión sí mismo-otro
 - B. Permanencia del objeto: el otro es una entidad física distinta de sí mismo
 - C. Toma de perspectiva: el otro tiene estados internos independientes
 - D. Identidad personal: el otro tiene experiencias que trascienden la situación inmediata y la historia e identidad propias
 - III. Estadios evolutivos de la empatía
 - A. Empatía global
 - B. Empatía egocéntrica
 - C. Empatía con los sentimientos de otro
 - D. Empatía con las experiencias de otro más allá de la situación inmediata de estado general y de las expectativas de futuro
 - E. Empatía con todo un grupo
 - IV. Transformación parcial del malestar empático en simpático. Empieza a producirse en el paso de III A a III B; después, la respuesta afectiva de uno al malestar de otro tiene un componente empático y un componente simpático
 - V. Atribución causal y modelado de la empatía en afectos morales relacionados
 - A. Si la víctima es causa de malestar, puede que no siga viéndosela como una víctima y se retira la base de la empatía
 - B. «Malestar simpático»: la víctima no controla la causa de su malestar (accidente, enfermedad, pérdida)
 - C. «Culpabilidad»: el observador es causa del malestar de la víctima
 - 1. «Culpabilidad por falta de acción»: el observador, aunque no la causa, no hace nada y por consiguiente se considera responsable de la continuación del malestar de la víctima
 - 2. «Culpabilidad por asociación»: el grupo del observador es causa del malestar de la víctima
 - D. «Ira empática»: algún otro es la causa del malestar de la víctima
 - 1. La ira empática puede reducirse y/o dirigirse hacia la víctima, dependiendo del contexto, por ejemplo si el culpable ha sido previamente perjudicado por la víctima
 - 2. Si el culpable representa a la sociedad, la ira empática puede generar crítica social e ideología moral/política
 - E. «Injusticia empática»: contraste entre el malestar de la víctima y su carácter
-

En relación con su esquema evolutivo, Hoffman señala en primer lugar que dichas etapas no forman una secuencia estricta en el sentido de modalidades subsiguientes que abarcan o sustituyen a modalidades precedentes. Así, la primera modalidad desaparece después de la infancia debido a la aparición de controles del llanto, mientras que otras formas intermedias surgen en

distintos momentos del desarrollo y pueden actuar a lo largo de toda la vida.

En segundo lugar, la existencia de cinco formas de excitación sugiere que la empatía puede estar superdeterminada y, por ello, constituir una respuesta afectiva fiable frente al malestar del otro. Es decir, cuando la víctima está presente, claves expresivas, mímicas o situacionales pueden activar la respuesta empática e incluso, cuando la víctima no está presente, la información sobre su malestar puede producir empatía en un observador mediante dos modos de excitación cognitiva superior: asociación por mediación del lenguaje y ponerse en el lugar de otro.

En tercer lugar, la empatía puede ser autorreforzadora. Al empatizar con alguien que sufre, la coincidencia de nuestro propio malestar y de las claves del malestar del otro puede aumentar la intensidad de la conexión entre el malestar del otro y nuestra respuesta empática; por tanto, aumenta la probabilidad de que el malestar futuro de otras personas vaya acompañado por el malestar empático de nosotros mismos.

En cuarto lugar, la mayoría de los modos de excitación presuponen niveles superficiales de procesamiento cognitivo (percepción, condicionamiento) y son básicamente involuntarios. La empatía aparece como una respuesta universal y prácticamente involuntaria. Ahora bien, la experiencia de la empatía puede ser más compleja. El sujeto adulto cuando empatiza sabe que su afecto empático es debido a sucesos que le ocurren a otra persona y se da porque tiene un conocimiento de lo que la otra persona está sintiendo. Los niños pequeños que aún no distinguen entre uno mismo y el otro pueden activar la empatía sin ese conocimiento. Por tanto, el desarrollo del afecto empático corresponde al desarrollo de un sentido cognitivo de los otros. Desarrollo que pasa según Hoffman por los siguientes niveles:

- Fusión o falta de separación clara entre el sí mismo y el otro
- Conciencia de que los otros constituyen entidades físicas distintas de uno mismo
- Conciencia de que los otros tienen sentimientos y estados internos independientes de los de uno mismo
- Conciencia de que los otros tienen experiencias que trascienden la situación inmediata y su historia e identidad propias en cuanto individuos

El resultado de afecto empático y desarrollo sociocognitivo da lugar a cuatro niveles evolutivos de malestar empático (Hoffman, 1990, 1992):

- *Empatía global*: los niños muy pequeños pueden sentir malestar empático a partir de la mímica, la asociación directa, antes de adquirir un sentido de los otros como entidades distintas de uno mismo. Durante el primer año, el observar a alguien sufriendo puede dar lugar a una respuesta de

malestar empático global, el niño puede actuar como si lo que ha ocurrido al otro le ocurriera a él mismo.

- *Empatía egocéntrica*: el niño puede ser consciente de que otra persona se encuentra mal (no él mismo), pero no conoce los estados internos del otro y puede asumir que son iguales a los propios (transcurso del primer al segundo año de vida).
- *Empatía con los afectos de otro*: entre los 2-3 años con el inicio de la adopción de roles y con el desarrollo del lenguaje el niño puede empatizar con emociones cada vez más complejas y puede activar la empatía a partir de la información sobre el malestar de alguien aunque esa persona no esté presente.
- *Empatía con la situación vital de otra persona*: al final de la infancia el niño empieza a tomar conciencia de que otros sienten placer y dolor no sólo en la situación inmediata sino también en su experiencia vital más prolongada. Aunque sigue respondiendo empáticamente al malestar inmediato de otro, su respuesta puede incrementarse al darse cuenta de que el malestar de otro es crónico y no transitorio. En este nivel el afecto empático se combina con una representación mental del nivel general de malestar o privación de otro. La víctima no necesariamente ha de estar presente, es suficiente con que se tenga información acerca de ella. A medida que el niño desarrolla la capacidad de formar conceptos sociales puede también empatizar con las dificultades de todo un grupo. Este nivel empático puede proporcionar una base motivacional para el desarrollo de ciertas ideologías morales o políticas, especialmente en la adolescencia.

Según Hoffman debe haber un paralelismo entre los sentimientos y afectos con los pensamientos, principios morales y tendencias comportamentales. «Sería razonable imaginar que en el curso del desarrollo de una persona, los afectos empáticos se irán asociando significativamente con principios morales, de modo que cuando surja un afecto empático en un encuentro moral, éste activará los principios morales. Entonces los principios, junto con el afecto empático, podrán guiar el juicio moral, la toma de decisiones y la acción del individuo. En algunos casos la secuencia puede quedar invertida: el principio puede activarse primero y luego provocarse su afecto empático asociado» (Hoffman, 1992: 71).

La teoría de Kohlberg y la teoría de Hoffman no son dos planteamientos contrapuestos, sino más bien dos aproximaciones complementarias al estudio del desarrollo moral. Ambos autores llevan a cabo un planteamiento evolutivo del problema y tienen en cuenta los procesos cognitivos y afectivos que afectan a la conducta moral. La diferencia se centra principalmente en la importancia que se les da a unos procesos o a otros, e incluso en el orden de aparición de los mismos. La teoría sobre la empatía y los estudios de Hoffman se inclinan hacia edades más tempranas y prácticamente el nivel más alto de empatía se correspondería con los últimos años de la infancia y la adolescencia, etapa en la que se iniciaría el nivel superior de razonamiento

sociomoral de Kohlberg, nivel de pensamiento posconvencional. Esto justificaría el mayor peso de los factores afectivos en la teoría de Hoffman.

Un estudio completo de la conducta prosocial y altruista debería incluir tanto los procesos de razonamiento, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, como también los procesos afectivos que un problema o una situación concreta activan. La interacción de todos ellos permite conocer con más exactitud los determinantes de la conducta moral (Mestre y Samper, 1997: 50).

Diferentes estudios se han dirigido a verificar empíricamente los cambios que se producen en el desarrollo de la empatía durante la adolescencia, cambios que se orientan a un incremento de las capacidades de «toma de perspectiva» y «preocupación empática» y una disminución del «malestar personal» que constituye una respuesta más egoísta, es decir, más centrada en el malestar propio que produce la comprensión del problema de la víctima que en el estado emocional del otro (Davis y Franzoi, 1991).

Carlo, Eisenberg y Knight (1992: 342) realizaron un análisis de varianza 2 (curso) x 2 (sexo) sobre las puntuaciones de 64 sujetos en toma de perspectiva (Davis, 1980). Obtuvieron que los alumnos de 10º curso puntuaban significativamente más alto que los de 7º, y que las mujeres puntuaban significativamente más alto que los varones. Hallaron además una interacción curso x sexo significativa, de tal modo que los chicos de 10º puntuaban significativamente más alto que los de 7º, pero las chicas de 10º no diferían significativamente de las de 7º. Un análisis similar indicó que en preocupación empática los estudiantes más viejos y mujeres puntuaban significativamente más alto que los estudiantes más jóvenes y varones. Finalmente, no hubo diferencias significativas en cuanto a curso y sexo en malestar personal.

Eisenberg *et al.* (1995) encontraron un aumento de las puntuaciones en toma de perspectiva y preocupación empática, y un descenso de ellas en malestar personal, desde los 17-18 años a los 19-20 años. Además, las puntuaciones de los sujetos en preocupación empática a los 17-18 años se relacionaban positivamente con las puntuaciones en la escala de empatía de Bryant a los 11-12 y 13-14 años, así como con las puntuaciones en preocupación empática a los 15-16 años. La preocupación empática a los 19-20 años correlacionaba positivamente con la empatía de la escala de Bryant a los 11-12 y 13-14 años, así como con la preocupación empática a los 15-16 y 17-18 años. De manera similar, las puntuaciones en toma de perspectiva a los 17-18 y 19-20 años correlacionaban positivamente con toma de perspectiva a los 15-16 años. Finalmente, el malestar personal correlacionaba positivamente entre los 17-18 y 19-20 años, y el malestar personal a los 17-18 y 19-20 años correlacionaba positivamente con el malestar personal a los 15-16 años

(Eisenberg *et al.*, 1995: 1189-1190). Así pues, las medidas de conducta prosocial, constructos relacionados con la empatía y deseabilidad social se muestran relativamente estables en periodos de 4 años o más. Las diferencias individuales en estas conductas y reacciones parecen tener una cualidad permanente en la adolescencia y primeros años de la edad adulta (Eisenberg *et al.*, 1995: 1196).

Por tanto, la edad resulta ser una variable más discriminativa en la infancia y la primera etapa de la adolescencia que en los últimos años de este periodo evolutivo y los primeros años de la edad adulta. Cuando se evalúa la disposición y la respuesta empática hay que situarse en edades tempranas y el proceso parece que llega a su madurez en los últimos de la adolescencia y primeros de la edad adulta; a partir de aquí las diferencias no son tan fuertes y pueden estar moduladas por otras variables como el contenido de la situación, los estilos atribucionales, la deseabilidad social, etc. Por el contrario, cuando se evalúan los procesos más cognitivos (razonamiento socio-moral) implicados en la conducta moral y conducta altruista la adolescencia es el periodo en el que empiezan a desarrollarse el nivel superior de pensamiento posconvencional y a partir de aquí la formación y estudios de los sujetos establecerán las diferencias en dichos procesos de pensamiento (Mestre, Frías y Tur, 1997: 167-168).

3.6. DISPOSICIÓN EMPÁTICA Y VARIABLES PERSONALES

3.6.1. LA APORTACIÓN DE BRYANT A LA EVALUACIÓN DE LA EMPATÍA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

El cuestionario de empatía para niños y adolescentes (*Index of Empathy for Children and Adolescents*; IECA; Bryant, 1982) constituye una adaptación para población infantil y adolescente de la escala de papel y lápiz para adultos de Mehrabian y Epstein (1972). Tiene como objetivo medir el nivel de empatía que los sujetos manifiestan ante diversas situaciones con connotación emocional, protagonizando la escena o ítem un individuo del mismo sexo o del sexo contrario, incluyendo también afirmaciones neutras donde la empatía se manifiesta sin referente sexual del individuo. Es una medida del componente emocional de la empatía.

El instrumento consta de 22 ítems, cuatro con referente de mujer, cuatro con referente de varón y catorce sin referente concreto. El formato de respuesta es dicotómico, Sí/No, puntuando la respuesta que contribuye a una actitud empática. Los ítems están formulados en sentido posi-

tivo y en sentido negativo y para computar la puntuación total es necesario cambiar las respuestas de los sujetos ante las afirmaciones presentadas en sentido negativo. Cuanto mayor sea la puntuación del sujeto, mayor será su tendencia de empatía. El rango de la puntuación se encuentra entre 0 y 22. El análisis de la consistencia interna del instrumento llevado a cabo por Bryant (1982) señala un alpha medio de Cronbach de .67, aumentando con la edad de los sujetos. La fiabilidad test-retest media fue de .76 utilizando un breve espacio temporal (Frias, Mestre y Pérez-Delgado, 1997: 96-98).

Respecto a los resultados de validez señalados por la autora (Bryant, 1982) con una muestra de niños y adolescentes escolarizados desde primer grado hasta séptimo curso, indican que el IECA correlaciona con otras medidas de tendencia empática, apoyando su validez convergente. Respecto a la validez discriminante, el instrumento no mantiene correlaciones estadísticamente significativas con la puntuación en rendimiento académico, operacionalizado a través del nivel de lectura, ni con instrumentos de empatía aplicables a la etapa de la infancia (primer grado) que incluyen factores afectivos y cognitivos. Las puntuaciones medias por sexo, fueron de 13,07 para los varones y 16,00 para las mujeres.

En cuanto a las propiedades psicométricas de la adaptación española del IECA ($n = 509$), los resultados de consistencia interna señalan un coeficiente alpha de .73, una puntuación media de 16,20, una desviación típica de 3,46, un mínimo de 4 y un máximo de 22. Las puntuaciones medias por sexo fueron de 14,10 para el grupo de varones y de 17,93 para el grupo de mujeres. En cuanto a la validez del instrumento de empatía de Bryant (1982), se correlacionó su puntuación total con cada una de las cuatro subescalas del Índice de Reactividad Interpersonal de Davis (1980), resultando que todas las subescalas de éste, excepto la de malestar personal, correlacionaban significativamente con la puntuación total de aquél. La correlación más alta se obtuvo con la preocupación empática, lo que corrobora que el IECA es fundamentalmente un instrumento de medida del componente afectivo de la empatía (Frias, Mestre y Pérez-Delgado, 1997: 99).

Bryant (1982), aplicando su escala, llevó a cabo un estudio empírico dirigido a evaluar la empatía en función del género en una muestra de niños y adolescentes escolarizados entre 1º y 7º grado de estudios. Uno de los objetivos era evaluar la respuesta empática a figuras estímulo del mismo sexo *versus* figuras estímulo del sexo contrario. Los resultados de Bryant (1982) mostraron un efecto del sexo del sujeto empático, siendo las mujeres más empáticas que los varones, y un efecto del curso o edad, siendo los sujetos de 7º grado más empáticos que los de 4º grado. La interacción entre las variables sexo y edad también resultó ser significativa. A través de los niveles educativos los varones no mostraron diferencias significativas en las puntuaciones a los esti-

mulos del mismo sexo *versus* sexo contrario, mientras que las mujeres mostraban puntuaciones más altas hacia sujetos del mismo sexo que hacia los del sexo contrario.

Los resultados de Bryant (1982) también indicaron la presencia de un efecto de tercer orden estadísticamente significativo entre los factores de Sexo/Edad/Referente. Concluye la autora del instrumento que las puntuaciones medias de varones y mujeres se caracterizan por una relación curvilínea tipo U cuando se cruzan con la variable curso (en general, variable equivalente a edad en los periodos de formación académica obligatoria) y sexo del referente. Las puntuaciones del grupo de mujeres siempre se encuentran por encima de las del grupo de varones.

La autora concluye que las diferencias de grupo con respecto a la edad y sexo son en general congruentes con hallazgos previos, las mujeres expresan más empatía en sus respuestas afectivas vicarias que los hombres. Con la edad las mujeres incrementan significativamente la respuesta empática hacia personas de su mismo sexo, mientras que los varones disminuyen su respuesta empática hacia otros varones en el periodo estudiado (hasta la entrada en la adolescencia). Esto sugiere una inhibición evolutiva de la respuesta emocional a las experiencias afectivas en los varones que podría estar determinada por el momento evolutivo, los varones a esta edad pueden considerar una tendencia homosexual empatizar con otro varón, temen perder su identidad sexual y el rechazo social (Bryant, 1982).

3.6.2. EVALUACIÓN DE LA EMPATÍA EN POBLACIÓN ESPAÑOLA MEDIANTE EL IECA DE BRYANT

Mestre, Frías y Tur (1997) llevan a cabo una investigación con la pretensión de contrastar sus resultados con los obtenidos por Bryant y comprobar si las diferencias en la disposición empática entre niños y niñas se mantienen en el periodo de la adolescencia. Este periodo evolutivo se caracteriza por la acentuación de las diferencias de género que acompañan al desarrollo de la personalidad de ambos sexos. Tratan de comprobar si las diferencias que aparecen en determinados estados emocionales, depresión, ansiedad, estrés, se manifiestan también en el constructo de empatía. El objetivo central del estudio era explicar el comportamiento humano relacionado con los procesos cognitivos y emocionales que subyacen a las tendencias empáticas, utilizando como variable dependiente las puntuaciones de los sujetos en instrumentos que miden el constructo psicológico de empatía y centrando el estudio en las variables independientes de sexo y edad asignadas mediante selección.

En cuanto a la muestra, se incluyeron los cursos escolares que representan el nivel evolutivo de la adolescencia, esto es, 8º de EGB, 1º y 2º de ESO, 1º, 2º y 3º de BUP, y COU. La muestra total estaba compuesta por 509 sujetos con una edad media de 15 años y un mes y un rango de edad entre 12 y 19 años, encontrándose los sujetos escolarizados en Centros Escolares públicos y concertados de la ciudad y provincia de Valencia.

La puntuación media total alcanzada por la muestra se situó en 16,20. Distribuyendo dicha puntuación por la variable sexo, el grupo de varones obtuvo una puntuación media de 14,10, mientras que el grupo de mujeres tuvo una puntuación media de 17,93. El estudio de la relación de las variables género y edad con respecto a la puntuación total en el IECA de Bryant (1982) se realizó con un ANOVA entre-sujetos 2 (varón, mujer) x 3 (12-14, 15-16, 17-19 años). Los resultados señalaban un efecto principal significativo de la variable sexo y un efecto de interacción sexo/edad significativo. La interpretación de los resultados debía ceñirse al efecto de interacción ya que el sexo y la edad actuaban dependientemente. El análisis de los efectos simples indicaba que las puntuaciones medias de los varones eran significativamente menores que las de las mujeres, aumentando la magnitud de las diferencias a medida que incrementaba la edad.

El análisis de la puntuación total en el cuestionario de empatía para niños y adolescentes de Bryant en relación a las variables sexo y nivel educativo se realizó de nuevo con un ANOVA entre-sujetos 2 (varón, mujer) x 5 (1º ESO-8º EGB, 2º ESO-1º BUP, 2º BUP, 3º BUP, COU). Los resultados indicaban que la varianza explicada por los dos factores principales era estadísticamente significativa, actuando ambos independientemente dada la no significatividad del efecto de interacción. Los resultados permitían concluir que son las mujeres con una media de 17,93 las que alcanzan puntuaciones significativamente más altas que las de los varones cuya media es de 14,10. Asimismo, los resultados indicaban un aumento de la disposición empática a medida que ascendía el nivel educativo.

En cuanto a las diferencias de grupo con respecto a la edad, género del sujeto y género del estímulo referente (víctima), Mestre, Frías y Tur (1997) se centran en contrastar los resultados obtenidos por Bryant con una muestra de sujetos con una edad anterior a la adolescencia con su muestra de adolescentes para constatar en qué medida la tendencia empática depende del género del referente de la empatía (víctima). Asimismo, trataban de constatar el argumento teórico de que la empatía se incrementa paralelamente al desarrollo sociocognitivo del sujeto, es decir, intentaban ver si la disposición empática según el género está modulada por la edad.

Por lo tanto, la respuesta empática de los sujetos fue analizada en relación al referente o

estímulo (víctima) incluido en la formulación del ítem: sujeto del mismo sexo *versus* sujeto de sexo diferente. Las puntuaciones de dicha variable se corresponden con el total obtenido en los ocho ítems (cuatro ítems para cada referente de sexo) que incluyen un referente de sexo varón/mujer en su formulación. Se aplicó un ANOVA de medidas parcialmente repetidas 2 (referente sexo propio, referente sexo contrario) x 2 (varón, mujer) x 3 (12-14, 15-16, 17-19 años). Se encontró un efecto principal significativo de la variable edad y un efecto de interacción referente/sexo significativo. El análisis de las comparaciones *a posteriori* para el factor principal edad a través de la prueba Tukey revelaba que las puntuaciones medias de los sujetos de 17-19 años eran significativamente superiores a las de los otros dos grupos de menor edad. El análisis de efectos simples realizado en relación al efecto de interacción significativo referente/sexo indicaba que las mujeres manifiestan una actitud más empática que los varones, tal y como es medida por el IECA, tanto cuando el modelo o víctima es varón como cuando es mujer. Además, los varones manifiestan mayor empatía cuando la víctima es mujer que cuando es varón, siendo las diferencias significativas.

En conclusión, los resultados mostraban una interacción significativa entre la variable sexo y la variable edad de los sujetos. Tal como se esperaba y coherentemente con la literatura sobre el tema (Bryant, 1982; Eisenberg y Lennon, 1983; Eisenberg *et al.*, 1991, 1995), las mujeres adolescentes resultaban ser más empáticas que los varones en todos los grupos de edad del periodo evaluado. Con el paso de los años se va produciendo un incremento progresivo y regular en el desarrollo de la disposición empática en las mujeres, mientras que en el caso de los varones, aunque también se observa un aumento de la tendencia empática, éste no es tan progresivo y regular como en las mujeres.

Por otra parte, cuando se evalúa la empatía en función del género de la víctima se observa que tal como se avanza hacia los últimos años de la adolescencia, la disposición empática se incrementa independientemente del sexo de la víctima. Asimismo, sigue apareciendo al igual que en edades anteriores una tendencia de los varones a empatizar más con sujetos del sexo contrario, lo cual se puede interpretar en función del peso de los estereotipos de género que atribuyen más debilidad a la mujer, una mayor tendencia a buscar apoyo y más expresividad emocional, lo que desencadenaría la respuesta afectiva en el varón y su interés por ayudarla (Mestre, Frías y Tur, 1997: 170-182).

3.7. EMPATÍA DESDE UNA PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL Y VARIABLES PERSONALES

Davis plantea que la empatía en su sentido más amplio incluye las reacciones de un individuo a las experiencias observadas en otro (Davis, 1983: 113). Considera el autor que tradicionalmente se han diferenciado dos tipos de respuesta empática: una cognitiva, descrita como una reacción intelectual relacionada con la habilidad para comprender la perspectiva de otra persona, y una más visceral, entendida como una reacción emocional a partir del estado emocional de otro. Desde esta perspectiva Davis construyó un instrumento para la medida de las diferencias individuales en empatía basándose en una aproximación multidimensional (*Interpersonal Reactivity Index*; IRI; Davis, 1980). El instrumento incluye dos subescalas para evaluar los componentes cognitivos de la empatía: Toma de perspectiva (PT) y Fantasía (FS) y otras dos más para medir los aspectos más afectivos de dicha respuesta empática: Preocupación empática (EC) y Malestar personal (PD).

La variable sexo parece modular el desarrollo de los factores que definen la empatía. Diferentes estudios han concluido que la toma de perspectiva y la preocupación empática (tal como son evaluadas por el IRI) parecen incrementarse gradualmente de año en año durante la adolescencia, sólo en las mujeres. Por el contrario, la forma más primitiva de empatía, el malestar personal, disminuye a lo largo de dicho periodo evolutivo (Davis y Franzoi, 1991; Sherry *et al.*, 1994). Por otra parte, estudios realizados con adolescentes y jóvenes muestran que con la edad se desarrolla la toma de perspectiva (capacidad para ponerse en el lugar del otro) y se incrementa la preocupación empática, mientras que el malestar personal experimenta un significativo descenso (Davis y Franzoi, 1991). Este patrón evolutivo es coherente con la explicación del proceso empático que da Hoffman (1991). Según este autor, un aumento de la capacidad para ponerse en el lugar del otro gradualmente transforma el malestar personal en una reacción de simpatía y compasión más orientada hacia el otro. Los resultados obtenidos por Davis y Franzoi (1991) indican que incluso en los últimos años de la adolescencia las diferencias individuales en dichos constructos siguen el patrón evolutivo descrito por Hoffman para los sujetos más jóvenes.

3.7.1. EVALUACIÓN DE LA EMPATÍA EN POBLACIÓN ESPAÑOLA A TRAVÉS DEL IRI DE DAVIS

Se presentan a continuación los resultados obtenidos en una muestra de 428 adolescentes

españoles, varones y mujeres, de edades comprendidas entre los 13 y 24 años (Mestre, Frías y Tur, 1997). Se evaluó la empatía de dicha muestra con el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI; Davis, 1980). Los objetivos eran: a) establecer el perfil diferencial de varones y mujeres en los factores cognitivos y afectivos de la empatía, b) evaluar los cambios en la empatía en función de la edad de los sujetos a través del periodo que incluye la adolescencia y los primeros años de la edad adulta y c) analizar los cambios en los procesos cognitivos y afectivos que definen la empatía relacionados con los niveles educativos desde la enseñanza primaria hasta el segundo ciclo de estudios universitarios.

El análisis de las respuestas de los sujetos a los ítems que componen los cuatro factores del IRI de Davis mostraba una interacción significativa de las variables sexo y edad en preocupación empática. Tal como cabría esperar las mujeres alcanzaban puntuaciones más altas que los varones en este factor de la empatía, caracterizado por sentimientos de compasión y cariño por los otros especialmente cuando se encuentran con problemas o dificultades. Ahora bien, la edad modulaba dichas diferencias. La comparación de las diferencias entre varones y mujeres en los niveles de edad establecidos (13-15, 16-17, 18-19, 20-21, 22-23, 24 o más) mostraba un incremento del afecto empático en las mujeres adolescentes desde los 13 a los 19 años, siendo las diferencias significativas entre los niveles de 13-15 años respecto a los de 16-17 y 18-19 años; a partir de esta edad las puntuaciones se mantenían y las diferencias no eran significativas. Respecto a los varones no se observaba ese crecimiento progresivo y gradual que aparecía en el sexo femenino. Las diferencias en los varones según la edad eran significativas entre todos los niveles de edad establecidos, unas veces porque se incrementaba el afecto empático y otras porque disminuía esa preocupación o sensibilidad hacia el otro. Así pues, la preocupación empática es más vulnerable a los cambios de edad en el varón que en la mujer. La mujer siempre es más empática que el varón, especialmente en los factores más afectivos, y su disposición a preocuparse y sentir por y con los demás se incrementa con la edad a lo largo de la adolescencia para estabilizarse en edades posteriores.

Por lo que respecta a las diferencias en función del sexo tan sólo aparecían diferencias significativas en fantasía. Dichas diferencias indican que son las mujeres las que tienen más capacidad imaginativa para ponerse en el lugar de personajes de ficción (novelas, teatro, cine...). Varones y mujeres alcanzaban puntuaciones similares en la dimensión toma de perspectiva, lo que indica que tienen la misma capacidad para adoptar la perspectiva del otro ante situaciones reales de la vida cotidiana y ver así las cosas desde el punto de vista del otro. Así pues, en el rango de edad estudiado, varones y mujeres tendrían una capacidad cognitiva similar para comprender la situación de la víctima u objeto de empatía y ponerse en su lugar, pero las mujeres

estarían más predispuestas a una respuesta afectiva ante dicha situación. El factor que indica una tendencia empática más egoísta e inmadura, el malestar personal, no presentaba diferencias significativas entre varones y mujeres.

En relación con la edad aparecían diferencias significativas en los factores toma de perspectiva y malestar personal, además de la interacción edad-sexo obtenida en el factor preocupación empática, ya comentada anteriormente. La capacidad para ponerse en el lugar del otro y comprender la situación desde su punto de vista incrementaba con la edad, mientras que el malestar personal, centrado más en el malestar propio que en el estado emocional del otro, disminuía con la edad. Las diferencias entre los grupos de edad mostraban un incremento significativo de la toma de perspectiva a partir de los 20 años, mientras que las puntuaciones medias de los niveles de edad anteriores no alcanzaban el nivel de significación. El desarrollo de esta capacidad para ponerse en el lugar del otro es progresivo, gradual e ininterrumpido a lo largo del periodo entre los 13 y los 24 años. Finalmente, en cuanto al malestar personal, sentimiento propio de niveles inferiores del desarrollo del afecto empático (Davis, 1983), los resultados mostraban que a medida que el sujeto crece abandona estos sentimientos más egoístas e inmaduros para dar paso a una empatía modulada por procesos cognitivos y por un afecto empático más altruista.

Respecto al nivel de estudios, los resultados mostraban que éste resulta ser una variable discriminativa en los factores toma de perspectiva y preocupación empática, es decir, en los factores que representan el componente más cognitivo y el más afectivo del proceso empático. La evolución que se observaba en ambos factores seguía la misma tendencia: desde 8º de EGB hasta los estudios universitarios se incrementa la capacidad para ponerse en el lugar del otro y los sentimientos de preocupación y cariño por los otros. El desarrollo de la toma de perspectiva es más regular y gradual, siendo las diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas en los niveles educativos previos a la universidad y los estudios universitarios. La capacidad para ponerse en el lugar del otro y comprender la situación desde su punto de vista se va desarrollando progresivamente desde 8º de EGB hasta el final de las Enseñanzas Medias, aunque dichos cambios no llegan a ser significativos; el salto realmente se produce con los estudios universitarios, manteniéndose puntuaciones similares en los dos ciclos de los estudios universitarios.

Por lo que se refiere al factor preocupación empática, también se observaba un desarrollo progresivo aunque no tan regular como en el factor toma de perspectiva. También aquí se estabilizan las puntuaciones a lo largo de los estudios universitarios y se desarrolla progresivamente el afecto empático en los niveles educativos anteriores. En 3º de ESO se producía un descenso, con diferencias significativas respecto a las enseñanzas medias, el cual interrumpía el proceso de

desarrollo gradual del afecto empático más altruista. El factor malestar personal, que disminuía significativamente en función de la edad de los sujetos, no alcanzaba diferencias significativas entre los niveles educativos representados en la muestra, aunque la tendencia era exactamente la misma: a medida que los sujetos avanzan hacia estudios superiores disminuye la respuesta afectiva más egoísta y se van desarrollando un afecto empático más altruista y una mayor capacidad para comprender la situación de la víctima y ponerse en su lugar.

En conclusión, la formación de los sujetos está relacionada con niveles más maduros de empatía en los que se combinan procesos cognitivos y afectivos con una mayor orientación «hacia el otro». Paralelamente a este desarrollo de procesos empáticos más complejos, se abandonan las respuestas afectivas más impulsivas y centradas en «uno mismo». La formación de los sujetos parece favorecer por igual el componente más cognitivo y el más afectivo de la empatía, factores necesarios para una respuesta afectiva más compleja y madura que, a su vez, motiva en mayor grado la conducta altruista (Mestre, Frías y Tur, 1997: 183-192).

CAPÍTULO 4

RELACIÓN ENTRE RAZONAMIENTO MORAL, RAZONAMIENTO PROSOCIAL Y EMPATÍA

Frecuentemente se ha debatido sobre los roles del afecto y la cognición en la moralidad (Hume, 1777; Kant, 1797; Mestre y Pérez-Delgado, 1997). Algunos psicólogos como Kohlberg (1981) han señalado que la cognición es central en la moralidad y que el rol del afecto es mínimo. Otros como Eisenberg (1986), Batson (1990) o Hoffman (1992) han enfatizado el papel del afecto en el desarrollo moral y consideran la empatía y simpatía como importantes motivadores del altruismo. En recientes trabajos se ha reconocido el rol de cada una de estas dimensiones y han surgido planteamientos integradores (Gibbs, 1991; Hoffman, 1990, 1992).

«Desarrollo del razonamiento moral», «razonamiento moral orientado a la justicia», «razonamiento moral orientado a la prohibición», «razonamiento moral kohlbergiano» y «razonamiento moral» son términos sinónimos en esta investigación. «Razonamiento moral prosocial» y «razonamiento prosocial» también lo son.

4.1. RELACIÓN ENTRE RAZONAMIENTO MORAL Y RAZONAMIENTO PROSOCIAL

Existen algunas diferencias entre el razonamiento moral orientado a la justicia y el razonamiento moral prosocial:

- El razonamiento moral orientado a la justicia es el razonamiento sobre dilemas morales en los que las normas, leyes, dictados de las autoridades y obligaciones formales son centrales, mientras que el razonamiento moral prosocial es el razonamiento sobre dilemas morales en los que las necesidades o deseos de una persona están en conflicto con las necesidades o deseos de otra u otras personas en un contexto en el que el papel de las leyes, normas, dictados de las autoridades, obligaciones formales, prohibiciones y castigos es mínimo.

- Tanto Kohlberg como Eisenberg sostienen el papel de la cognición y el afecto en el desarrollo moral. Sin embargo, Kohlberg concede mayor importancia a la cognición que al afecto y mantiene que la cognición determina el afecto, mientras que Eisenberg da más importancia al afecto que a la cognición y es el afecto el que determina la cognición.
- Los estadios de razonamiento moral orientado a la justicia son cualitativamente diferentes, forman una secuencia invariante y universal, constituyen totalidades estructuradas y están integrados jerárquicamente, mientras que los niveles de razonamiento moral prosocial no son invariantes en secuencia y universales, no constituyen totalidades estructuradas (de manera que el razonamiento del individuo no necesariamente se encuentra principalmente en un nivel) y no son jerárquicos (es decir, el razonamiento de un nivel no incluye o supera el de cualquier otro). No obstante, Rest (1979a) subraya que el tránsito de un estadio a otro se produce gradualmente y que las respuestas de los sujetos están sometidas a un nivel considerable de variación; asimismo, en su instrumento de medida del razonamiento moral orientado a la justicia (el DIT), las respuestas de los sujetos se adscriben a seis estadios (2, 3, 4, 5A, 5B y 6) y no a un único estadio. Por su parte, Eisenberg *et al.* (1991, 1995) han encontrado una progresión evolutiva de los modos de razonamiento moral prosocial durante la infancia y la adolescencia desde los niveles más bajos hedonista y orientado a las necesidades a los niveles orientado a la aprobación y estereotipado y a los niveles empático e internalizado. Sin embargo, en contraste con el razonamiento moral orientado a la justicia, los niños y adolescentes expresan tipos de razonamiento moral prosocial cognitivamente sofisticados y tipos de razonamiento moral prosocial menos sofisticados. Así pues, en cuanto a las características de los estadios de razonamiento moral y de los niveles de razonamiento moral prosocial, Kohlberg y Eisenberg difieren en gran medida, mientras que Rest y Eisenberg no lo hacen tanto.
- El estadio 3 kohlbergiano aglutina la aprobación de los demás y la conformidad con los estereotipos de la mayoría como criterios definidores de la conducta correcta, mientras que las categorías de razonamiento orientado a la aprobación y estereotipado eisenbergianas aparecen separadas.

No obstante, son más las semejanzas entre ambos tipos de razonamiento. Los cambios evolutivos en razonamiento moral prosocial son en general consistentes con los cambios evolutivos en razonamiento moral orientado a la justicia. Esta similitud es debida al papel de la cognición como un factor necesario, aunque no suficiente, en el razonamiento sobre dilemas morales. Concretamente, los avances en las capacidades de toma de perspectiva del otro y de comprensión de conceptos abstractos están a la base del avance en razonamiento moral prosocial y razonamiento moral orientado a la justicia (Eisenberg *et al.*, 1991, 1995; Kohlberg, 1981).

Otro punto en común entre el razonamiento moral orientado a la justicia y el razonamiento moral prosocial es el papel del afecto como un factor también necesario en el razonamiento moral. Kohlberg señala: «El *desarrollo* del conocimiento y el desarrollo del afecto tienen una base estructural común. [...] Según el punto de vista de Piaget (1952a) los tipos de pensamiento y los

tipos de sentimiento son esquemas que desarrollan un conjunto de características estructurales generales que representan sucesivas formas de equilibrio psicológico. [...] Según Piaget la lógica no es una regla cultural aprendida impuesta desde fuera sino una ley que gobierna el equilibrio entre ideas más que entre personas. Se cree generalmente que la justicia (descrita como equilibrio de balanzas) es una forma de equilibrio entre reclamaciones interpersonales en conflicto. Tanto la violación de la lógica como la violación de la justicia pueden suscitar fuertes afectos» (Kohlberg, 1992: 96). Asimismo, Kohlberg y Higgins indican: «Hemos visto, sin embargo, que las experiencias que llevan consigo un pensamiento que conduce a un desarrollo moral no son simplemente experiencias lógicas. El desarrollo del estadio moral no es simplemente el desfase horizontal del pensamiento lógico a situaciones sociales. Un adolescente operativo formal, para alcanzar un razonamiento moral de principios, debe pasar por experiencias sociales y morales que no se pueden conceptualizar como experiencias que ayudan a transferir principios lógicos a situaciones sociales. Son más bien experiencias que conducen a unos transformantes modos de juicio de lo moralmente correcto y justo. A menudo estas experiencias tienen un componente emocional bastante fuerte» (Kohlberg y Higgins, 1992: 457). Por su parte, Eisenberg (1979a) defiende el importante papel que los procesos empáticos desempeñan en el razonamiento moral prosocial y en la conducta de ayuda derivada de dicho razonamiento.

Un tercer aspecto común a ambos tipos de razonamiento es la relación entre el tipo de razonamiento previo a la elección hecha en un dilema moral y la elección y/o conducta misma realizada. Eisenberg (1979a), en su estudio sobre el desarrollo del razonamiento moral prosocial, parte junto a otra de la siguiente cuestión: *la relación entre la estructura del juicio moral prosocial y la solución del problema*. La investigación ha indicado que la estructura (estadio) del razonamiento moral orientado a la prohibición del individuo está relacionada con la solución al problema (lo que un individuo dice que el protagonista de la historia debería hacer en un conflicto moral) y con la elección real de la conducta que realiza el individuo en un conflicto moral. Eisenberg apoya la relación entre las categorías de razonamiento moral prosocial y las formas de solución de los dilemas morales que el sujeto adopta. Por tanto, desde ambos planteamientos teóricos el tipo de razonamiento guardaría relación con la toma de decisión acerca de la conducta a llevar a cabo.

Kohlberg y Candee (1992: 486-487) obtienen una relación empírica entre forma de un juicio y su contenido, entre estadio de un juicio y elección ante el dilema. Los resultados de Eisenberg (1979a) sobre la relación entre la solución dada al conflicto planteado en la historia y la estructura del juicio moral prosocial mostraron que un 95% de los sujetos que no eligieron soluciones prosociales en la historia, al menos para una de las cuatro historias, justificaron sus decisiones

con un razonamiento hedonista.

Un cuarto punto en común entre el razonamiento moral prosocial y el orientado a la justicia son las similitudes entre los estadios de razonamiento moral orientado a la justicia y las categorías de razonamiento moral prosocial. Los primeros resultados obtenidos por Eisenberg (1979a) a partir de las cuatro historias utilizadas en su entrevista para evaluar el razonamiento prosocial en niños son muy clarificadores acerca de los cambios relacionados con la edad de los sujetos, la organización interna de las categorías de razonamiento prosocial y la relación entre tipo de razonamiento y conducta prosocial.

El análisis factorial dirigido a establecer la organización interna del razonamiento moral prosocial ofreció los siguientes resultados: el primer factor aparecía organizado en un eje de más madurez *versus* menos madurez; el segundo factor incluía las consideraciones morales relacionadas con valores y normas internalizadas y autorrespeto hacia la conducta propia a partir de estos valores o normas; y el tercer factor era claramente un factor empático que incluía la toma de perspectiva y la preocupación por otros (las consecuencias de la conducta propia sobre los otros). Por tanto, la madurez *versus* inmadurez, valores y normas internalizadas, junto con procesos empáticos, constituían los ejes para organizar las categorías de razonamiento moral prosocial.

Aunque ninguna de las categorías hedonistas tenían un peso importante en ninguno de los factores, dos de ellas (reciprocidad directa y beneficio hedonista para uno mismo) correlacionaban significativamente. La asociación entre estas dos categorías de razonamiento hedonista es consistente con la afirmación de Kohlberg de que los razonamientos hedonista y orientado a la reciprocidad están interrelacionados en el razonamiento moral orientado a la justicia (ambos son elementos del estadio 2 de Kohlberg). Aunque los argumentos hedonistas eran utilizados por sujetos de todas las edades, representaban la forma predominante de razonamiento solamente entre los niños del nivel escolar elemental.

La correlación entre los estereotipos de buena/mala persona y la orientación a la aprobación de los demás e interpersonal en el factor 1 indicaba que estas dos consideraciones morales están relacionadas (tal como lo consideraba Kohlberg al incluirlas en el estadio 3). Además, el análisis de las categorías en el factor 1 indicaba que las categorías de razonamiento estereotipado y orientado a la aprobación e interpersonal estaban asociadas negativamente con varios argumentos empáticos del factor 3 (interés por la humanidad, toma de perspectiva, afecto negativo internalizado relacionado con las consecuencias) y varias categorías de razonamiento basadas en la utilización de principios abstractos internalizados. Esta correlación inversa apunta a la contraposición entre

una mayor dependencia o independencia del entorno y, por tanto, el razonamiento propio de personas dependientes de los demás o autónomas.

Las dos categorías de razonamiento orientado a las necesidades (físicas y psicológicas) correlacionaban significativamente. Estas dos categorías aparecían relacionadas significativamente con todos los razonamientos empáticos del factor 3 (toma de perspectiva, interés por los aspectos humanos, afecto positivo internalizado y afecto negativo internalizado relacionado con las consecuencias de la conducta), lo que indica que las consideraciones morales orientadas a la necesidad representan una orientación empática primitiva. Por el contrario, estas categorías centradas en el interés por las necesidades del otro no correlacionaban con ninguna de las categorías hedonistas.

Estos resultados llevan a Eisenberg a afirmar que «los elementos empáticos son el determinante principal en el razonamiento moral prosocial» (Eisenberg, 1979a: 135) y considera que aunque los argumentos empáticos forman parte del razonamiento orientado a la prohibición, Kohlberg resta importancia al razonamiento empático y lo excluye de las definiciones de sus estadios. La razón puede estar, según Eisenberg, en que el razonamiento moral empático juega un papel más importante en el razonamiento moral prosocial que en el juicio moral orientado a la prohibición.

Una comparación de los datos obtenidos en el estudio de Eisenberg (1979a) con investigaciones anteriores sobre el juicio moral orientado a la prohibición indica que el desarrollo temprano de los dos ámbitos de razonamiento puede diferir. Ninguno de los niños del estudio de Eisenberg verbalizaron consideraciones basadas en el castigo o la autoridad en su razonamiento moral prosocial. Además, los niños utilizaron una considerable cantidad de razonamiento estereotipado en una edad más temprana de la registrada en los estudios de juicio moral orientado a la prohibición. Estas diferencias indican, según Eisenberg, que el razonamiento basado en el castigo y la autoridad del estadio 1 de Kohlberg aparece en edades muy tempranas y es rápidamente superado por un razonamiento estereotipado u otras formas más avanzadas de juicio moral; o bien también podría indicar que el desarrollo temprano del razonamiento moral prosocial difiere del desarrollo del juicio moral orientado a la prohibición. Eisenberg, a partir de datos obtenidos en niños preescolares considera que en esta edad ya aparecen pocos argumentos basados en la autoridad o el castigo, por lo que considera más probable que las respuestas de los niños pequeños a los dilemas morales prosociales sean diferentes (en vez de meramente más avanzadas) de las respuestas a los dilemas morales orientados a la prohibición (Mestre, Pérez-Delgado, Samper y Fuentes, 1999: 249-251).

A partir de las descripciones de los estadios de razonamiento moral, tanto por parte de Kohlberg (véase pág. 75) como según los mide el DIT de Rest (pág. 239), y de las descripciones de las categorías de razonamiento moral prosocial por parte de Eisenberg y cols. (págs. 159, 247) se extraen las semejanzas expuestas en la tabla 4.1.

TABLA 4.1. *Similitudes entre los estadios de razonamiento moral y las categorías de razonamiento prosocial*

<i>Kohlberg</i>	<i>Estadios</i>		<i>Categorías</i>
	<i>Rest</i>		<i>Eisenberg</i>
1	—		-Punto de vista obsesivo y/o mágico de la autoridad y/o castigos
2	2		-Razonamiento hedonista
3	3		-Razonamiento orientado a la aprobación. Razonamiento estereotipado
4	4		-Orientación a leyes, normas y valores internalizados. Reciprocidad generalizada. Interés por el estado de la sociedad (en el PROM-R estos tipos de razonamiento puntúan en la categoría de razonamiento internalizado)
5	5A 5B		-Razonamiento internalizado
6	6		
—	Índice P		
Punt. Mad. Mor.	Índice D		-Puntuación Compuesta PROM

Un quinto aspecto común a ambos tipos de razonamiento es la similitud entre el DIT (que mide el razonamiento moral orientado a la justicia) y el PROM (que evalúa el razonamiento moral prosocial). El desarrollo de medidas de razonamiento moral estructuradas, de autoinformes tales como el DIT de Rest (1979a) ha permitido a los investigadores evaluar el razonamiento moral orientado a la justicia usando medidas objetivas, relativamente fiables, válidas a la vez que estudiar algunas de las cuestiones pertenecientes a la medida de entrevista tradicional. Dadas las sólidas propiedades psicométricas del DIT, Carlo *et al.* decidieron construir su nueva medida de preferencia del razonamiento moral prosocial (PROM) a partir de él (Carlo *et al.*, 1992: 332).

Existe, además, evidencia empírica de la relación entre ambos tipos de razonamiento. Eisenberg *et al.* (1983: 848) utilizaron en su estudio tres instrumentos de evaluación: *el instrumento de juicio moral prosocial*, consistente en cuatro dilemas morales acompañados de ilustraciones; *la entrevista de juicio moral orientado a la prohibición*, basada en dos conocidos dilemas kohlbergianos, y *técnicas maternas de educación del niño*. El instrumento de juicio moral prosocial fue codificado o puntuado siguiendo las categorías de razonamiento moral perfiladas por estos autores en este mismo estudio. La entrevista de juicio moral orientado a la prohibición fue codificada de dos formas: usando el sistema de puntuación revisado de Kohlberg y mediante las categorías de razonamiento moral utilizadas para puntuar el instrumento de juicio moral proso-

cial. Los autores calcularon unas puntuaciones compuestas de razonamiento moral prosocial (suma del porcentaje de razonamiento hedonista, el porcentaje de razonamiento orientado a las necesidades multiplicado x 2, los porcentajes de razonamiento orientado a la aprobación y estereotipado multiplicados x 3 y el porcentaje de razonamiento internalizado multiplicado x 4) y unas puntuaciones compuestas de juicio moral orientado a la prohibición (evaluaciones continuas del razonamiento moral que oscilan entre 100 y 500). Eisenberg *et al.* (1983: 852) encuentran que, aunque las puntuaciones compuestas de razonamiento moral prosocial de los sujetos estaban correlacionadas positivamente pero no de forma significativa con las puntuaciones compuestas de juicio moral orientado a la prohibición cuando éste estaba puntuado con el sistema de codificación de Kohlberg, los dos tipos de puntuaciones compuestas estaban correlacionadas positiva y significativamente cuando el juicio moral orientado a la prohibición había sido codificado con las categorías de razonamiento moral. Este patrón de resultados es consistente con la conclusión de que el razonamiento orientado a la prohibición y prosocial no son completamente independientes (Eisenberg *et al.*, 1983: 854).

Por su parte, Mestre, Pérez-Delgado *et al.* (1999) aplicaron el DIT (Rest, 1979a; Pérez-Delgado, Mestre *et al.*, 1996) y el PROM-R (Carlo, Eisenberg y Knight, 1992) sobre una muestra de 209 adolescentes. Obtuvieron un crecimiento progresivo del pensamiento posconvencional a través de los tres niveles de edad establecidos (13-14, 15-16 y 17 o más años), que se correspondía con un descenso de las puntuaciones medias en pensamiento convencional. Un resultado paralelo se observó también entre el razonamiento internalizado, el cual aumentó durante la adolescencia, y el razonamiento orientado a la aprobación, que disminuyó. Estos datos mostraban un paralelismo entre las dos formas de evaluar el razonamiento moral. La relación inversa entre un pensamiento más autónomo y un pensamiento más heterónimo se da tanto si comparamos las puntuaciones obtenidas mediante el DIT, como las registradas a partir del PROM.

En cuanto a la relación entre los estadios y niveles del DIT y las categorías del PROM, el análisis correlacional indicaba que el estadio 2 (nivel preconvencional de desarrollo moral) correlacionaba significativamente y en sentido negativo con el razonamiento internalizado. El estadio 4 correlacionaba positivamente con el razonamiento orientado a la aprobación y negativamente con el razonamiento internalizado. El nivel convencional de desarrollo moral (suma de las puntuaciones en los estadios 3 y 4) correlacionaba positivamente con el razonamiento orientado a la aprobación y negativamente con el razonamiento estereotipado. El pensamiento posconvencional correlacionaba negativamente con el razonamiento orientado a la aprobación y positivamente con el razonamiento estereotipado y con el razonamiento internalizado. La correlación positiva entre el pensamiento posconvencional y el razonamiento internalizado mostraba

de nuevo un paralelismo entre las dos formas de razonamiento moral (orientado a la justicia y prosocial). De la misma manera que aparecía un desarrollo progresivo del pensamiento posconvencional y del internalizado según la edad a lo largo de la adolescencia, el análisis correlacional indicaba que una persona que se rige autónomamente por principios y valores morales a la hora de razonar sobre dilemas sociomorales, utiliza a su vez argumentos de empatía, relacionados con el afecto positivo o negativo derivado de la acción y toma de perspectiva del otro, argumentos todos ellos orientados a justificar una conducta de ayuda ante un problema. La puntuación D o madurez moral no correlacionaba significativamente con ninguna de las categorías de razonamiento moral prosocial (Mestre, Pérez-Delgado *et al.*, 1999: 276-278).

En conclusión, en cuanto al desarrollo moral, se constataba en la adolescencia un cierto paralelismo entre el avance hacia un pensamiento posconvencional (DIT) y un razonamiento internalizado (PROM) junto con un retroceso en pensamiento convencional (DIT) y razonamiento orientado a la aprobación (PROM). El razonamiento prosocial y el razonamiento orientado a la justicia, en palabras de Eisenberg, no siguen caminos diferentes, al menos a partir de la adolescencia. Los sujetos que justifican su conducta en la categoría de razonamiento internalizado tienden a su vez a juzgar los dilemas morales en un nivel de pensamiento posconvencional, mientras que el uso de argumentos en base a la aprobación de los demás para justificar opciones de ayuda o no ante un dilema correlaciona con un razonamiento a nivel convencional (Mestre, Pérez-Delgado *et al.*, 1999: 281-282).

4.2. RELACIÓN ENTRE RAZONAMIENTO MORAL Y EMPATÍA

Como hemos señalado en el capítulo 1, en su tesis doctoral, Kohlberg aplica a la adolescencia la investigación iniciada por Piaget sobre el desarrollo del juicio moral en los niños y examina la relación del crecimiento escalonado con las oportunidades de tomar la perspectiva de los otros en el entorno social. Para Kohlberg, uno de los factores que incide en el desarrollo moral son las ocasiones de tomar la perspectiva de los otros (Kohlberg, 1992: 106, 210).

Asimismo, según Kohlberg, hay estructuras universales del entorno social que son básicas para el desarrollo moral. Todas las sociedades tienen muchas instituciones básicas, instituciones de familia, economía, estratificación social, ley y gobierno comunes. Además de las instituciones comunes, todas las sociedades son parecidas en el simple hecho de tener instituciones, es de-

cir, en tener sistemas de expectativas de rol complementario definidas. En las teorías cognitivo-evolutivas o «simbólico-interactivas» de la sociedad, el primer significado de la palabra *social* es la característica humana de estructurar la acción y el pensamiento mediante la toma de perspectiva, la tendencia a reaccionar hacia el otro como alguien igual que uno mismo y la tendencia a reaccionar a la conducta de uno en el papel del otro (Baldwin, 1906; Piaget, 1932; Mead, 1934). La estructura de la sociedad y de la moralidad es una estructura de interacción entre el ego y otros egos que son como el ego pero no lo son. El área de conflictos de egos es el área de la moralidad o de conflicto moral y las formas de toma de perspectiva en tales situaciones de conflicto representan las variadas estructuras de juicio moral y elección que definen los diferentes estadios morales (Kohlberg, 1992: 104-105).

Además, puesto que el razonamiento moral es razonamiento, el razonamiento moral avanzado se basa en un razonamiento lógico avanzado. Aunque el desarrollo lógico es una condición necesaria para el desarrollo moral, no es, sin embargo, suficiente. Inmediatamente después de los estadios de desarrollo lógico vienen los de percepción social o de toma de perspectiva social (Selman, 1976). Estos estadios de toma de perspectiva social describen el nivel en el que la persona ve a otras personas, interpreta sus pensamientos y sentimientos y considera el papel o lugar que ocupan en la sociedad (Kohlberg, 1992: 186). Desde el punto de vista de Kohlberg existe una construcción moral bajo la toma de perspectiva y el juicio moral que es la *perspectiva sociomoral*. La perspectiva sociomoral se refiere al punto de vista que adopta el individuo al definir los hechos sociales y los valores o deberes sociomorales. A cada uno de los niveles de juicio moral le corresponde una perspectiva sociomoral. Al *nivel posconvencional* le corresponde la *perspectiva anterior a la sociedad*. Consciente de la perspectiva de miembro de la sociedad, la persona posconvencional se la cuestiona y redefine en términos de una perspectiva moral individual, de manera que las obligaciones sociales se definen en formas justificables para cualquier individuo moral (Kohlberg, 1992: 190-191).

Según Kohlberg, «el desarrollo moral depende de la estimulación definida en términos cognitivo-estructurales; pero esta estimulación debe también ser social» (Kohlberg, 1992: 209). Además, toma de perspectiva, tal como la concibe Kohlberg, equivale a la empatía davisiana:

«De mayor importancia que los factores relacionados con la estimulación del estadio cognitivo, son los factores de la experiencia social general y su estimulación, a lo que llamamos *oportunidades de toma de perspectiva*. Lo que diferencia la experiencia social de la interacción con las cosas, es el hecho de que la experiencia social requiere una toma de perspectiva: tomar la actitud de los otros, ser consciente de sus pensamientos y sentimientos, ponerse en su lugar. Cuando se acentúa la parte emocional de la toma de perspectiva se le llama *empatía* (o *simpatía*). Se prefiere sin embargo el tér-

mino *toma de perspectiva*, acuñado por G. H. Mead (1934), porque a) da importancia a la parte cognitiva así como a la afectiva, b) requiere una relación estructural organizada entre uno mismo y otros, c) insiste en que el proceso lleva consigo una comprensión y relación con todos los papeles de la sociedad de la cual uno es parte y d) subraya que la toma de perspectiva se da en *todas* las interacciones sociales y situaciones de comunicación, no solamente en aquéllas que suscitan emociones de simpatía o empatía» (Kohlberg, 1992: 209).

Por su parte, Davis (1983) define la empatía como «una reacción a la experiencia observada en otro», un constructo en el que los diferentes factores que intervienen son la toma de perspectiva (tendencia a adoptar espontáneamente el punto de vista psicológico del otro, es decir, capacidad para ponerse en el lugar del otro, identificarse con él), la fantasía (tendencia del sujeto a introducirse imaginativamente en los sentimientos y acciones de personajes ficticios de libros, películas o juegos), la preocupación empática (sentimientos de simpatía y preocupación «orientados al otro» que se encuentra en una situación negativa) y el malestar personal (sentimientos de ansiedad personal «orientados al yo» que se producen en situaciones de tensión interpersonal).

También ya se ha señalado que la teoría filosófica de Kohlberg hace hincapié en el criterio de reversibilidad como el criterio último de la justicia. La reversibilidad es esa propiedad de una estructura de justicia de las operaciones morales, que capacita a la estructura para construir soluciones a los dilemas, de tal forma que estas soluciones se puedan considerar aceptables o justas desde el punto de vista de todas las partes relevantes. Al nivel más alto de razonamiento moral, la reversibilidad implica una concepción de la justicia como «sillas musicales morales», una concepción que requiere que cada persona tome sistemáticamente la postura de cada uno de los que participan en la situación hasta que surge una solución que sea justamente equilibrada (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 304).

Pasamos ahora a exponer la relación entre dos importantes teorías del desarrollo moral como son la de Kohlberg y la de Hoffman. «En el fondo, lo que cualquier teoría del desarrollo moral pretende explicar es la forma en que llegamos a asumir como propias una serie de normas de conducta [...] En lo que difieren es en los procesos propuestos para lograrlo» (Carranza y Escudero, 1999: 56, 62). Kohlberg y otros teóricos cognitivos dan relevancia a los procesos de autoconstrucción y rechazan paralelamente la conformidad con las normas externas. Tal concepción encierra, sin embargo, algunos peligros, al menos cuando se toma como la única posible en el desarrollo humano. Entre ellos se encuentran la universalidad de los estadios morales, la reducción de la moralidad a la justicia, el escaso número de personas con pensamiento moral posconvencional, la primacía del individuo sobre la sociedad y la elevada dependencia de la teoría kohlbergiana respecto a la capacidad lingüística de los sujetos. Resulta indudable que, en la medida

en que vivimos en una sociedad, debe existir cierta permeabilidad entre ésta y los sujetos que forman parte de ella (Carranza y Escudero, 1999: 62).

Hoffman expone un análisis desde una nueva perspectiva de los procesos que pueden conducir a la interiorización de las normas sociales. Sin desdeñar los factores cognitivos, a los que adjudica un importante papel en dicho proceso, pone de relieve los aspectos afectivos, y más específicamente, la empatía como fuente de motivación hacia la conducta moral. Hoffman considera la empatía como una predisposición biológica –y, por lo tanto, muy precoz– a experimentar una respuesta afectiva vicaria ante las emociones de los demás. A partir de esta premisa motivacional, Hoffman sugiere que es el tipo de disciplina empleado por los padres y demás adultos ante los niños el principal factor responsable de la forma de adquisición de las normas. Así, una disciplina inductiva, que destaca los efectos que tiene la conducta del niño sobre los demás y por ende sus emociones empáticas, tiende a resultar en la interiorización de las normas, que pasan a ser asumidas como propias. Por el contrario, la disciplina basada en el empleo del poder y de la fuerza tiende a generar una orientación moral externa, donde las normas se cumplen para evitar los castigos (Hoffman, 1983). El desarrollo cognitivo, por su parte, actúa como mediador de tales relaciones entre los adultos y los niños, en la medida en que influye sobre el nivel de argumentación inductiva que puede usarse, además de jugar un papel regulador de las emociones, de forma similar a como actúan los mecanismos de defensa propuestos por Freud.

Interesa destacar que diferentes teorías persiguen en esencia el mismo objetivo, esto es, explicar los procesos de interiorización de los valores y normas de la sociedad, y que las diferencias pueden ser matizadas a través del peso específico que cada autor asigna a la dimensión a la que otorga una mayor relevancia. Así, Kohlberg destaca el papel de la cognición y relega a un segundo plano el ámbito afectivo, justo lo contrario de lo que sugiere Hoffman. Evidentemente, si se descarta la existencia de algo parecido a «principios morales innatos», la cognición –en tanto que se considera universal a todo ser humano– es la fuerza generatriz más apropiada para explicar algo esencial en la teoría de Kohlberg: la evolución y definición *universal* de una serie de principios morales. Alternativamente, la cognición es un elemento secundario para la teoría de Hoffman, en tanto en cuanto los principios morales no requieren ser universales, y en tanto que ya constituidos en cada cultura, únicamente requieren una explicación de su adquisición (Carranza y Escudero, 1999: 62-63).

Sin embargo, ambas fuentes de motivación moral, la cognición y la emoción, no tienen por qué ser incompatibles. Antes al contrario, como han señalado Sigel (1986) o Rest (1983), ambas están inextricablemente unidas en el desarrollo. Probablemente lo que en realidad las haga apa-

recer como alternativas sean los presupuestos ideológicos de los que parten los autores que desarrollan las teorías. La construcción autónoma del desarrollo moral que defiende Kohlberg parte de un presupuesto epistemológico específico, que considera al individuo como algo previo a la sociedad; que se limita a plasmar los valores desarrollados por las personas que la componen. Frente a esta perspectiva individualista, la tesis epistemológica que subyace a la propuesta de Hoffman es que la sociedad es previa a los individuos y, por tanto, generadora de los valores y normas que éstos mantienen y permiten sustentarla.

Ambas posturas están inmersas en sendas corrientes ideológicas con un fuerte arraigo en el pensamiento social y cultural, y con defensores y críticos de la talla de Spencer, Durkheim, o Lévi-Strauss. Sin embargo, puede ser que en el fondo la necesidad de realizar tal elección resulte algo espúreo. Como han señalado Spiro (1957) o Bearison (1986), ambas posturas ideológicas podrían muy bien ser consideradas como aspectos complementarios de la interacción social. No puede ser sino mediante la interacción con los demás que los sujetos llegamos a construir los significados morales, y que las normas sociales terminen adquiriendo algún valor como para ser interiorizadas (Carranza y Escudero, 1999: 63).

La teoría cognitiva de Kohlberg y la teoría afectiva de Hoffman no son irreconciliables; en la actualidad hay intentos por integrar el afecto y la cognición en el desarrollo moral y la conducta (Mestre y Samper, 1997: 38). Según Gibbs (1991), el punto de vista de los dos teóricos es válido. Así, la construcción cognitiva de una situación como injusta puede generar una motivación moral, de la misma manera que la respuesta empática al sufrimiento de la víctima también lo hace. Desde esta perspectiva, pues, los puntos de vista de la cognición y del afecto en la moralidad no son excluyentes; los dos pueden ser importantes en la motivación moral. En este sentido, puede tener validez la afirmación de Kohlberg de que la toma de perspectiva es lo primero dentro de todo el acto cognitivo que no puede proceder de sentimientos de empatía o simpatía. La empatía puede preceder en un sentido cronológico, desde una predisposición biológica observable desde la infancia, mientras que la motivación cognitiva puede no existir hasta que se desarrolla la descentralización en la infancia y genera principios de igualdad y reciprocidad.

En el análisis final Gibbs apoya una postura integradora entre el afecto y la cognición y utilizando palabras de Rest (1983) pregunta ¿qué es una emoción incorpórea desde referentes cognitivos?, ¿qué son los pensamientos sin ningún componente de sentimientos? En la literatura se pueden encontrar argumentos para un predominio de lo cognitivo y para un predominio de lo afectivo. Lazarus hace más de una década afirmaba que «la actividad cognitiva es una condición necesaria y suficiente de la emoción» (Lazarus, 1982: 1019) y planteaba que en los últimos años

se había producido el mayor cambio en la forma de entender los psicólogos las emociones «el redescubrimiento de que las emociones son productos de los procesos cognitivos» (Lazarus, 1982: 1019). Por su parte Zajonc (1980) ha defendido que las reacciones afectivas son precognitivas por lo que no requieren una valoración consciente; defiende, por tanto, que una experiencia afectiva es fenomenológicamente distinta de la cognición.

4.3. RELACIÓN ENTRE RAZONAMIENTO PROSOCIAL Y EMPATÍA

Aunque el papel de las emociones ha sido descuidado por la mayoría de los autores en el razonamiento moral orientado a la justicia (Kohlberg, 1992), algunos investigadores evolutivos (Gilligan, 1982; Eisenberg, 1986; Hoffman, 1992) han teorizado que la emoción es un importante factor en el desarrollo moral de los adolescentes.

En los estudios longitudinales desde los años de preescolar hasta la enseñanza primaria (Eisenberg y Roth, 1980; Eisenberg, Lennon y Roth, 1983) no se investigó estrictamente la relación entre razonamiento moral prosocial y empatía. Sin embargo, estos estudios pusieron de manifiesto un incremento del razonamiento orientado a las necesidades (empático primitivo) en estas edades. Los resultados de un estudio posterior (Eisenberg *et al.*, 1987) confirmaban una relación entre razonamiento moral prosocial, empatía y conducta prosocial: la empatía estaba relacionada negativamente con razonamiento hedonista y positivamente con razonamiento orientado a las necesidades del otro.

Algunos modos de razonamiento moral prosocial reflejan explícitamente toma de perspectiva cognitiva, empatía y simpatía (Eisenberg *et al.*, 1991: 850). Eisenberg *et al.* (1991) examinan las relaciones entre razonamiento moral prosocial, y toma de perspectiva, preocupación empática y malestar personal. En el sexto seguimiento (13-14 años) de su estudio, el índice de empatía de Bryant (1982) no estaba relacionado significativamente con las puntuaciones compuestas de razonamiento moral prosocial (véase pág. 165), aunque estaba relacionado negativamente con el razonamiento hedonista cuando fueron controlados el sexo y la deseabilidad social. En el séptimo seguimiento (15-16 años) hubo más relaciones entre índices relacionados con la empatía y razonamiento moral, si bien las relaciones fueron casi siempre debidas a los datos de los chicos. Las puntuaciones en toma de perspectiva estuvieron relacionadas positivamente con las puntuaciones compuestas de razonamiento y negativamente con el razonamiento hedonista. Además, la

preocupación empática estuvo relacionada positivamente con el razonamiento orientado a las necesidades y negativamente con el razonamiento hedonista, resultando estas correlaciones significativas cuando el sexo y la deseabilidad social fueron parcializados. De nuevo, sin embargo, estas relaciones fueron debidas a los datos de los chicos. Por otra parte, cuando el sexo y la deseabilidad social fueron parcializados, las puntuaciones en toma de perspectiva tendieron a estar correlacionadas positivamente con el razonamiento de simpatía. El malestar personal no guardó ninguna relación significativa con ningún tipo de razonamiento cuando la deseabilidad social fue parcializada. Los autores concluyen que los resultados del sexto seguimiento y los resultados en los chicos del séptimo seguimiento son consistentes con la consideración de que las cuestiones orientadas al otro y tendencias a la toma de perspectiva están profundamente implicadas en el razonamiento moral (Eisenberg *et al.*, 1991: 855-857).

De acuerdo con los investigadores evolutivos, hay un aumento de sofisticación del razonamiento moral durante la adolescencia debido en parte a un aumento en toma de perspectiva, inteligencia y habilidad para pensar abstractamente (Selman, 1980; Colby *et al.*, 1983; Rest, 1983). Por otra parte, aunque Eisenberg (1986) no consideró que el razonamiento moral prosocial reflejara directamente niveles de toma de perspectiva, ella argumentó que niveles más altos de razonamiento moral prosocial requerían una toma de perspectiva más avanzada que un nivel más bajo de razonamiento y que la toma de perspectiva fijaba un límite superior en el nivel de razonamiento moral prosocial de los individuos. En coherencia con los argumentos de Eisenberg, se ha encontrado que la toma de perspectiva y la inteligencia (es decir, la aptitud escolar) estaban relacionados moderadamente de forma positiva con el razonamiento moral prosocial usando la medida de entrevista de Eisenberg (Eisenberg, 1979b; Eisenberg *et al.*, 1987).

Controladas la edad, el sexo y la deseabilidad social, Carlo *et al.* (1992: 342) encuentran que el razonamiento internalizado estaba relacionado positivamente con toma de perspectiva y aptitud escolar, y negativamente con malestar personal. El razonamiento orientado a la aprobación, por el contrario, estaba relacionado negativamente con aptitud escolar y puntuaciones en vocabulario, y positivamente con malestar personal. El razonamiento estereotipado estaba relacionado negativamente con malestar personal. Los razonamientos hedonista y orientado a las necesidades no estaban relacionados significativamente con las dimensiones de empatía, aptitud escolar y puntuaciones en vocabulario.

Algunos tipos de razonamiento moral prosocial reflejan explícitamente toma de perspectiva cognitiva y tendencias simpáticas (Eisenberg *et al.*, 1995: 1181). Además, la toma de perspectiva es considerada subyacente a los avances en juicio moral (Colby *et al.*, 1983; Eisenberg, 1986)

y a algunos tipos de conducta prosocial (Underwood y Moore, 1982). Los investigadores han argumentado que la simpatía (interés por los otros basado en la comprensión del estado del otro) y la empatía (una reacción emocional provocada por y congruente con el estado del otro) estimulan el desarrollo del razonamiento moral internalizado que refleja el interés por el bienestar de los otros (Hoffman, 1992) y preparan el uso de cogniciones morales preexistentes orientadas al otro (Eisenberg, 1986). Además, la simpatía, que frecuentemente puede resultar de la toma de perspectiva y empatía (Hoffman, 1992), es considerada como conduciendo a la motivación altruista, orientada al otro, y ha sido asociada con niveles altos de conducta prosocial (Eisenberg y Fabes, 1991). Por el contrario, el malestar personal (reacción aversiva centrada en uno mismo ante el estado emocional negativo del otro; Davis, 1983) ha sido relacionado teóricamente con motivos egoístas y se ha asociado empíricamente con niveles bajos de conducta prosocial (Batson, 1991; Eisenberg y Fabes, 1991).

De acuerdo con lo esperado, Eisenberg *et al.* (1995: 1191) encuentran en el octavo y noveno seguimiento de su estudio (17-18 y 19-20 años, respectivamente) que la preocupación empática estaba correlacionada negativamente de forma significativa con razonamiento de entrevista hedonista. Sin embargo, esta correlación no fue ni siquiera marginalmente significativa en el noveno seguimiento cuando la deseabilidad social fue controlada o parcializada. En el noveno seguimiento, la preocupación empática estuvo además correlacionada positivamente con la puntuación compuesta PROM (suma del porcentaje de razonamiento hedonista, el porcentaje de razonamiento orientado a la aprobación, los porcentajes de razonamiento orientado a las necesidades y estereotipado multiplicados $\times 2$ y el porcentaje de razonamiento internalizado multiplicado $\times 3$), así como con el razonamiento PROM internalizado y estereotipado, y negativamente con el razonamiento PROM hedonista.

En el octavo seguimiento, la toma de perspectiva (PT) estuvo correlacionada negativamente con el razonamiento de entrevista hedonista y positivamente con el razonamiento de entrevista orientado a las necesidades. La correlación con razonamiento de entrevista hedonista bajó considerablemente cuando la deseabilidad social fue controlada. En el noveno seguimiento, PT estuvo correlacionada positivamente con la puntuación compuesta de entrevista de razonamiento moral prosocial (véase pág. 165), con la puntuación compuesta PROM y negativamente con el razonamiento PROM orientado a la aprobación. El razonamiento moral de toma de perspectiva estuvo correlacionado positivamente con PT en el octavo y noveno seguimiento. El malestar personal no estuvo relacionado con ninguna medida de razonamiento moral (Eisenberg *et al.*, 1995: 1191-1192).

Mestre, Pérez-Delgado *et al.* (1999) intentaban, entre otros objetivos, examinar la relación entre razonamiento moral prosocial y empatía. En el primer estudio de la investigación, aplicaron sobre dos muestras de sujetos ($n = 145$ y $n = 121$) el PROM (Carlo *et al.*, 1992) y el IECA (Bryant, 1982), entre otros instrumentos de medida. Los resultados en las dos muestras mostraban una correlación negativa significativa entre la disposición empática y el razonamiento hedonista y una correlación positiva significativa entre la disposición empática y el razonamiento internalizado. En una tercera muestra ($n = 172$) aplicaron el PROM (Carlo *et al.*, 1992) y el IRI (Davis, 1980). Se constató que las dos subescalas cognitivas del IRI, Toma de perspectiva (PT) y Fantasía (FS), correlacionaban negativamente con razonamiento hedonista y positivamente con razonamiento internalizado. El componente más emocional de la empatía evaluado por la subescala Preocupación empática (EC) era el que mantenía correlaciones más fuertes con el razonamiento prosocial. La correlación era negativa con el razonamiento hedonista y el razonamiento orientado a la aprobación, mientras que era positiva con el razonamiento internalizado. El malestar personal (PD), que constituye el factor más inmaduro de la respuesta empática (sentimientos orientados hacia uno mismo y una mayor atención al propio malestar que al problema del otro), no guardaba relación con el razonamiento moral prosocial (Mestre, Pérez-Delgado *et al.*, 1999: 270-273).

En el segundo estudio de la investigación (Mestre, Pérez-Delgado *et al.*, 1999), los autores intentaban comprobar la relación entre la disposición empática (evaluada mediante el IRI) y el razonamiento moral (evaluado a través del PROM-R y el DIT). Los resultados indicaban que el malestar personal (PD) no guardaba relación con el razonamiento moral en ninguna de sus formas, tan sólo aparecía una correlación positiva con el razonamiento orientado a la aprobación. La preocupación empática (EC) alcanzaba una correlación positiva con el razonamiento estereotipado, el internalizado y la puntuación P o pensamiento posconvencional. A su vez, la correlación era de signo negativo con el razonamiento hedonista y el orientado a la aprobación. También se alcanzaban correlaciones significativas entre el razonamiento moral y los factores más cognitivos de la empatía. La toma de perspectiva (PT) correlacionaba positivamente con el razonamiento estereotipado y el internalizado, y negativamente con el estadio 2. El factor que más correlaciones significativas alcanzaba era el de fantasía (FS) relacionado con la capacidad para identificarse con personajes y situaciones ficticias. La correlación era positiva con el razonamiento internalizado y la puntuación P, y negativa con otras formas más inmaduras de razonamiento moral como el orientado a las necesidades, el orientado a la aprobación, o el propio del estadio 2. Es posible que esta relación del factor FS con casi todas las puntuaciones en razonamiento moral esté justificada en parte por el hecho de que los dilemas sobre lo que piensan los

sujetos evaluados son dilemas ficticios y, por tanto, resulta más útil esa capacidad que mide el factor FS. Finalmente, la puntuación D o madurez moral no alcanzaba ninguna correlación significativa con los factores de empatía evaluados.

A partir de los dos estudios se podía concluir en términos generales una relación entre los procesos cognitivos y afectivos a la hora de decidir sobre problemas morales. Asimismo, tanto el razonamiento moral prosocial como el razonamiento moral orientado a la justicia tal como lo mide el DIT, se apoyan en procesos empáticos (Mestre, Pérez-Delgado *et al.*, 1999: 278-281).

4.4. RELACIÓN ENTRE RAZONAMIENTO MORAL/RAZONAMIENTO PROSOCIAL Y CONDUCTA PROSOCIAL

Como hemos indicado en el capítulo 1, Kohlberg mantiene que el desarrollo cognitivo piagetiano es una condición necesaria pero no suficiente para el nivel de toma de perspectiva social de Selman que, a su vez, es necesario pero no suficiente para el desarrollo de un estadio moral que, a su vez, es necesario pero no suficiente para la conducta moral (Kohlberg, 1992: 186-187, 372, 381). Asimismo, a partir de la descripción de los supuestos filosóficos de Kohlberg y Candee (1992: 472-478) se extraen los siguientes criterios de moralidad de una acción: a) juicio individual del propio actor sobre si una acción es moral o no, b) conformidad de la conducta misma a una norma social, c) intención, juicio o principio que guía el acto (p. ej., el principio moral de respeto a las personas de Kant, el de maximización del bienestar de Mill o de Dewey, o el acuerdo entre pensadores de principios sobre lo que constituye una acción «correcta» de Kohlberg), d) fuerza del ego, voluntad o autocontrol (es decir, la moderación en las pasiones, el autocontrol y la deliberación calmada) y e) sensibilidad hacia los valores alcanzados por una acción virtuosa, adquirida mediante el hábito o práctica de tal acción. Por su parte, Blasi (1980) sugiere que se puede encontrar un puente teórico entre el juicio moral y la acción moral centrándose en los juicios de responsabilidad, es decir, los juicios de la responsabilidad del yo para actuar de una forma «moralmente correcta». La reseña de Blasi (1980) y el estudio de Kohlberg y Candee (1992) indican que la relación del estadio moral con la acción moral es una relación monotonica, esto es, cuanto más alto es el nivel de razonamiento, más probable es que la acción moral sea consistente con la elección moral hecha sobre un dilema.

En el debate de la consistencia entre cognición moral y acción moral se ha destacado el valor predictivo general de diversas variables personales —cognitivas, afectivas y de personalidad—

y situacionales (De la Caba y Etxebarria, 1999). Entre las variables personales cognitivas se encuentran el razonamiento de justicia, la importancia que la persona concede a actuar como piensa que debería (señaladas en el párrafo anterior) y el razonamiento moral prosocial (conjunto de criterios de ayuda a otra persona en situaciones de conflicto). Respecto a variables afectivas aparecen la empatía (íntimamente ligada a la mayoría de los principios morales como, por ejemplo, la benevolencia, la justicia, y en el origen de emociones como la compasión, la indignación, los sentimientos de culpa o el *empathic injustice*) y los sentimientos de culpa. Como variable de personalidad se halla la identidad moral (Blasi, 1983, 1988), es decir, cómo se ve uno a sí mismo ante los demás. Finalmente, en cuanto a variables situacionales aparecen el clima de grupo y los costes de la conducta moral. En este sentido, un clima más prosocial y cooperativo en el aula favorece las conductas de solidaridad dentro y fuera del marco escolar (Solomon *et al.*, 1987). A su vez, numerosos estudios revelan que los costes de las conductas morales dificultan la conducta consistente (Piliavin *et al.*, 1981; Dovidio, 1984; Mosbacher *et al.*, 1985; Eisenberg *et al.*, 1989; Hedge y Yousif, 1992).

El proceso cognitivo más fielmente vinculado con la moralidad, incluyendo la conducta prosocial, es el razonamiento moral. Los teóricos evolutivo-cognitivos han argumentado que los avances en la habilidad sociocognitiva de toma de perspectiva están a la base de los cambios en razonamiento moral relacionados con la edad y que la calidad del pensamiento de los individuos sobre cuestiones morales influye en la madurez de su funcionamiento moral (Eisenberg *et al.*, 1991: 849). Apoyando esta perspectiva, un nivel más alto de razonamiento moral ha sido asociado con una mayor frecuencia de conducta prosocial y con una mayor calidad de la misma (p. ej., más altruista) (Bar-Tal, 1982; Underwood y Moore, 1982; Eisenberg, 1986).

Teóricos tales como Kohlberg (1981) y Rest (1983) han argumentado que el razonamiento moral influye en las decisiones y conductas morales. De acuerdo con esta perspectiva, el razonamiento moral, incluyendo el razonamiento moral prosocial, parece estar correlacionado con la realización de conductas prosociales, aunque las asociaciones empíricas generalmente son modestas (Underwood y Moore, 1982; Eisenberg, 1986). Específicamente, la conducta prosocial de los niños de enseñanza primaria generalmente ha estado relacionada negativamente con el razonamiento hedonista y positivamente con el razonamiento orientado a las necesidades (Eisenberg, 1986; Eisenberg *et al.*, 1987). En uno de los pocos estudios sobre este tema implicando adolescentes, Eisenberg (1979b) encontró que el nivel de juicio moral estaba correlacionado positivamente con conducta de ayuda, pero sólo en los hombres. Los investigadores han hipotetizado que la relación entre razonamiento y conducta aumenta con la edad debido a que un nivel alto de razonamiento está asociado al «progresivo desmantelamiento de las bases de la justificación de

la conducta extrínsecas al principio» (Rholes y Bailey, 1983: 104), resultando en un motivo más fuerte para mantener la consistencia entre actitudes y conductas en los estadios más altos de desarrollo (Eisenberg *et al.*, 1991: 850).

Eisenberg *et al.* (1991) hallan en el sexto seguimiento de su estudio que el índice compuesto de ayuda (suma de si los sujetos habían devuelto los cuestionarios adicionales a cumplimentar y si todas las partes de éstos habían sido completadas) no estaba relacionado significativamente con las puntuaciones compuestas de razonamiento moral prosocial (véase pág. 165). Sin embargo, este índice estuvo relacionado negativamente con el razonamiento hedonista. La conducta prosocial autoinformada de los niños (versión adaptada de la Escala de Altruismo de Rushton *et al.*, 1981) no estuvo relacionada con el razonamiento moral. Las puntuaciones de las madres de la conducta prosocial de los niños estuvieron relacionadas positivamente con el razonamiento moral pragmático de los niños. En el séptimo seguimiento, el índice compuesto de ayuda estuvo relacionado positivamente con las puntuaciones compuestas de razonamiento moral prosocial más altas. Las puntuaciones de las madres y de los niños en conducta prosocial de estos últimos no estuvieron relacionadas significativamente con el razonamiento hedonista, particularmente en los chicos (Eisenberg *et al.*, 1991: 855).

Por su parte, Eisenberg *et al.* (1995) obtienen en el octavo seguimiento de su estudio que las puntuaciones de los adolescentes en conducta prosocial autoinformada (versión adaptada de la Escala de Altruismo de Rushton *et al.*, 1981) no estaban relacionadas con sus puntuaciones compuestas de entrevista de razonamiento moral prosocial, pero estaban correlacionadas positivamente con el razonamiento moral de entrevista orientado a las necesidades. De manera similar, las puntuaciones de las madres sobre la conducta prosocial de sus hijos de la primera cohorte estuvieron correlacionadas positivamente con el razonamiento de entrevista orientado a las necesidades y negativamente (aunque no de forma significativa) con el razonamiento de entrevista hedonista de los adolescentes. El ayudar al experimentador a cumplimentar algunos cuestionarios adicionales y devolverlos por correo no estuvo relacionado con la puntuación compuesta de entrevista, el razonamiento de entrevista orientado a las necesidades y el razonamiento de entrevista hedonista. La donación de dinero de los sujetos de la segunda cohorte para un niño ampliamente conocido que necesitaba un trasplante para seguir viviendo estuvo correlacionada positivamente con la puntuación compuesta de entrevista y negativamente con razonamiento de entrevista hedonista. En el noveno seguimiento, obtienen que las puntuaciones en el agregado de conducta moral (subescalas de consideración con otros y de supresión de la agresión del Inventario de Ajuste de Weinberger, 1991) estaban correlacionadas positivamente con la puntuación compuesta de entrevista de razonamiento moral prosocial y con el razonamiento de entrevista orien-

tado a las necesidades, y negativamente con razonamiento de entrevista hedonista. Además, tales puntuaciones estuvieron relacionadas positivamente con la puntuación compuesta PROM y con el razonamiento PROM internalizado, y negativamente con el razonamiento PROM hedonista. Los resultados de que el razonamiento moral estaba más relacionado significativamente con las puntuaciones de los sujetos y de las madres en conducta prosocial y conducta de donación (siendo esta última relativamente costosa y anónima) que con la conducta de ayuda (relativamente poco costosa y no anónima), son consistentes con datos previos (p. ej., Eisenberg y Shell, 1986; Eisenberg *et al.*, 1987) que demuestran una relación entre razonamiento moral y conductas costosas tales como la donación pero no con conductas de ayuda de bajo coste (Eisenberg *et al.*, 1995: 1191, 1195).

Carlo *et al.* (1996) realizaron una serie de análisis de regresión múltiple jerárquica usando los valores de conducta prosocial (disposición del sujeto a ayudar a otros y a ser generoso valoradas por los compañeros de clase) como criterio y el género, el razonamiento moral prosocial (hedonista, orientado a la aprobación, orientado a las necesidades, estereotipado e internalizado) y la interacción género/razonamiento moral prosocial como predictores. Hallaron dos efectos de interacción significativos. Hubo una interacción significativa género/razonamiento moral orientado a la aprobación. En los chicos, el razonamiento orientado a la aprobación estuvo relacionado negativamente con conducta prosocial. Además, la interacción género/razonamiento moral orientado a las necesidades predijo significativamente la conducta prosocial. En los chicos, el razonamiento orientado a las necesidades estuvo relacionado positivamente con conducta prosocial. Además, calcularon correlaciones para valorar las relaciones entre el PROM y las puntuaciones en conducta prosocial. Como esperaban, el razonamiento internalizado estuvo relacionado positivamente de forma significativa con conducta prosocial, mientras que el razonamiento hedonista lo estuvo negativamente. No hubo otras relaciones significativas. A partir de los resultados, los autores concluyen que los individuos que prefieren modos de razonamiento moral cargados de valores sofisticados y orientados al otro son considerados por otros como generosos y serviciales y aquellos individuos que utilizan modos de razonamiento autoenfocados y autoexpositivos son considerados por otros como menos probables de ser generosos y serviciales. Y quizás más importante, los resultados fueron consistentes con resultados previos en otras culturas (Carlo *et al.*, 1996: : 237-238).

Mestre, Pérez-Delgado *et al.* (1999) aplicaron sobre una muestra de 145 alumnos/as con una edad media de 11,36 años el PROM (Carlo *et al.*, 1992) y una evaluación de la conducta prosocial (servicialidad y generosidad heteroevaluadas). Los resultados mostraban una correlación negativa significativa entre razonamiento orientado a la aprobación y conducta prosocial y una

correlación positiva significativa entre razonamiento internalizado y conducta prosocial.

En el caso concreto de la conducta de solidaridad merecen destacarse los datos de algunos estudios que ponen de relieve el hecho de que tendemos a ayudar más a las personas cercanas y a aquéllos con quienes mantenemos una relación de amistad (Dovidio, 1984; Ma y Leung, 1992). Igualmente se ha obtenido que el porcentaje de consistencia entre cognición y acción moral es significativamente menor cuando la situación exige conducta solidaria hacia un/a profesor/a, cuando supone algún tipo de enfrentamiento con los/as pares y cuando implica otros costes. Como variables predictoras de la conducta solidaria habitual destacan el sentido de lo que se debe hacer en las situaciones que demandan solidaridad, la culpa cuando no se actúa en consecuencia y la importancia concedida a actuar como se cree que se debe (De la Caba y Etxebarría, 1999: 131-132).

4.5. RELACIÓN ENTRE EMPATÍA Y CONDUCTA PROSOCIAL

Eisenberg (1986) ha estudiado el juicio moral prosocial y sus relaciones con la conducta altruista. Ella postula la existencia de cinco niveles en el desarrollo del juicio moral prosocial en función del desarrollo de la capacidad empática y de la progresiva consideración que hace el individuo de las necesidades de los demás a lo largo del desarrollo. Además, propone una cierta capacidad predictiva de dichos niveles de juicio moral sobre la conducta. Según esta secuencia, los niños pequeños se guían por consideraciones bastante hedonistas, pero a medida que van madurando se vuelven cada vez más sensibles a las necesidades y deseos de los otros. En esta evolución la capacidad de empatía es un elemento fundamental que facilita el avance hacia un juicio moral prosocial más maduro a la vez que puede motivar, por sí misma, conductas prosociales y altruistas. Estas consideraciones sobre la empatía ponen en evidencia que las personas pueden tener motivaciones distintas para ser altruistas y que no es necesario tener un juicio moral posconvencional. Ello explica la existencia de numerosas conductas altruistas en los niños y en los discapacitados psíquicos, por ejemplo.

La relación positiva entre empatía y conducta prosocial ha sido ampliamente documentada y aceptada (Rushton, 1980; Batson y Coke, 1981; Hoffman, 1984; Barnett, 1987; Eisenberg y Miller, 1987). Además, la empatía y simpatía son consideradas por muchos autores como importantes motivadores del altruismo (Staub, 1978; Batson, 1990; Hoffman, 1992; Ortiz *et al.*, 1993).

Underwood y Moore (1982) encuentran una relación positiva entre empatía y conducta prosocial en la adolescencia, la cual se hace más clara con la edad. Eisenberg y Miller (1987) también encuentran una relación positiva entre empatía y conducta prosocial en la adolescencia y, asimismo, unas relaciones entre empatía y conducta prosocial más fuertes en la adolescencia que en la infancia. Eisenberg *et al.* (1987) obtienen también una relación más fuerte entre empatía y conducta prosocial a una edad superior, la cual no estaba mediatizada por la asociación de ambos constructos con el juicio moral porque la relación entre empatía y juicio moral no se incrementaba con la edad.

El hecho de que la asociación entre empatía y conducta prosocial se vuelva más fuerte con la edad puede deberse a que el niño mayor es más capaz de interpretar y actuar según sus sentimientos (Mestre, Pérez-Delgado, Samper y Fuentes, 1999: 255). Ello es consistente con el planteamiento de Hoffman, que afirma que el vínculo entre empatía y altruismo se fortalece a medida que el niño es más capaz de comprender las circunstancias vitales del otro, más allá de la situación inmediata (Hoffman, 1992). Asimismo, Eisenberg *et al.* sugieren que probablemente la empatía y simpatía influyen en la conducta directamente, así como a través de sus efectos indirectos sobre las cogniciones morales (Eisenberg *et al.*, 1987).

Desde el punto de vista de Hoffman (1982, 1998), la culpa —que él propone denominar «verdadera» o «interpersonal» para distinguirla de la freudiana— se halla íntimamente relacionada con la empatía. Hoffman define la empatía como una respuesta afectiva vicaria, es decir, una respuesta afectiva más congruente con el estado afectivo de algún otro que con el propio. Cuando el sujeto experimenta dolor empático y se percibe como responsable del dolor del otro, su experiencia empática tiende a transformarse en culpa. Según Hoffman (1998), el malestar empático y la atribución de responsabilidad pueden activarse y combinarse de diversos modos, dando lugar a distintos tipos de culpa: no es igual la culpa que se puede sentir como espectador inocente, que la que se siente como transgresor real cuando se inflige efectivamente un daño a otro, o la que a menudo se siente en las relaciones de pareja simplemente por el hecho de que el otro está triste o no es feliz... En cualquier caso, junto con la empatía, la culpa constituye una motivación prosocial fundamental: la culpa crea una disposición a ayudar a la víctima; más aún, puede operar como una motivación generalizada hacia la acción altruista más allá de la reparación a la víctima; además, puede llevar al examen de los propios valores, a un replanteamiento de las prioridades, y a la decisión de actuar en el futuro de un modo menos egoísta y más considerado con los demás (Hoffman, 1982, 1995).

Asimismo, Klein (1948, 1973) plantea que la «culpabilidad depresiva» promueve tendencias

reparadoras. Y en la misma línea, Tangney (1995) y Baumeister *et al.* (1994, 1995) asignan a la culpa una función preservadora y reparadora fundamental en las relaciones interpersonales. Estos efectos positivos de la culpa han encontrado amplio apoyo en la investigación. Efectivamente, existe base empírica para afirmar que los sujetos culpables se ven motivados a realizar acciones reparadoras, conductas que tratan de compensar de algún modo a la víctima (Freedman, Wallington y Bless, 1967). Por otra parte, se ha constatado que la culpa genera una tendencia a hacer algo bueno por cualquier persona, no sólo por la víctima (Darlington y Macker, 1966; Rawlings, 1968; Carlsmith y Gross, 1969; Regan, 1971; Cunningham, Steinberg y Grev, 1980; Baumeister *et al.*, 1994).

Eisenberg *et al.* (1991) encuentran en el sexto seguimiento (13-14 años) de su estudio, que el índice compuesto de ayuda estaba correlacionado positivamente con las puntuaciones de empatía de Bryant. En el séptimo seguimiento (15-16 años), los índices relacionados con la empatía no estaban relacionados con el índice compuesto de ayuda. Sin embargo, las puntuaciones de los niños en conducta prosocial (aunque no las puntuaciones de las madres) estuvieron relacionadas positivamente con toma de perspectiva y con preocupación empática. No obstante, la validez de estos informes de conducta prosocial es cuestionable debido a la relación de estos índices con la deseabilidad social y su no relación con la conducta actual (Eisenberg *et al.*, 1991: 856).

Por su parte, Eisenberg *et al.* (1995) obtienen en el octavo seguimiento (17-18 años) de su estudio que la conducta prosocial autoinformada de los adolescentes estaba correlacionada positivamente con toma de perspectiva y con preocupación empática pero no con malestar personal. De manera similar, las puntuaciones de las madres de la conducta prosocial de sus hijos adolescentes estuvieron correlacionadas positivamente con la toma de perspectiva de estos adolescentes. Por el contrario, ni la donación de dinero para un niño ampliamente conocido que necesitaba un trasplante ni la ayuda al experimentador a cumplimentar algunos cuestionarios adicionales y devolverlos por correo estuvieron correlacionadas significativamente con las características relacionadas con la empatía. En el noveno seguimiento (19-20 años), el agregado de conducta prosocial (subescalas de consideración con otros y de supresión de la agresión del Inventario de Ajuste de Weinberger, 1991) estuvo altamente correlacionado positivamente con toma de perspectiva y con preocupación empática pero no con malestar personal. A partir de los resultados de los estudios o seguimientos previos, Eisenberg *et al.* concluyen que, en general, los patrones de relaciones entre juicio moral, características relacionadas con la empatía y conducta prosocial fueron muy similares durante la adolescencia y primeros años de la edad adulta (aunque diferentes medidas de conducta prosocial pueden relacionarse con razonamiento moral o respuestas relacionadas con la empatía en diferentes edades). Además, las interrelaciones, cuando han sido

significativas, generalmente han sido consistentes con expectativas teóricas. Consiguientemente, parece que al menos algunos de los procesos implicados en desarrollo prosocial son relativamente estables durante la adolescencia y primeros años de la edad adulta (Eisenberg *et al.*, 1995: 1192, 1196).

Mestre, Pérez-Delgado *et al.* (1999), en una muestra de 145 alumnos de ambos sexos con una edad media de 11,36 años, obtienen una correlación positiva significativa entre empatía (IECA; Bryant, 1982) y conducta prosocial (servicialidad y generosidad heteroevaluadas).

Ortiz *et al.* (1993) encuentran que la *empatía disposicional* no muestra una correlación significativa con la conducta prosocial-altruista. Sin embargo, tal como predicen, la *empatía situacional centrada en la víctima* sí se revela como una variable con poder predictivo de la conducta prosocial altruista. Corroborando también sus predicciones, *la empatía situacional centrada en uno mismo* o los sentimientos de ansiedad y malestar no muestra una asociación significativa con la conducta prosocial-altruista. En cuanto al *apego*, hallan que tiene un gran poder predictivo en la conducta prosocial-altruista, obteniendo el más elevado índice de correlación, especialmente el apego materno. Respecto a la *imagen del ser humano*, obtienen un índice de asociación muy elevado entre la concepción del ser humano como simpático y la conducta prosocial. En cuanto al *tipo de disciplina* utilizada más frecuentemente por los padres y su relación con la conducta prosocial-altruista, encuentran que, mientras la afirmación de poder muestra una correlación negativa con la variable criterio, las prácticas disciplinarias orientadas a destacar las consecuencias de la acción del niño (prácticas inductivas) predicen mayores niveles de conducta prosocial-altruista. A su vez, la retirada de amor, como técnica de control de la conducta infantil, no muestra relación con la variable criterio. Finalmente, con respecto a la relación entre la *conducta prosocial de los padres* y la conducta prosocial-altruista, obtienen que la observación de modelos prosociales en el marco familiar correlaciona significativamente con la variable criterio (Ortiz *et al.* 1993: 89-93).

De la Caba y Etxebarria (1999: 131) analizan el poder predictivo de algunas variables personales sobre la variable consistencia entre cognición y acción moral en el ámbito de la solidaridad. A partir de una regresión logística en la que incluyen como variables predictoras la empatía situacional y disposicional, la importancia situacional y disposicional, la culpa situacional, el juicio moral y el sexo obtienen que la empatía situacional y, en segundo término, la culpa son las variables con un mayor poder predictivo general: los sujetos que sienten más empatía situacional y los que experimentan más sentimientos de culpa cuando no actúan como creen que se debe se muestran también más consistentes.

II. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 5

DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN, MUESTRA Y PROCEDIMIENTO

5.1. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

En la presente investigación se han utilizado como instrumentos de evaluación el DIT o Cuestionario de Problemas Sociomorales (*Defining Issues Test*; Rest, 1979a; Pérez-Delgado, Mestre *et al.*, 1996), el PROM-R (*Prosocial Reasoning Objective Measure*; Carlo, Eisenberg y Knight, 1992) en su versión castellana y el IRI (*Interpersonal Reactivity Index*; Davis, 1980) también en castellano (véase apéndice).

5.1.1. LA EVALUACIÓN DEL RAZONAMIENTO MORAL

Díez-Calatrava (1989) recoge los instrumentos de medida de lo moral utilizados en 103 tesis doctorales de psicología en el periodo 1981-1985. Estos instrumentos en una proporción inmensa miden variables cognitivas y, en especial, el juicio o razonamiento moral. A una distancia enorme, y con una frecuencia muy reducida, encontramos además instrumentos para medir la culpabilidad o las conductas morales. Aunque los datos presentados no deben considerarse exhaustivos indican, sin embargo, que los instrumentos más utilizados son el Cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT) de Rest (en 31 tesis doctorales) y la Entrevista de Juicio Moral (MJJ) de Kohlberg (en 16).

Otros cuestionarios desarrollados posteriormente son el *Ethical Reasoning Inventory* (ERI) de Page y Bode (1980), el *Sociomoral Reflection Measure* (SRM) de Gibbs *et al.* (1980, 1982), el *Sociomoral Reflection Objective Measure* (SROM) de Gibbs *et al.* (1984) y el *Sociomoral Reflection Measure-Short Form* (SRM-SF) de Gibbs *et al.* (1992).

Como instrumento de evaluación del razonamiento moral prosocial se ha desarrollado la Medida Objetiva de Razonamiento Moral Prosocial (*Prosocial Reasoning Objective Measure*; PROM; Carlo, Eisenberg y Knight, 1992).

5.1.1.1. LA ENTREVISTA DE JUICIO MORAL (MJJ) DE KOHLBERG

La Entrevista de Juicio Moral (*Moral Judgment Interview*; MJJ; Colby y Kohlberg, 1987) es la medida de producción de juicio moral más importante. La entrevista típica del desarrollo moral consiste en una conversación entre entrevistador y entrevistado sobre la solución de tres dilemas morales. El entrevistador es en último término el responsable de la evaluación del estadio moral del sujeto. Si bien la entrevista evalúa las decisiones morales (contenido del juicio moral) y los razonamientos sobre tales decisiones (estructura del juicio moral), sólo son estos últimos los que se utilizan para inferir los estadios kohlbergianos.

La entrevista está compuesta por tres formas paralelas: Formas A, B y C. Cada forma incluye tres historias o dilemas, y cada una de las historias propone un conflicto entre dos cuestiones morales. Por ejemplo, la historia de Heinz (Dilema III) plantea un conflicto entre los problemas de la vida y la ley: los argumentos en favor de robar apoyan soluciones vitales, mientras que los argumentos en contra favorecen soluciones legales.

El objetivo de la entrevista es la obtención de respuestas cuantificables en cada una de las cuestiones. Para aumentar la probabilidad de que el sujeto dé respuestas cuantificables se proponen preguntas específicas para cada problema. Por ejemplo, en la historia de Heinz hay preguntas generales y preguntas relacionadas con la cuestión vital. Además hay preguntas con especificaciones especiales. Unas son optativas, otras han sido diseñadas para revelar el tipo y estadio del sujeto y otras están destinadas a iluminar la teoría ética del sujeto.

El Tipo A corresponde al tipo de moral heterónoma, que se expresa en términos de consideraciones externas y de constricciones; de interpretación literal de las obligaciones y de las normas. La aplicabilidad de este tipo de moral es más particular que universal.

A su vez, el Tipo B plantea lo moral desde el punto de vista de un agente moral activo que se mantiene responsable en última instancia para determinar la moralidad de una acción. Los juicios del Tipo B son universales, es decir, deben aplicarse a todas las personas en situaciones similares, y una vez emitidos son obligatorios para sí mismo y para los demás. Los criterios para el Tipo B son los siguientes: a) las normas de los derechos individuales son preferibles a la auto-

ridad; b) las normas naturales son consideradas como origen de la jerarquía de valores; c) la conducta que deriva de un juicio deóntico es considerada como una obligación actual, y d) esa obligación puede ser universalizable a otras personas y situaciones.

El Tipo C recoge la moral relativista, es decir, todo depende, todo da igual. Se puntúa como Tipo C si se dan dos de los seis siguientes criterios: a) todos los valores son relativos; b) los valores propios no pueden ser juzgados por otros; c) se rechaza el término obligación; d) la moral como «deber» no tiene sentido; e) las soluciones morales pueden ser egoístas, y f) las soluciones morales pueden ser meramente emotivas.

Las respuestas son evaluadas en primer lugar respecto al Tipo C. Las que no entran en éste, son evaluadas seguidamente para el Tipo B. Y los casos que no entran en ellas, son considerados Tipo A.

Las entrevistas pueden administrarse de tres formas distintas: a) oralmente (grabada en magnetofón y transcrita); b) oralmente con respuestas escritas por el entrevistador, y c) escrita. Las entrevistas orales grabadas y transcritas son las ideales.

En cuanto al método de asignación de estadio, para incluir en la puntuación global de un sujeto un estadio específico, se requiere que, como mínimo, el 25% de sus razonamientos sean propios de éste. Así, por ejemplo, si un sujeto razonó un 50% en el estadio 3, un 45% en el estadio 4 y un 5% en el estadio 5, como puntuación de la entrevista se le asignará los estadios 3/4. Consecuentemente, a los sujetos se les asignará el nivel preconvencional (estadios 1, 1/2, 2), el nivel convencional (estadios 2/3, 3, 3/4, 4) o el nivel posconvencional (estadios 4/5 y 5) (Pérez-Delgado, Mestre y Escrivá, 1995: 15-19).

5.1.2. CUESTIONARIO DE PROBLEMAS SOCIOMORALES (DIT)

El DIT de Rest se basa en la teoría evolutiva de Kohlberg y la caracterización de los estadios que asume es básicamente la misma. El DIT de Rest deriva de la MJJ de Kohlberg. Sin embargo, existen algunas diferencias importantes entre el DIT y la MJJ:

- La entrevista de Kohlberg pide a los sujetos que generen espontáneamente una solución *ex novo* a un problema, mientras que el DIT pide que evalúen varias alternativas que se les presenta. El DIT es una tarea de reconocimiento más que de producción y, en consecuencia, los sujetos tienden a aparecer en estadios más avanzados.

- La medida de Kohlberg comienza por el estadio 1, mientras que el DIT, dado que a la edad a partir de la cual se aplica este cuestionario está ausente el estadio 1, comienza por el estadio 2.
- El procedimiento de Kohlberg necesita un juez que clasifique las respuestas del sujeto de acuerdo con unas normas de puntuación, mientras que el DIT hace que el sujeto mismo clasifique sus propias respuestas, siendo así posible una puntuación objetiva.
- La evaluación de Kohlberg sitúa a los sujetos en un estadio tipo dentro de una secuencia evolutiva (esto es, ofreciendo normas de decisión para poder decir que un sujeto está en uno o en otro estadio), mientras que los índices P y D del DIT sitúan a los sujetos en un continuo (en el sentido del índice de madurez moral de Kohlberg).
- El mismo Kohlberg ha reformulado las características de los estadios en diferentes ocasiones desde 1958 y todas ellas tienen mucho en común con la formulación supuesta en el DIT, pero no todas son totalmente comparables.
- Dado que en la MJI se da necesariamente una adaptación inevitable a cada sujeto, la influencia de los condicionamientos culturales no es muy fuerte, mientras que en el DIT, al ser un test objetivo de papel y lápiz, sus ítems mantienen intocable la carga cultural de su procedencia y una estructura distante del sujeto que debe contestar y, por tanto, se da una fuerte influencia de los condicionamientos culturales.
- En la MJI las respuestas de los sujetos se adscriben al estadio (puro o mixto) 1, 1/2, 2, 2/3, 3, 3/4, 4, 4/5 ó 5, mientras que en el DIT se adscriben a los estadios 2, 3, 4, 5A, 5B y 6.

5.1.2.1. ESTRUCTURA

El Cuestionario de Problemas Sociomorales o DIT (Rest, 1979a, 1979b, 1986a, 1986b; Pérez-Delgado, Mestre *et al.*, 1996) es un test totalmente objetivo que consta de seis dilemas sociomorales («*Enrique y el medicamento*», «*La ocupación de los estudiantes*», «*El preso evadido*», «*El dilema del doctor*», «*El señor Gómez*» y «*El periódico*»). En primer lugar, después de leer cada historia, el sujeto debe emitir un juicio general sobre lo que el protagonista de la historia debería hacer, que coincide con lo que él haría en esa situación y constituye el contenido del razonamiento moral. En un segundo momento, el sujeto evalúa doce opciones por dilema en una escala de cinco grados de importancia (desde muchísima a ninguna importancia) para la resolución del problema planteado. Finalmente, los sujetos seleccionan las cuatro alternativas que consideran más importantes (jerarquizándolas por orden de importancia de la 1ª a la 4ª más importante) para la solución del dilema. Los dos últimos pasos definen la estructura del razonamiento moral.

Las respuestas de los sujetos se adscriben a seis estadios jerarquizados del desarrollo del razonamiento moral (2, 3, 4, 5A, 5B y 6) y dos escalas de control (A y M). El sujeto obtiene una

puntuación en porcentaje en cada estadio y escala de control, sumando todas ellas 100. Además, el DIT permite obtener un índice P o porcentaje de razonamiento moral posconvencional obtenido mediante el sumatorio de las puntuaciones en los estadios 5A, 5B y 6, y un índice D o de madurez moral integrado por las puntuaciones ponderadas de los seis estadios.

El DIT sigue a Kohlberg al afirmar que hay seis estrategias básicas para resolver problemas, que son las que las personas usan al hacer sus juicios morales y, además, que esas seis estrategias pueden ser útilmente caracterizadas en términos de seis concepciones de la justicia. En estas estrategias básicas de solución de problemas para emitir un juicio moral hay diferencias entre las personas y, además, siguiendo también a Kohlberg, las seis orientaciones están evolutivamente ordenadas de modo que la primera orientación aparece primero en el desarrollo de la persona y las otras van apareciendo progresivamente más tarde. Ello se debe a que las orientaciones primeras son lógicamente más simples y las posteriores más complejas (Pérez-Delgado, 1995: 225).

Según la teoría de Kohlberg en la que se basa este cuestionario, el desarrollo del razonamiento moral se produce a través de estadios que son totalidades estructuradas o sistemas organizados de pensamiento, forman una secuencia fija o invariante, universal a todos los sujetos y culturas, ascendente o progresiva, consecutiva o sin saltos e irreversible o sin retrocesos –salvo situaciones anómalas–, y son integraciones jerárquicas, de modo que el tipo de razonamiento de un estadio superior incluye el del estadio inferior.

Así, el desarrollo del razonamiento moral se produce recorriendo tres niveles y seis estadios. Los niveles o etapas son tres: el nivel preconvencional, el nivel convencional y el nivel posconvencional o de principios que definen un tipo de moral heterónoma, sociónoma y autónoma respectivamente (Pérez-Delgado, Gimeno y Oliver, 1990).

En el *nivel preconvencional* se responde a las normas culturales y a las etiquetas de «bueno» y «malo», correcto o incorrecto, pero se interpretan o bien en términos de las consecuencias físicas o hedonistas de la acción (castigo, recompensa, intercambio de favores), o bien en términos del poder físico de los que establecen las normas. Este nivel comprende dos estadios:

Estadio 1 u orientación castigo-obediencia. Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o maldad, sin tener en cuenta el valor o significado humano de estas consecuencias. La evitación del castigo y la obediencia rendida al poder son vistas como valores en sí mismos, y no valorados por respeto a un orden moral subyacente mantenido por el castigo y la autoridad (lo cual pertenecería al estadio 4).

Estadio 2 u orientación instrumental-relativista. La acción correcta consiste en aquélla que instrumentalmente satisface las propias necesidades de uno y ocasionalmente las necesidades de los otros. Las relaciones humanas son vistas en términos de un intercambio mercantil. Elementos de honradez, reciprocidad y un saber compartir por igual están presentes, pero son siempre interpretados de un modo físico y pragmático. La reciprocidad se entiende como mero intercambio y no como una cuestión de lealtad, gratitud o justicia.

En el *nivel convencional* el mantenimiento de las normas y expectativas de la familia, del grupo o de la nación es considerado como valioso en sí mismo, sin tener en cuenta las consecuencias inmediatas y obvias. No solamente existe una conformidad de las expectativas personales con el orden social, sino que se da una actitud de lealtad hacia ese orden, con respeto activo, manteniendo y justificando el orden, e identificándose con las personas o grupos involucrados en ello. En esta etapa hay que diferenciar los siguientes estadios:

Estadio 3 u orientación de la concordancia interpersonal o del «buen chico-chica». La conducta correcta o buena es aquélla que gusta o ayuda a los demás y es aprobada por ellos. Existe una fuerte conformidad con las imágenes o estereotipos de la mayoría. La conducta es juzgada frecuentemente por la intención —por primera vez tiene importancia el «tener buenas intenciones»—. Siendo bueno se gana la aprobación de todos.

Estadio 4 u orientación legalista y de mantenimiento del orden. Hay una orientación hacia la autoridad, las normas fijas y el mantenimiento del orden social. La conducta correcta consiste en cumplir los deberes propios, mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden por el orden.

En el *nivel posconvencional* o *de autonomía* hay claro esfuerzo por definir los principios y valores morales que tienen validez y aplicación, al margen de la autoridad de las personas o grupos que los mantienen y al margen de la propia identificación del sujeto con esos grupos. Este nivel, a su vez, incorpora dos estadios:

Estadio 5 u orientación del contrato social. Generalmente tiene un tono utilitario. La acción correcta tiende a ser definida en términos de unos criterios y derechos individuales de carácter general que han sido examinados críticamente y aceptados por la sociedad. Se da un reconocimiento del relativismo de los valores y opiniones personales, y un énfasis consecuente en los modos de procedimiento para llegar a un consenso. Al margen de lo establecido constitucional y democráticamente, lo justo y lo correcto es un asunto de opinión y de valores personales. El resultado es un insistir en el punto de vista legal, aunque también se considera la posibilidad de

cambiar la ley en términos de consideraciones racionales de utilidad social. Fuera del ámbito legal, el acuerdo y el contrato libre es el elemento de obligación.

Estadio 6 u orientación de principios éticos universales. Lo correcto y lo justo se definen por la decisión de la conciencia según unos principios éticos autoelegidos apelando al entendimiento lógico, la universalidad y la consistencia. Estos principios son abstractos y éticos (la Regla de Oro, el imperativo categórico). No son normas concretas. Fundamentalmente, son principios de justicia, de reciprocidad y de igualdad de los derechos humanos, y de respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales.

El DIT diferencia los estadios 5A y 5B. En el estadio 5A el sujeto apoya su juicio moral en un legítimo contrato social. La conducta correcta está en función de unos criterios y derechos individuales de carácter general que han sido examinados críticamente y aceptados por la sociedad a la que el sujeto pertenece. El estadio 5A representa una moral que comprende que las leyes o normas morales deben proteger los derechos universales del individuo en las situaciones en que se da conflicto entre ley y derechos humanos. Por su parte, el estadio 5B supondría una mayor personalización del razonamiento o, como dice Rest, una cierta intuición personal sobre lo digno de la persona humana en las situaciones concretas. El estadio 5B representa las razones por las que los derechos humanos están por encima de la ley en situaciones de conflicto entre aquéllos y ésta (Pérez-Delgado, 1995: 183, 202; Pérez-Delgado, Díez y Soler, 1997: 119).

La puntuación P o porcentaje de razonamiento moral posconvencional es el índice de desarrollo moral de los sujetos más utilizado y significa «la importancia relativa que un sujeto da a las consideraciones morales fundamentadas al tomar una decisión sobre dilemas morales». Rest creó el DIT principalmente para medir el pensamiento posconvencional y, por tanto, la puntuación P es la puntuación más importante. Rest confeccionó este cuestionario objetivo de razonamiento sociomoral para cubrir las deficiencias metodológicas de la MJI de Kohlberg y, más en particular, las limitaciones que el instrumento kohlbergiano presentaba para detectar el pensamiento posconvencional de los sujetos (Rest, 1979b, 1986a).

La puntuación D o índice de madurez moral es la suma empírica ponderada de la importancia concedida a cada uno de los elementos de los distintos estadios, y no solamente de los posconvencionales. Es decir, mientras que el índice P sólo considera las cuatro opciones más importantes en cada dilema para el sujeto, el índice D utiliza las doce respuestas a cada uno de los seis dilemas. No obstante, aunque en el índice D participan las puntuaciones de los seis estadios, los estadios superiores tienen un mayor peso que los inferiores; es decir, el índice D incorpora

ponderadamente las puntuaciones de todos los estadios, pero les da un peso gradualmente mayor a medida que éstos son superiores. Según Rest (1979b) el índice D es más sensible al cambio longitudinal que el índice P puesto que, mientras que el índice P refleja únicamente el nivel de razonamiento posconvencional del sujeto dado que utiliza solamente la jerarquización que hace el sujeto de las cuatro alternativas más importantes, el índice D indica la relativa importancia de dicho razonamiento sobre el convencional y preconvencional dado que trabaja con las puntuaciones de importancia que da el sujeto a las doce alternativas presentadas en el instrumento. El índice D es también más sensible al cambio dada su mayor fiabilidad. El índice D es especialmente sensible a los cambios evolutivos y a los cambios resultado de intervenciones educativas (Rest, 1986b).

La escala A intenta tipificar una orientación «contra lo establecido», de disconformidad con el orden existente. Es un punto de vista que rechaza la tradición y el orden social existente por supuestas arbitrariedades y corrupción. La escala A mide la actitud negativista o contestataria de los sujetos. Cuanto más bajas son las puntuaciones en esta escala más fiables son las puntuaciones obtenidas en los estadios.

La escala M es una escala de control que permite verificar si el sujeto ha comprendido las cuestiones y contesta en función del significado de las mismas y no en razón de las apariencias o de la sonoridad de las frases. La escala M recoge los ítems sin sentido elegidos entre las cuatro opciones más importantes para la solución del dilema. Por tanto, una alta puntuación en esta escala conlleva precaución a la hora de interpretar los resultados que ofrece el cuestionario. En concreto, los datos se consideran no fiables si se obtiene una puntuación en la escala M de 14 o superior (Rest, 1979b).

El DIT puede ser aplicado generalmente a partir de los 13 años o 2º de ESO. En ocasiones puede haber dificultades para esa edad, especialmente con sujetos marginados socialmente, o cuando los sujetos no están motivados. El test puede ser administrado colectivamente, lo cual supone una ventaja importante. El tiempo para completarlo ha oscilado entre 45 y 90 minutos. Los sujetos de mayor edad y formación suelen emplear más tiempo en su cumplimentación. El tiempo no es un factor decisivo, no se valora la rapidez y, por tanto, debe buscarse que cada sujeto cumplimente el cuestionario entero (Pérez-Delgado, Frías y Pons, 1994: 30).

5.1.2.2. FIABILIDAD

La fiabilidad indica la consistencia de las puntuaciones de un sujeto a lo largo de una serie de mediciones. Es decir, permite estimar la fluctuación probable de las puntuaciones de un sujeto como resultado de factores aleatorios. Los resultados de los estudios señalan que el instrumento posee un nivel adecuado de fiabilidad test-retest situándose los valores entre .70 y .80, siendo el valor alpha de Cronbach generalmente superior a .70 (Davison y Robbins, 1978).

En un estudio realizado con muestra española, la fiabilidad test-retest, con un intervalo de un mes, de la puntuación P fue de .72 (Pérez-Delgado, Mestre, García-Ros y Frías, 1991). Los resultados del estudio de la fiabilidad realizado con una muestra española de edad heterogénea señalan un valor alpha de .72 para la denominada puntuación P o nivel posconvencional de razonamiento moral, aumentando a .78 para el nivel convencional (Pérez-Delgado, Mestre, Frías y Soler, 1996).

5.1.2.3. VALIDEZ

La definición básica de un índice de validez es el grado en que el instrumento mide lo que dice medir. El DIT tiene como objetivo medir el desarrollo sociomoral. La adecuada medición de este constructo supone operacionalizar su fundamento teórico, así como medirlo de forma consistente y válida. Desde un punto de vista general existen varios procedimientos e interpretaciones del concepto de validez: aparente, de constructo, convergente, predictiva y criterial. La validez aparente del instrumento es evidente dado que los dilemas plantean problemas de ética y moral.

El grado en que una prueba o variable correlaciona con otras permite conocer mejor su naturaleza y características. Dada la condición del constructo psicológico que mide el DIT, se han estudiado variables que teóricamente están relacionadas con el razonamiento moral del sujeto destacando la correlación con variables cognitivas, de personalidad y de elección de valores.

En el ámbito de la personalidad se han relacionado las puntuaciones en razonamiento moral con el autoconcepto evaluado desde una perspectiva multidimensional (Mestre, Pérez-Delgado y Escrivá, 1995). El instrumento utilizado fue el Tennessee Self Concept Scale (Fitts, 1965, 1972) que incluye tres factores internos de autoconcepto (Autoconcepto, Autoestima y Autocomportamiento) y cinco factores externos (Autoconcepto Familiar, Físico, Moral/Ético, Personal y Social). Al clasificar a los sujetos según su nivel de pensamiento posconvencional (alto, medio o bajo) aparecían diferencias importantes en todos los factores de autoconcepto, excepto en el au-

toconcepto personal. La relación que arrojaba el ANOVA era siempre positiva, es decir, el grupo de adolescentes que se situaba en el nivel más alto de pensamiento posconvencional era el que obtenía a su vez puntuaciones más altas en todos los factores internos y externos de autoconcepto, excepto en el personal. Las diferencias eran siempre significativas entre los grupos extremos (alto y bajo) de P (Mestre, Pérez-Delgado y Escrivá, 1995: 57-58).

En la misma muestra de sujetos, se evaluó la jerarquía de valores que tienen estos adolescentes a través de la Escala de Rokeach (1973) para estudiar la relación entre el nivel de pensamiento moral y sus valores. Partiendo de la hipótesis de que los niveles de pensamiento convencional y posconvencional irían asociados con valores distintos, encontraron que casi los mismos valores alcanzaban una correlación significativa con los dos niveles de pensamiento moral (convencional y posconvencional), pero curiosamente con signo contrario. Los adolescentes que se situaban en el nivel de pensamiento convencional valoraban más *el tener una vida confortable, un mundo agradable, la seguridad familiar, la seguridad nacional y lograr la salvación*. Estos mismos valores alcanzaban una correlación de signo negativo con el pensamiento posconvencional. Por el contrario el pensamiento posconvencional correlacionaba positivamente con valores que se refieren a *tener una vida excitante, la realización de algo importante, tener un mundo en paz, tener libertad, tener equilibrio interno, tener respeto y reconocimiento social, amistad y sabiduría*. Estos mismos valores correlacionaban en sentido negativo con el pensamiento convencional, si bien algunos de ellos no alcanzaban una correlación estadísticamente significativa (Mestre, Pérez-Delgado y Escrivá, 1995: 63-64).

5.1.3. MEDIDA OBJETIVA DE RAZONAMIENTO MORAL PROSOCIAL (PROM)

El razonamiento moral prosocial se evalúa de dos formas: mediante una medida de entrevista o de producción (entrevista semiestructurada de Eisenberg; Eisenberg *et al.*, 1987) y mediante una medida objetiva, de autoinforme, de preferencia o de reconocimiento (PROM; Carlo *et al.*, 1992). La primera está constituida por preguntas de respuesta semiabierta y posteriormente el entrevistador adscribe las respuestas a determinadas categorías. La segunda está compuesta por preguntas con respuestas fijadas de antemano, de modo que el entrevistado únicamente tiene que elegir alguna de ellas o valorar su importancia.

Tradicionalmente los investigadores han evaluado el razonamiento moral usando medidas con formato de entrevista clínica (p. ej., la MJI de Kohlberg). Las medidas de entrevista valoran

un importante aspecto del razonamiento moral, a saber, la habilidad de los individuos para producir, elaborar y defender espontáneamente justificaciones morales. Sin embargo, las medidas de entrevista han sido criticadas por algunos investigadores debido a sus sesgos de sensibilidad al experimentador y a la instrumentación, su dependencia de habilidades de producción verbal, su requerimiento de un extenso entrenamiento para administrarlas y puntuarlas, su elevado coste de tiempo e imposibilidad de valorar el razonamiento moral en situaciones aplicadas debido a su administración individual, y su imposibilidad de comparar los resultados de diferentes estudios (Carlo *et al.*, 1992: 332).

Un resultado de las cuestiones relacionadas con las medidas de entrevista fue el desarrollo de medidas estructuradas, de autoinforme del razonamiento moral orientado a la justicia (p. ej., Rest, 1979a; Gibbs *et al.*, 1984). El desarrollo de medidas de razonamiento moral estructuradas, de autoinforme tales como el DIT de Rest (1979a) ha permitido a los investigadores evaluar el razonamiento moral orientado a la justicia usando medidas objetivas, relativamente fiables, válidas a la vez que estudiar algunas de las cuestiones pertenecientes a la medida de entrevista tradicional. Dadas las sólidas propiedades psicométricas del DIT, Carlo *et al.* decidieron construir su nueva medida de razonamiento moral prosocial (PROM) a partir de él (Carlo *et al.*, 1992: 332).

Las medidas de papel y lápiz (p. ej., el PROM) facilitan la administración estandarizada, intensifican la comparación de resultados a través de los estudios, requieren menos habilidades verbales que las medidas de entrevista y sus beneficios pueden ser particularmente evidentes en estudios realizados en diferentes países y situaciones aplicadas (Carlo *et al.*, 1996: 233). Las medidas de reconocimiento de razonamiento moral (p. ej., DIT y PROM) ofrecen ciertas ventajas prácticas: pueden ser administradas en grupo, pueden ser puntuadas rápidamente dado que el evaluador necesita sólo un código más que analizar inferencialmente las respuestas y no hay que aprender a realizar tal análisis inferencial.

El PROM (*Prosocial Reasoning Objective Measure*; Carlo, Eisenberg y Knight, 1992) está basado en la entrevista de razonamiento moral prosocial de Eisenberg (Eisenberg *et al.*, 1987). Las diferentes historias del PROM son adaptaciones ligeramente modificadas de las historias utilizadas por Eisenberg (Eisenberg, 1979a; Eisenberg *et al.*, 1987). De las siete historias que contiene el PROM, cuatro se tomaron de la entrevista prosocial para niños pequeños («*La inundación*»), «*El accidente*», «*La historia de David/Ana*» y «*La historia de la natación*»), una se tomó de la entrevista prosocial para niños mayores («*Historia de la donación de sangre*») y dos se construyeron en colaboración con N. Eisenberg y G. P. Knight («*La historia de Tomás/Begoña*» y «*La historia de las matemáticas*»). Las seis (o nueve) razones que figuran a continuación de

cada historia o dilema se basan en respuestas comunes dadas en la entrevista previa de Eisenberg, correspondientes a las categorías específicas de razonamiento moral prosocial.

El PROM es una medida objetiva, de papel y lápiz, dirigida a evaluar el razonamiento moral prosocial de los sujetos. Dispone de dos versiones: una para niños, desde 5° de Primaria hasta 2° de ESO o de 10 a 13 años (PROM), y otra para adultos, a partir de 3° de ESO o 14 años en adelante (PROM-R). El tiempo para cumplimentar el cuestionario gira en torno a 20-30 minutos.

5.1.3.1. ESTRUCTURA

El PROM contiene siete historias (y una historia como ejemplo en la versión para niños) diseñadas para invocar un conflicto entre las necesidades o deseos del protagonista de la historia y las necesidades o deseos de otra u otras personas. Las siete historias o dilemas del PROM versan sobre escoger entre:

- Donar sangre a uno que lo necesita *versus* no perder el lugar en el equipo y asistencia al colegio.
- Ayudar a un compañero que está siendo molestado *versus* no arriesgarse al rechazo de los compañeros.
- Ir a buscar a los padres de un niño herido *versus* ir a una fiesta en casa de un amigo.
- Continuar jugando en el jardín *versus* intentar parar a un valentón que está persiguiendo a un compañero.
- Ir a la playa con los amigos *versus* ayudar a un compañero a estudiar para aprobar su examen de matemáticas.
- Ayudar a niños minusválidos físicos a fortalecer sus piernas enseñándolos a nadar *versus* practicar para un campeonato de natación con un premio en metálico.
- Acudir a una comida después de una inundación *versus* dar comida a otros de forma que éstos tengan algo.

El siguiente es un ejemplo de historia del PROM:

«Un día, María se dirigía a la fiesta de una amiga. Por el camino, vio a una chica que se había caído y herido en la pierna. La chica le pidió a María que fuera a casa de sus padres para que acudieran al lugar y la llevaran al médico. Pero si María corría a avisar a los padres de la chica, llegaría tarde a la fiesta y se perdería toda la diversión y las actividades sociales con sus amigos».

El protagonista de la historia es del mismo sexo que el del sujeto que completa el cuestionario. Después de leer cada historia o dilema se pide a los sujetos que indiquen lo que el protagonista de la historia debería hacer (que coincide con lo que ellos harían en la misma situación): si

debería ayudar al otro, si no debería hacerlo, o si no está seguro de lo que el protagonista debería hacer. A continuación hay seis razones (en el PROM) y nueve (en el PROM-R) de por qué el personaje debería comportarse como se ha indicado y un *ranking* del grado de importancia que cada razón tiene a la hora de tomar su decisión (de 1 a 5 en la versión para niños y de 1 a 7 en la versión para adultos, desde ninguna a muchísima importancia). En la versión para niños, además, los sujetos eligen cuál de las seis razones es la primera en importancia, la segunda en importancia y la tercera más importante. Un aspecto importante del PROM (y también del DIT) es que, aunque se responde a lo que el protagonista de la historia debería hacer y a la importancia de las razones para hacerlo, sin embargo, se está reflejando el contenido y la estructura del razonamiento moral de la persona que cumplimenta el cuestionario.

Cada una de las historias del PROM incluye un ítem de razonamiento hedonista simple (también llamado beneficio hedonista para uno mismo) o de reciprocidad directa (p. ej., «Depende de lo divertida que María espera que sea la fiesta y del tipo de cosas que están pasando allí»), un ítem de razonamiento orientado a la aprobación (p. ej., «Depende de lo que pensarán los padres y amigos de María sobre si hizo bien o mal»), un ítem de razonamiento orientado a las necesidades (p. ej., «Depende de si la chica herida necesita ayuda realmente o no»), un ítem de razonamiento estereotipado (p. ej., «Depende de lo que María piense que es lo más decente de hacer»), un ítem de simpatía, toma de perspectiva, afecto internalizado, o razonamiento abstracto internalizado (p. ej., «Depende de cómo se sentiría María si ayuda a la chica o no») y un ítem sin sentido (p. ej., «Depende de si María cree en los valores y metacogniciones de la gente»).

En cada historia del PROM-R hay dos ítems de razonamiento hedonista (hedonista simple o reciprocidad directa), dos ítems de razonamiento orientado a la aprobación, un ítem de razonamiento orientado a las necesidades, un ítem de razonamiento estereotipado, dos ítems de razonamiento internalizado (simpatía, toma de perspectiva, afecto positivo, afecto negativo, reciprocidad generalizada, o valor internalizado) y un ítem sin sentido.

Los cinco niveles, categorías o tipos de razonamiento moral prosocial generales y sus características principales son los siguientes:

Hedonista: El individuo está interesado por las consecuencias para sí mismo más que por consideraciones morales. Las razones para ayudar o no ayudar incluyen la consideración del beneficio directo para uno mismo, futura reciprocidad e interés por otros a quien el individuo necesita y/o aprecia.

Orientado a la aprobación: Orientación a la aprobación y aceptación de los otros a la hora

de decidir cuál es la conducta correcta. En la justificación de la conducta prosocial son utilizadas consideraciones de aprobación y aceptación de los demás.

Orientado a las necesidades: Orientación a las necesidades físicas, materiales o psicológicas de la otra persona. El individuo expresa interés por las necesidades físicas, materiales o psicológicas de otros aun cuando éstas confluyen con las propias de sí mismo. El interés es expresado en los términos más simples, a falta de clara evidencia de toma de perspectiva autorreflexiva, expresiones verbales de simpatía o referencia a afecto internalizado tal como la culpa.

Estereotipado: Orientación a imágenes estereotipadas de buenas o malas personas o de buenas o malas conductas. En la justificación de la conducta prosocial se utilizan las imágenes estereotipadas de buenas o malas personas o de buenas o malas conductas.

Internalizado: Los juicios del individuo evidencian una reacción simpática, toma de perspectiva del otro y/o afecto positivo o negativo relacionado con las consecuencias de las propias acciones. También caracterizan a este nivel el afecto positivo o negativo relacionado con el autorrespeto por el hecho de vivir de acuerdo o en desacuerdo con los propios valores y normas aceptadas. Las justificaciones para ayudar o no ayudar están basadas en valores, normas o responsabilidades internalizadas, el deseo de mantener obligaciones individuales y sociales contractuales y la creencia en la dignidad, derechos e igualdad de todos los individuos.

5.1.3.2. CODIFICACIÓN

A partir de la valoración por parte del sujeto de la importancia de las seis (o nueve) razones por las que el protagonista de la historia debería ayudar o no se obtiene un *valor PROM* en cada uno de los cinco tipos de razonamiento moral prosocial en cada una de las historias. Estos valores PROM son sumados a través de las siete historias obteniendo una *puntuación de frecuencia*. También se obtiene una puntuación de frecuencia usando los ítems sin sentido del PROM, pero únicamente con el fin de valorar si los sujetos puntúan dos o más desviaciones típicas por encima de la media de su grupo de edad, los cuales son eliminados (Carlo *et al.*, 1992: 338; 1996: 233; en prensa: 11).

Análisis preliminares usando las puntuaciones de frecuencia sugirieron que había un sesgo de respuesta en el uso de la escala. Los estudiantes tendían a utilizar los extremos más bajos o más altos de la escala. Por esta razón las puntuaciones de frecuencia son transformadas en *puntuaciones porcentuales* mediante la división de cada puntuación de frecuencia en cada nivel de

razonamiento por la suma total de las puntuaciones de frecuencia en los cinco niveles de razonamiento. Conceptualmente, las puntuaciones porcentuales reflejan la preferencia del sujeto por un tipo de razonamiento respecto de los otros tipos (Carlo *et al.*, 1992: 339; 1996: 233; en prensa: 12).

Para eliminar a los sujetos que eligen respuestas al azar o que no están concentrados y antes de posteriores análisis estadísticos, se llevan a cabo dos procedimientos de *screening* o de control de las respuestas:

- La puntuación en la categoría de ítems sin sentido. Los sujetos que puntúan dos o más desviaciones típicas por encima de la media de su grupo de edad son eliminados. Este procedimiento se utiliza en el PROM y en el PROM-R.
- La coherencia entre la importancia dada a cada una de las seis razones y las razones elegidas en el *ranking* de importancia. El investigador comprueba si al «primer ítem más importante», «segundo más importante» y «tercero más importante» se les ha asignado el valor más alto en las puntuaciones de 1 a 5. Por ejemplo, si un sujeto ha elegido la razón número 6 como «primera en importancia» y previamente la ha valorado como muy importante, entonces ha sido consistente; si por el contrario el sujeto marca la número 2 o cualquier otro que no tenía el valor más alto de los seis ítems de razonamiento, entonces no ha sido consistente. Cuando tres o más de las siete historias son inconsistentes, el sujeto es eliminado. Este procedimiento se aplica sólo en el PROM.

5.1.3.3. FIABILIDAD

La tabla 5.1. presenta índices de fiabilidad del PROM en distintas poblaciones. Primariamente se muestran los obtenidos por los autores del instrumento con población americana en el estudio que recoge las propiedades psicométricas del instrumento (Carlo *et al.*, 1992). Aparecen los coeficientes de fiabilidad test-retest, con un intervalo de dos a tres semanas, de 27 estudiantes a través de dos grupos de edad que, como se puede observar, oscilan entre .70 y .79. De este modo, las fiabilidades explican entre el 49% y 62% de la varianza sistemática en las respuestas de los estudiantes. Además, los alfas de Cronbach en las escalas de 5 ítems oscilan entre .56 y .78 (Carlo *et al.*, 1992: 340).

Considerados juntos, los datos relativos a la fiabilidad en población americana son importantes dado que: a) en la segunda sesión, la segunda versión del PROM contenía dos dilemas diferentes; b) algunas puntuaciones de las categorías PROM incluían diferentes tipos de ítems o subcategorías de razonamiento moral prosocial en las diferentes historias (p. ej., el razonamiento

TABLA 5.1. *Índices de fiabilidad del PROM en diferentes poblaciones*

	EE UU		Brasil	España
	Test-retest	Alfa		
Hedonista	.70	.72	.61	.66
Aprobación	.70	.78	.85	.84
Necesidad	.79	.56	.60	.68
Estereotipado	.72	.67	.61	.65
Internalizado	.79	.70	.61	.61

internalizado reflejaba simpatía, toma de perspectiva, afecto internalizado acerca de valores y consecuencias, reciprocidad generalizada, así como ítems internalizados normales del PROM), y c) había únicamente cinco ítems para cada tipo de razonamiento. Además, las fiabilidades test-retest en el índice P del DIT (el más comparable al índice de razonamiento internalizado) están habitualmente entre .70 y .80 (Rest, 1979a) y la fiabilidad test-retest en el razonamiento internalizado es de .79 (Carlo *et al.*, 1992: 343-344).

En un estudio realizado con 265 estudiantes de Brasil, varones y mujeres, con una media de edad de 14,6 años, los índices de fiabilidad alpha de Cronbach son superiores a .60 (Carlo *et al.*, 1996: 233) (véase tabla 5.1.).

En el estudio realizado para validar el PROM en población española con alumnos de 6º de Enseñanza Primaria, 1º y 2º de ESO y BUP, varones y mujeres, con edades comprendidas entre los 11 y 16 años, los índices de fiabilidad alfa de Cronbach son similares y siempre superiores a .60 (Mestre, Pérez-Delgado, Samper y Frías, 1999: 165-166) (véase tabla 5.1.).

5.1.3.4. VALIDEZ

Diversos investigadores (p. ej., Rest, 1979a; Kohlberg, 1992) argumentan que una medida de preferencia de razonamiento moral, si es válida, debe producir un patrón de diferencias de edad similar al encontrado usando una medida de producción de razonamiento moral y consistente con la teoría. De modo parecido, Carlo *et al.* (1992: 333) esperaban que algunas diferencias relacionadas con la edad en la adolescencia en respuesta al PROM fueran consistentes con las diferencias relacionadas con la edad encontradas en estudios anteriores basados en entrevista. En coherencia con la teoría relativa a razonamiento moral prosocial (Eisenberg, 1986) y con los datos basados en entrevista (Eisenberg *et al.*, 1991), encuentran diferencias significativas en cuanto a edad en el razonamiento moral prosocial evaluado mediante el PROM. Concretamente, los adolescentes más mayores presentaban más razonamiento internalizado que los adolescentes

más jóvenes (principalmente debido a las diferencias entre los varones de uno y otro grupo de edad). Por el contrario, los adolescentes más jóvenes presentaban más razonamiento orientado a la aprobación que los adolescentes más mayores (Carlo *et al.*, 1992: 344).

De acuerdo con los investigadores evolutivos, hay un aumento de sofisticación del razonamiento moral durante la adolescencia debido en parte a un aumento de toma de perspectiva, inteligencia y capacidad de pensamiento abstracto (Selman, 1980; Colby *et al.*, 1983; Rest, 1983). De manera similar, Carlo *et al.* (1992: 333) esperaban que las puntuaciones en el PROM estuvieran relacionadas con toma de perspectiva (Davis, 1983), algunos aspectos de la inteligencia (p. ej., aptitud escolar y habilidades verbales), preocupación empática y malestar personal (Davis, 1983). En coherencia con lo esperado, obtienen que el razonamiento internalizado estaba relacionado positivamente de forma significativa con las puntuaciones en toma de perspectiva, aptitud escolar y habilidades verbales. Estos resultados proporcionan evidencia de la validez convergente del PROM y son consistentes con el supuesto de que el PROM evalúa un componente de funcionamiento sociocognitivo. Como han sugerido algunos investigadores (p. ej., Eisenberg, 1986), los niveles más altos de razonamiento moral prosocial requieren ciertas habilidades cognitivas preexistentes (y la tendencia a utilizarlas) incluso durante la adolescencia. Por otra parte, la modesta correlación entre razonamiento internalizado y habilidades verbales es consistente con la idea de que la cumplimentación del PROM no requiere muchas habilidades verbales (Carlo *et al.*, 1992: 344).

A su vez, Carlo *et al* encuentran que la preocupación empática estaba relacionada positiva y significativamente con niveles más altos de razonamiento moral prosocial y tendía ($p < .10$) a estar relacionada negativamente con niveles más bajos de razonamiento moral. Estos resultados son consistentes con resultados empíricos anteriores (Eisenberg *et al.*, 1987, 1991) y con la idea de Eisenberg (1986) y de Hoffman (1987) de que los tipos de razonamiento moral autorreflexivo, de más alto nivel a menudo reflejan cogniciones y emociones orientadas al otro. De este modo, las relaciones positivas entre razonamiento moral prosocial y preocupación empática pueden considerarse como evidencia adicional de la validez del PROM (Carlo *et al.*, 1992: 344-345).

En cuanto al malestar personal, obtienen que estaba relacionado negativamente con el razonamiento estereotipado e internalizado y positivamente con el razonamiento orientado a la aprobación. Estos resultados apoyan la idea de que el malestar personal está asociado positivamente con modos inmaduros de razonamiento moral y negativamente con formas de razonamiento moral evolutivamente más desarrolladas, al menos en la adolescencia. Recientemente, los investigadores han argumentado que el malestar personal refleja una sobreactivación empática (Hoff-

man, 1982) y que las diferencias individuales en la regulación de la emoción están relacionadas con la tendencia a experimentar malestar personal (Eisenberg y Fabes, 1990). Consiguientemente, los adolescentes que no han adquirido o desarrollado unos mecanismos adecuados de autorregulación de las emociones podrían ser más susceptibles a un funcionamiento sociocognitivo de más bajo nivel y a una conducta social disfuncional, especialmente en contextos con carga emocional (Carlo *et al.*, 1992: 345).

Para evaluar aún más la validez del PROM, Carlo *et al.* (1992: 334) examinan las propiedades concurrentes y discriminantes de la medida. Basados en los argumentos de Rest (1979a) sobre las diferencias entre medidas de preferencia y medidas de producción de razonamiento moral, esperaban correlaciones significativas, aunque moderadas, entre los dos tipos de medidas. Así, esperaban una correlación moderada entre el razonamiento moral prosocial de los adolescentes evaluado mediante el PROM y el evaluado con entrevista, para lo cual utilizan ambos tipos de medida. Además, debido a que la deseabilidad social ha sido identificada como una cuestión importante para los adolescentes, ésta es evaluada con el fin de utilizarla como variable covariada y evaluar algunas de las propiedades discriminantes de la medida. Si el PROM es una medida válida de razonamiento moral prosocial deberían existir pocas correlaciones significativas entre el PROM y las tendencias de los adolescentes a presentarse a sí mismos de una manera socialmente deseable. Además, los autores añaden en el PROM ítems sin sentido de forma que los sujetos que consideran importantes estos ítems (aun no entendiéndolos) pueden ser eliminados. Los sujetos que puntúan al menos dos desviaciones típicas por encima de la media con respecto a su grupo de edad en esta escala son eliminados.

Carlo *et al.* obtienen evidencia de validez concurrente del PROM. El razonamiento internalizado y hedonista estaban correlacionados positivamente a través del PROM y la entrevista de razonamiento moral prosocial. Además, el razonamiento internalizado (similar al índice P del DIT) en el PROM estaba relacionado positivamente con la puntuación compuesta de entrevista de razonamiento moral prosocial (suma de las puntuaciones de entrevista tras haber sido ponderadas de acuerdo con el nivel de sofisticación: *orientación hedonista* x 1, *orientación a las necesidades* x 2, *orientación a la aprobación* y *orientación estereotipada* x 3 y *orientación internalizada* x 4). Sin embargo, los tipos de razonamiento moral prosocial orientado a la aprobación, estereotipado y orientado a las necesidades en el PROM no estaban correlacionados significativamente con la puntuación compuesta de entrevista de razonamiento moral prosocial (Carlo *et al.*, 1992: 345).

Los resultados de validez concurrente respecto al razonamiento internalizado y la puntua-

ción compuesta de entrevista de razonamiento moral prosocial eran más fuertes que los del razonamiento orientado a las necesidades, orientado a la aprobación y estereotipado. Este patrón de resultados puede ser debido en parte a los mayores requerimientos cognitivos para producir respuestas de razonamiento moral internalizado en las medidas de entrevista que en las medidas de preferencia. Debido a las menores demandas cognitivas de las medidas de preferencia, las personas que razonan con niveles intermedios en las medidas de entrevista frecuentemente pueden elegir modos más maduros de razonamiento moral en una medida de preferencia (puesto que estos individuos pueden entender al menos parcialmente los otros modos de razonamiento moral) (Carlo *et al.*, 1992: 345-346).

La deseabilidad social no estaba relacionada significativamente con el razonamiento moral prosocial (excepto con el razonamiento orientado a las necesidades). Este resultado es evidencia de validez discriminante y sugiere que los adolescentes no están interesados en presentarse a sí mismos de una manera socialmente deseable cuando responden al PROM (Carlo *et al.*, 1992: 346).

Por su parte, Eisenberg *et al.* (1995: 1189) calculan una puntuación compuesta PROM (véase pág. 223) para compararla con la puntuación compuesta de entrevista (véase pág. 165). La relación entre la puntuación compuesta PROM y la puntuación compuesta de entrevista calculadas en T₉ (19-20 años) era moderada y comparable a los resultados en el DIT (relación entre P y puntuación compuesta de entrevista). Por otra parte, la puntuación compuesta de entrevista de los adolescentes en T₈ (17-18 años) correlacionaba positivamente con la puntuación compuesta PROM en T₉ (19-20 años). Estos resultados constituyen evidencia de validez concurrente del PROM.

El patrón de resultados en cuanto al PROM sugiere que éste tiene propiedades psicométricas para utilizarlo con jóvenes adultos. Las puntuaciones de los jóvenes adultos en sus entrevistas de razonamiento moral correlacionaban moderadamente con sus puntuaciones en el PROM, incluso aunque las dos medidas eran habitualmente administradas al menos con un mes de separación. Además, los alfas de las subescalas del PROM eran adecuados. El patrón de correlaciones entre las puntuaciones PROM y toma de perspectiva, preocupación empática y conducta moral autoinformada era similar al patrón de correlaciones entre las puntuaciones de entrevista y tales constructos. Estos resultados proporcionan evidencia adicional de la validez del PROM para su uso con jóvenes adultos (Eisenberg *et al.*, 1995: 1195).

En el estudio realizado para validar y adaptar el PROM a población española se ha aplicado

éste y el IRI (Davis, 1980) sobre una muestra de 161 alumnos de ESO y BUP, varones y mujeres, con edades comprendidas entre los 12 y 16 años. Los resultados muestran una correlación positiva y significativa entre toma de perspectiva (PT) y razonamiento moral prosocial internalizado, y una correlación negativa entre esta dimensión de la empatía y el razonamiento prosocial hedonista. La misma dirección siguen las correlaciones entre el factor afectivo preocupación empática (EC) y las categorías de razonamiento moral prosocial. Así, la correlación es significativa y negativa entre esta dimensión afectiva de la empatía y las categorías de razonamiento hedonista y razonamiento orientado a la aprobación, mientras que es significativa y positiva con el razonamiento prosocial internalizado. El malestar personal (PD), que constituye la dimensión más inmadura de la empatía, no guarda relación con ninguna de las categorías de razonamiento moral prosocial (Mestre, Pérez-Delgado, Samper y Frías, 1999: 163-164).

5.1.4. ÍNDICE DE REACTIVIDAD INTERPERSONAL (IRI)

El Índice de Reactividad Interpersonal (*Interpersonal Reactivity Index*; IRI; Davis, 1980) figura como uno de los cuestionarios más utilizados para evaluar la empatía en niños y adolescentes (Eisenberg y Miller, 1987). Evalúa la empatía desde una perspectiva multidimensional, incluyendo factores cognitivos y afectivos. Además, ha sido ampliamente utilizado para investigar la relación entre la disposición empática, el razonamiento moral prosocial y la conducta prosocial (Eisenberg *et al.*, 1991, 1995).

El Índice de Reactividad Interpersonal de Davis (1980) es un instrumento que permite medir las diferencias individuales en las tendencias empáticas desde un punto de vista multidimensional. Consta de 28 ítems distribuidos en cuatro subescalas que miden cuatro dimensiones separadas del concepto global de empatía: *Toma de perspectiva* (PT), *Fantasía* (FS), *Preocupación empática* (EC) y *Malestar personal* (PD) con siete ítems cada una de ellas. El formato de respuesta es de tipo *likert* con cinco opciones de respuesta (*No me describe bien*, *Me describe un poco*, *Me describe bien*, *Me describe bastante bien* y *Me describe muy bien*) puntuables de 0 a 4, donde a mayor puntuación, mayor presencia del constructo medido.

La característica más destacada de este instrumento es que permite medir tanto el aspecto cognitivo como la reacción emocional del individuo al adoptar una actitud empática (véase tabla 5.2.). Las subescalas Toma de perspectiva y Fantasía recogen el aspecto cognitivo del individuo al adoptar una actitud empática, mientras que las subescalas Preocupación empática y Malestar personal miden las reacciones emocionales ante las experiencias negativas de los otros.

TABLA 5.2. Estructura del índice de empatía IRI por subescalas

Nº	Ítem	Subescala
<i>Dimensión cognitiva</i>		
3	A menudo encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona	PT
8	Intento tener en cuenta cada una de las partes (opiniones) de un desacuerdo (conflicto) antes de tomar una decisión	PT
11	A menudo intento comprender mejor a mis amigos imaginándome cómo ven ellos las cosas (poniéndome en su lugar)	PT
15	Si estoy seguro que tengo la razón en algo, no pierdo el tiempo escuchando los argumentos de los demás	PT
21	Pienso que hay dos partes para cada cuestión e intento tener en cuenta ambas	PT
25	Cuando estoy disgustado con alguien habitualmente intento ponerme en su lugar por un momento	PT
28	Antes de criticar a alguien intento imaginar cómo me sentiría si estuviera en su lugar	PT
1	Sueño y fantaseo, con alguna regularidad, acerca de las cosas que me podrían suceder	FS
5	Verdaderamente me identifico con los sentimientos de los personajes de una novela	FS
7	Soy usualmente objetivo cuando veo una película u obra de teatro y a menudo no me involucro completamente	FS
12	Resulta raro para mí implicarme completamente en un buen libro o película	FS
16	Después de ver una obra de teatro o cine me he sentido como si fuera uno de los personajes	FS
23	Cuando veo una buena película puedo muy fácilmente situarme en el lugar del protagonista	FS
26	Cuando estoy leyendo una historia interesante o una novela, imagino cómo me sentiría si los acontecimientos de la historia me sucedieran a mí	FS
<i>Dimensión emocional</i>		
2	A menudo tengo sentimientos internos y de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo	EC
4	A veces no me siento preocupado por otras personas cuando tienen problemas	EC
9	Cuando veo que a alguien se le toma el pelo tiendo a protegerlo	EC
14	Las desgracias de otros usualmente no me molestan mucho	EC
18	Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente, a veces no siento ninguna compasión por él	EC
20	A menudo estoy bastante afectado emocionalmente por cosas que veo que ocurren	EC
22	Me describiría como una persona bastante sensible	EC
6	En situaciones de emergencia me siento aprensivo e incómodo	PD
10	Normalmente siento desesperanza cuando estoy en medio de una situación muy emotiva	PD
13	Cuando veo a alguien herido tiendo a permanecer calmado	PD
17	Cuando estoy en una situación emocionalmente tensa me asusto	PD
19	Habitualmente soy bastante eficaz al ocuparme de emergencias	PD
24	Tiendo a perder el control durante las emergencias	PD
27	Cuando veo a alguien que necesita urgentemente ayuda en una emergencia me derrumbo	PD

La subescala *Toma de perspectiva* (PT) mide los intentos espontáneos del sujeto por adoptar la perspectiva del otro ante situaciones reales de la vida cotidiana y ver así las cosas desde el punto de vista del otro sin experimentar necesariamente una respuesta afectiva.

La subescala *Fantasía* (FS) tiene como objetivo medir la tendencia del sujeto a identificarse con personajes del cine, de la literatura, es decir, recoge la capacidad imaginativa que tiene el sujeto de ponerse en el lugar de personajes de ficción.

La subescala *Preocupación empática* (EC) mide la respuesta del sujeto en relación a sentimientos de compasión y cariño por los otros especialmente cuando se encuentran en dificultades.

La subescala *Malestar personal* (PD) mide los sentimientos de ansiedad y malestar que el sujeto manifiesta al observar las experiencias negativas de los demás. Esta experiencia de malestar personal conduce al sujeto a intentar aliviar su propio estado aversivo en lugar de ayudar al otro.

Los resultados del estudio de consistencia interna presentado por Davis (1980) señalan un coeficiente alpha para las cuatro subescalas con un rango de .71 a .77, oscilando el rango de la fiabilidad test-retest desde .62 a .80 con un intervalo entre ocho y diez semanas. El análisis factorial apoya la estructura independiente de las cuatro subescalas como dimensiones ortogonales del constructo de empatía (Frias, Mestre y Pérez-Delgado, 1997: 100-101).

5.1.4.1. DIFERENCIAS DE GÉNERO

Los hallazgos encontrados por el autor del instrumento respecto a la variable personal sexo replican los obtenidos por la literatura especializada en la temática de las diferencias de género y el constructo de empatía. El resultado de la variable género es unánime: las mujeres puntúan significativamente más alto que los varones.

Los resultados del trabajo de Davis (1980) señalan que las cuatro subescalas permiten diferenciar significativamente las puntuaciones del grupo de varones y mujeres, siendo siempre las mujeres las que alcanzan las puntuaciones más altas (véase tabla 5.3.). Utilizando una muestra de sujetos americanos estudiantes de Psicología, las diferencias de mayor magnitud se encuentran en la subescala Fantasía y las de menor magnitud en la subescala Toma de perspectiva, que es la subescala más cognitiva.

TABLA 5.3. *Puntuaciones medias y contraste de hipótesis en el IRI*

<i>Subescala</i>	<i>Sexo</i>		<i>Diferencia</i>	<i>Contraste de hipótesis</i>
	<i>Varón</i>	<i>Mujer</i>		
Toma de perspectiva	16,78	17,96	-1,18	$F_{(1, 1180)} = 18,25$ $p < 0,001$
Fantasía	15,73	18,75	-3,02	$F_{(1, 1176)} = 96,28$ $p < 0,001$
Preocupación empática	19,04	21,67	-2,63	$F_{(1, 1180)} = 129,09$ $p < 0,001$
Malestar personal	9,46	12,28	-2,82	$F_{(1, 1181)} = 103,10$ $p < 0,001$

5.1.4.2. VALIDEZ

El análisis de las correlaciones entre las puntuaciones de las cuatro subescalas y otros instrumentos de medida psicológica permiten abordar la validez convergente y discriminante del IRI. Desde un punto de vista teórico la dimensión toma de perspectiva correlacionará positivamente con áreas como el funcionamiento social y autoestima, no manteniendo una relación destacada con el nivel de emocionabilidad de los sujetos. Sin embargo se espera una relación positiva entre las dimensiones fantasía y preocupación empática en relación a la reactividad emocional aunque no con funcionamiento personal ni autoestima. La subescala Malestar personal mantiene una clara conexión negativa con medidas de funcionamiento social y autoestima. Las cuatro subescalas del IRI deben mostrar un patrón correlacional con otros instrumentos que también midan el constructo psicológico de empatía. La magnitud de la relación dependerá del punto de vista cognitivo o emocional de las escalas de perspectiva unidimensional.

Los resultados del trabajo de Davis (1983) apoyaron la validez del IRI en relación a los otros constructos psicológicos mencionados, validando además la perspectiva multidimensional de la empatía ya que en cada subescala se perfiló un patrón correlacional.

Las intercorrelaciones entre las subescalas también permiten abordar las características de validez del instrumento. Los resultados de los trabajos de Davis (1980, 1983) se señalan en la tabla 5.4., apoyando la relación positiva hipotetizada entre toma de perspectiva y preocupación empática y la relación negativa entre toma de perspectiva y malestar personal (Hoffman, 1977).

El patrón correlacional es muy similar entre varones y mujeres, no destacando por una gran magnitud, apoyando así la ortogonalidad de las dimensiones medidas. Los coeficientes superiores a .10 son estadísticamente significativos, aunque el gran tamaño de la muestra (n = 1.161) apoya esa significación con tamaños del efecto escasos (Davis, 1980). Las correlaciones más altas y positivas se encuentran entre las subescalas Toma de perspectiva (área cognitiva) y Preocupación empática (área emocional) y entre las subescalas Fantasía (área cognitiva) y Preocupación empática (área emocional).

TABLA 5.4. Correlaciones entre las cuatro subescalas del IRI (Davis y Franzoi, 1991; Davis, 1980)

Subescala	Davis y Franzoi (1991)			Davis (1980)					
	Muestra completa			Varones			Mujeres		
	FS	EC	PD	FS	EC	PD	FS	EC	PD
PT	.14*	.46*	-.13	.10	.33*	-.16*	.12*	.30*	-.29*
FS		.23*	.15*		.30*	.16*		.31*	.04
EC			-.07			.11*			.01

5.1.4.3. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL INSTRUMENTO ADAPTADO A POBLACIÓN ESPAÑOLA

Los resultados del estudio de la fiabilidad del cuestionario realizado con una muestra ($n = 174$) de edad heterogénea (adolescentes y jóvenes) señalan un valor alpha de .7702. Los valores del coeficiente para las distintas subescalas se incluyen en la tabla 5.5. Como se puede observar, las distintas subescalas muestran unos valores alpha superiores a .60, excepto la subescala Preocupación empática, que alcanza un valor ligeramente inferior (Frías, Mestre y Pérez-Delgado, 1997: 104-105).

TABLA 5.5. *Resultados de fiabilidad de la adaptación española del IRI*

<i>Subescala</i>	<i>Nº de ítems</i>	<i>Alpha</i>
Toma de perspectiva	7	.6403
Fantasía	7	.7593
Preocupación empática	7	.5845
Malestar personal	7	.6983

Asimismo, se han obtenido resultados de validez convergente de la adaptación española del IRI correlacionando las puntuaciones en cada una de las cuatro subescalas del cuestionario con la puntuación total en el IECA (*Index of Empathy for Children and Adolescents*; Bryant, 1982) adaptado a población española. Los resultados se presentan en la tabla 5.6. La respuesta emocional de malestar personal del IRI no mantiene ningún tipo de correlación con las puntuaciones del IECA, recogiendo el mayor peso correlacional la subescala Preocupación empática, estadísticamente significativa tanto en el grupo de varones como en el de mujeres. La subescala Toma de perspectiva (componente cognitivo de la empatía) mantiene una fuerte relación en el grupo de varones, no manifestando prácticamente ningún tipo de relación en el grupo de mujeres. La correlación total entre la subescala Fantasía y la puntuación en el IECA es estadísticamente significativa, aunque no tiene magnitud significativa ni en el grupo de varones ni en el de mujeres (Frías, Mestre y Pérez-Delgado, 1997: 99).

TABLA 5.6. *Correlaciones entre las cuatro subescalas de la adaptación española del IRI y la adaptación española del IECA*

<i>Subescala del IRI</i>	<i>Puntuación en el IECA</i>	<i>Varones</i>	<i>Mujeres</i>
Toma de perspectiva	0,24*	0,40*	0,03
Fantasía	0,32*	0,21	0,14
Preocupación empática	0,56*	0,55*	0,29*
Malestar personal	0,13	0,16	0,07

N = 509; *: $p < 0,05$

5.1.4.4. INTERCORRELACIONES ENTRE LAS SUBESCALAS DEL IRI EN SU ADAPTACIÓN ESPAÑOLA

El estudio de las intercorrelaciones entre las subescalas del IRI permite explorar si existe o no un patrón correlacional diferente para varones y mujeres, así como analizar las conexiones entre las diferentes dimensiones que el instrumento de empatía mide. Los resultados señalan que existe un perfil correlacional positivo entre las subescalas excepto entre las subescalas Toma de perspectiva y Malestar personal cuya relación es negativa. Las relaciones estadísticamente significativas y positivas se encuentran entre las subescalas Fantasía y Preocupación empática y con mayor magnitud entre las subescalas Toma de perspectiva y Preocupación empática (véase tabla 5.7.). Todo ello indica una correlación entre la reacción afectiva y los componentes cognitivos de la empatía y corrobora las correlaciones que obtiene el autor del instrumento.

TABLA 5.7. Correlaciones entre las cuatro subescalas de la adaptación española del IRI

Subescala	FS	EC	PD
PT	0,10	0,46*	-0,14
FS		0,32*	0,06
EC			0,09

*: $p < 0,05$

Cuando se tiene en cuenta la variable sexo de los sujetos la correlación de mayor magnitud y positiva se encuentra entre la subescala Toma de perspectiva y la subescala Preocupación empática tanto para los varones como para las mujeres. Este resultado muestra un paralelismo entre comprender la situación de la víctima, ponerse en su lugar, compartir sus sentimientos e intentar ayudar. Además, entre los varones existe también una relación estadísticamente significativa entre las subescalas Fantasía y Preocupación empática, mientras que en las mujeres se detecta una relación significativa y negativa entre las subescalas Toma de perspectiva y Malestar personal (véase tabla 5.8.) (Frias, Mestre y Pérez-Delgado, 1997: 105-106).

TABLA 5.8. Correlaciones entre las cuatro subescalas de la adaptación española del IRI según el sexo

Subescala	FS		EC		PD	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
PT	0,14	0,03	0,53*	0,41*	-0,03	-0,26*
FS			0,27*	0,16	0,04	0,04
EC					0,10	0,03

*: $p < 0,05$

5.2. MUESTRA

La muestra inicial estaba formada por 590 sujetos. Al aplicar los procedimientos de control de las respuestas (véase pág. 262) se han eliminado 34, quedando una muestra total definitiva de 556 adolescentes y jóvenes.

En cuanto al sexo, 192 (34,53%) son varones y 364 (65,47%) son mujeres. La muestra no está equilibrada por sexos. No obstante, para averiguar el efecto real de la variable personal sexo sobre los constructos medidos se han aplicado ANOVAS de dos factores (sexo y nivel educativo, sexo y edad), eliminando así los efectos contaminadores de las otras variables diferentes al sexo.

La edad media de la muestra es de 17,34 años, la desviación típica de 2,96 años y la moda 16 años. El rango de edad oscila entre los 13 y 38 años, aunque el 98,20% de los sujetos tienen entre 13 y 23 años, edades propias de la adolescencia y juventud. La distribución de la muestra por grupos de edad se muestra en la tabla 5.9. y gráfico 5.1.

En cuanto al nivel de estudios, la muestra está compuesta por adolescentes y jóvenes que cursan dos fundamentales niveles educativos como son el de BUP y COU, y el de estudios universitarios. La tabla 5.9. y gráfico 5.2. presentan la distribución de la muestra por cursos.

TABLA 5.9. *Distribución de la muestra en función de la edad y del nivel de estudios*

		<i>Nº de sujetos</i>	<i>%</i>
Edad	13-14	69	12,41
	15	93	16,73
	16	101	18,17
	17	86	15,47
	18-19	83	14,93
	20-38	124	22,30
Curso	3º ESO	90	16,19
	2º BUP	109	19,60
	3º BUP	90	16,19
	COU	101	18,17
	1º Ciclo Univ. (1º)	90	16,19
	2º Ciclo Univ. (4º)	76	13,67
	Total	556	100

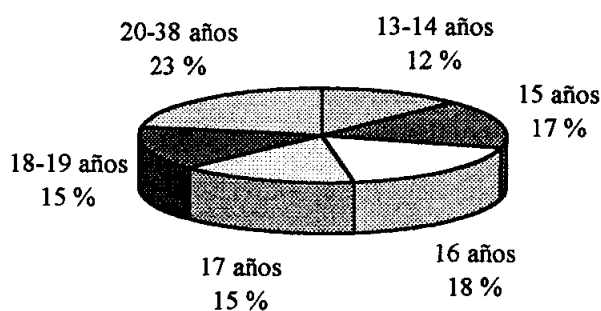


GRÁFICO 5.1. Distribución de la muestra según la edad

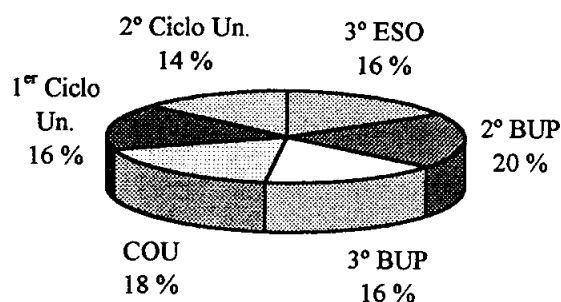


GRÁFICO 5.2. Distribución de la muestra según el nivel de estudios

La distribución de la submuestra de adolescentes (3º ESO, BUP y COU) según el tipo de centro donde han cursado los últimos cursos y el tipo de centro donde estudian en la actualidad se describe en la tabla 5.10.

TABLA 5.10. Distribución de la submuestra de adolescentes en función del tipo de centro anterior y del tipo de centro actual

	Tipo de centro	Total	%
Centro anterior	Público	234	60
	Concertado	156	40
Centro actual	Público	180	46
	Concertado	210	54
Total		390	100

5.3. PROCEDIMIENTO

La presente investigación constituye un estudio transversal en el que se han tomado varios grupos de sujetos con diferente edad y nivel educativo cada uno de los grupos, los cuales han sido evaluados de forma independiente y en un único momento temporal. La investigación seguiría la estrategia del grupo-criterio, es decir, a la hora de analizar estadísticamente las puntuaciones obtenidas se ha agrupado a los sujetos en función de las variables independientes *sexo*, *edad*, *nivel educativo* u otras, posteriormente estas variables se han relacionado funcionalmente a través de ANOVAS con las variables dependientes objeto de estudio y, finalmente, se ha comprobado la aparición o no de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en la dirección predicha por la teoría.

En cuanto al pase de los cuestionarios a los sujetos, se ha hablado con los directores de los respectivos centros para obtener su conformidad, se han establecido fechas y horarios y se ha preparado el material a cumplimentar. Los alumnos han completado una hoja de datos personales relativos a las variables independientes objeto de estudio, el Cuestionario de Problemas Sociomorales o DIT, el PROM-R y el IRI. Ello lo hacían durante dos horas seguidas de su horario de clase.

Respecto a la cumplimentación misma de los cuestionarios –uniforme para todos los grupos–, se explicaban oralmente las instrucciones para ello, se resolvían dudas individuales mientras la elaboración de los mismos y, finalmente, en el momento de su entrega, se revisaba sujeto a sujeto los criterios de consistencia de las respuestas y discriminación de opciones elegidas del DIT y el de cuestionarios totalmente completos. Cuando no se cumplían estos criterios se pedía al sujeto que revisara sus contestaciones y/o que completara los ítems sin contestar.

Las respuestas de los cuestionarios se han introducido en el programa Excel, se han extraído para cada sujeto las puntuaciones en los diferentes estadios, niveles, categorías y subescalas que miden los tres cuestionarios y se han exportado éstas al programa Statview en donde se han realizado los análisis estadísticos pertinentes (ANOVAS y correlaciones). Previamente a los análisis estadísticos se han aplicado los siguientes procedimientos de control de las respuestas:

- Respecto al DIT, los cuatro criterios establecidos por Rest (1979b): a) inconsistencia de las respuestas, es decir, incoherencia entre la importancia dada a cada una de las doce razones (en la valoración de 1 a 5) y las razones elegidas en el *ranking* de importancia, b) puntuaciones iguales o superiores a 14 en la escala de verificación M, c) ausencia de discriminación en opciones elegidas, esto es, los sujetos han elegido y jerarquizado las cuatro opciones más importantes siguiendo el orden de presentación de los ítems en el cuestionario o al azar, pero no el criterio auténtico de la importancia de cada una de las doce razones para la solución del dilema y d) cuestionario incompleto en algunos dilemas.
- En cuanto al PROM-R: a) puntuación en la categoría de ítems sin sentido igual o superior a dos desviaciones típicas por encima de la media de su grupo de edad y b) cuestionario incompleto.
- En el IRI: cuestionario incompleto.

Las variables independientes (VI) introducidas en el diseño son el sexo, edad, nivel educativo, tipo de centro anterior y tipo de centro actual (las dos últimas, únicamente en la submuestra de adolescentes). Como variables dependientes (VD) se encuentran el desarrollo del razonamiento moral operacionalizado en las puntuaciones en los diferentes estadios y niveles de razonamiento moral medido a través del DIT, el razonamiento moral prosocial operacionalizado en

las puntuaciones en las distintas categorías de razonamiento prosocial evaluado mediante el PROM-R y la empatía operacionalizada en las puntuaciones en las diferentes subescalas de empatía del IRI.

CAPÍTULO 6

HIPÓTESIS Y RESULTADOS EN DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO MORAL

A partir de la exposición realizada en el capítulo 1 sobre la influencia de la variable sexo en el desarrollo del razonamiento moral se desprende que, respecto al influjo de dicha variable en dicho constructo, existen dos posiciones. De un lado están los autores que afirman la existencia de diferencias en cuanto a sexo en razonamiento moral (Gilligan, 1977, 1982; Gilligan, Langdale, Lyons y Murphy, 1982; Holstein, 1976; Hoffman, 1977; Huston, 1983). Del otro se encuentran los autores defensores de que, controladas las variables más influyentes en el desarrollo del razonamiento moral (edad, educación, situación económica, ocupación profesional), no aparecen diferencias significativas en los estadios de desarrollo sociomoral entre sexos (Rest, 1979a; Kohlberg, 1982; Gibbs, Widaman y Colby, 1982; Nisan y Kohlberg, 1982; Walker, 1984; Snarey, Reimer y Kohlberg, 1985; Thoma, 1986; Friedman, 1987; Moltó, Pérez-Delgado y Mestre, 1990; Pérez-Delgado, Mestre y Moltó, 1990; Pérez-Delgado, 1995; Pérez-Delgado, Mestre y Llorca, 1995; Mestre, Pérez-Delgado y Escrivá, 1995; Pérez-Delgado, 1997; Pérez-Delgado, Díez y Soler, 1997; Mestre, Pérez-Delgado *et al.*, 1999).

Asimismo, como aspectos esenciales de la influencia de la edad en el desarrollo del razonamiento moral destacan los siguientes: a) «la estructura de desarrollo secuencial y jerárquico del razonamiento moral subyacente a la teoría de Kohlberg se pone de manifiesto a través de los estudios empíricos llevados a cabo con el instrumento DIT. Los resultados de los estudios transversales y longitudinales señalan que a medida que se avanza en edad, se alcanzan puntuaciones en estadios de mayor nivel de razonamiento moral» (Pérez-Delgado, Frías y Pons, 1994: 31-32); b) «no hay nada más crucial para una explicación evolutivo-cognitiva del desarrollo moral que la evidencia del cambio que se produce con el tiempo hacia más avanzados modos de pensamiento» (Pérez-Delgado, 1995: 182); c) «la edad está relacionada con el DIT en grupos de estudiantes pero no en grupos de adultos» (Rest, 1986a: 66); d) «en muestras en edad escolar, la edad y la educación se confunden, pero en muestras posteriores a 'enseñanza secundaria', la educación es

mucho más predictiva de las puntuaciones en el DIT que la edad cronológica» (Rest, 1979c: 106-113; Rest, 1986a: 28-34), y d) el resultado habitual de las investigaciones tanto americanas como españolas es que conforme aumenta la edad disminuyen significativamente las puntuaciones en los estadios 3, 4 y nivel convencional de razonamiento moral, y aumentan significativamente en los estadios 5A, 5B, 6, índice P (nivel posconvencional) e índice D (madurez moral); el estadio 2 (nivel preconvencional) disminuye con la edad, pero no siempre significativamente.

Respecto a la influencia del nivel de estudios sobre el desarrollo del razonamiento moral sobresalen los siguientes aspectos: a) «el elemento más fuertemente asociado con el desarrollo del juicio moral es la educación formal» (Pérez-Delgado, 1995: 182); b) «el nivel de educación moral estaría más altamente relacionado con la instrucción formal que con la edad» (Rest, 1979b); c) «el declive de la capacidad de razonamiento moral por razón de la edad queda contrarrestado cuando se interfiere un alto nivel de estudios» (Pérez-Delgado, 1995: 237); d) «la subida del pensamiento posconvencional es más pronunciada como efecto del rendimiento académico que como efecto del nivel de estudios de los sujetos» (Pérez-Delgado, Mestre y Llorca, 1995: 29); e) «es principalmente el factor general de desarrollo intelectual el que está implicado en el desarrollo del razonamiento moral y no tanto el factor específico de tipo lingüístico o de conocimiento de vocabulario» (Rest 1979a; Pérez-Delgado, Mestre y Llorca, 1995: 33); f) «el factor 'juicio moral' o 'razonamiento moral' o 'pensamiento moral' tal como aparece medido por el DIT tiene un componente fuertemente cognitivo o, dicho de otro modo, se apoya en el desarrollo de la inteligencia y en la adquisición de la cultura que se obtiene en la educación reglada» (Pérez-Delgado, Mestre y Llorca, 1995: 34); g) «la edad y el nivel de estudios resultan más discriminativas que el sexo en el desarrollo del pensamiento sociomoral» (Mestre, Pérez-Delgado y Escrivá, 1995: 57), y h) el resultado frecuente de las investigaciones tanto en contexto americano como español es que conforme aumenta el nivel de estudios disminuyen significativamente las puntuaciones en los estadios 2, 3 y 4, y aumentan en los estadios 5A, 5B, 6, índice P e índice D de razonamiento moral.

En cuanto al influjo del contexto en el desarrollo moral, Kohlberg señala: «la acción moral no es algo determinado únicamente por factores psicológicos internos al sujeto, sino que normalmente se da en un contexto o grupo social, y ese contexto tiene normalmente una profunda influencia en la toma de decisión moral de los individuos» (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992: 265).

A partir de estas premisas, planteamos las siguientes hipótesis en esta investigación:

1. Controladas las variables nivel educativo y edad, el sexo no produce diferencias signifi-

cativas en las puntuaciones de los adolescentes y jóvenes españoles en razonamiento moral evaluado mediante el Cuestionario de Problemas Sociomorales o DIT de Rest.

2. Con el transcurso de la edad se produce durante la adolescencia y juventud una transición gradual de una moral convencional a una moral derivada de un código racional, de una moral sociónoma a una moral autónoma. Específicamente, a medida que avanza la edad de los adolescentes y jóvenes disminuyen significativamente las puntuaciones en el nivel convencional de razonamiento moral y aumentan significativamente en el nivel posconvencional (P) e índice de madurez moral (D) tal como éstos son medidos a través del DIT.

3. El nivel de estudios ejerce una influencia significativa sobre el desarrollo del razonamiento moral de los adolescentes y jóvenes. Concretamente, con el progreso educativo disminuyen significativamente las puntuaciones en los niveles preconvencional y convencional y aumentan significativamente en el nivel posconvencional e índice de madurez moral.

4. El tipo de centro donde se han cursado los últimos cursos y el tipo de centro donde se estudia en la actualidad (público o concertado de orientación cristiana) influyen significativamente en el desarrollo moral de los adolescentes. Dado que el contexto de un centro público es diferente del contexto de un centro concertado de orientación cristiana, cabe esperar diferencias significativas en el razonamiento moral de los adolescentes que se han formado en uno y en otro, y, del mismo modo, en el razonamiento moral de los adolescentes que se forman en uno y en otro.

6.1. PUNTUACIONES GENERALES DE LA MUESTRA EN DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO MORAL

La tabla 6.1. recoge las puntuaciones medias, mínimas y máximas de nuestro grupo de adolescentes y jóvenes en los distintos estadios y niveles de desarrollo moral y escalas de control, obtenidas a partir del DIT de Rest. El estadio 2 equivale al nivel preconvencional, 3+4 al nivel convencional y P al nivel posconvencional. Los gráficos 6.1. y 6.2. muestran visualmente las puntuaciones medias en los estadios y niveles de razonamiento moral.

TABLA 6.1. *Puntuaciones generales de la muestra en los estadios y niveles de razonamiento moral*

	<i>Media</i>	<i>Desv. típica</i>	<i>Mínima</i>	<i>Máxima</i>
2	7,72	5,16	0	31,66
3	25,09	9,42	0	63,33
4	28,02	10,99	0	65
3+4	53,11	11,88	16,66	83,33
5A	22,04	9,61	0	53,33
5B	5,89	4,71	0	25
6	3,06	3,53	0	20
A	4,92	4,54	0	25
M	3,12	3,46	0	13,33
P	31,00	11,73	1,66	70
D	16,91	3,85	4,21	29,31

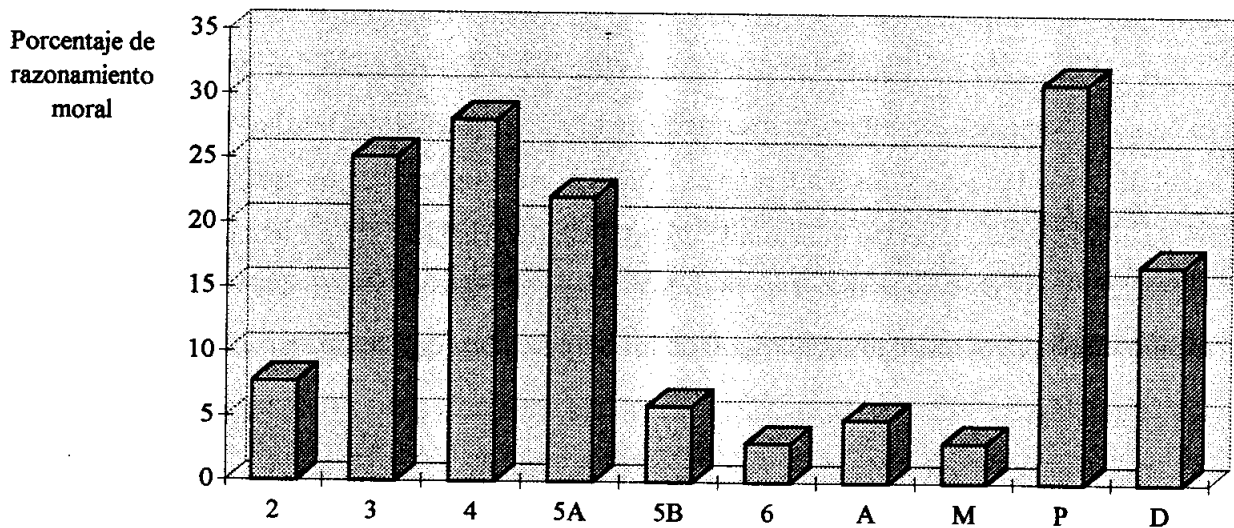


GRÁFICO 6.1. *Puntuaciones medias de la muestra en los estadios de razonamiento moral*

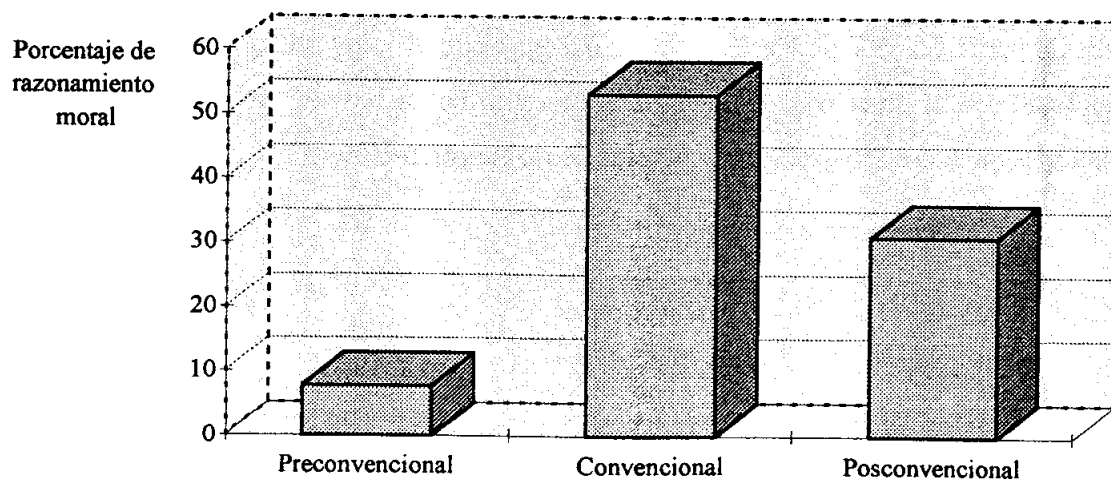


GRÁFICO 6.2. *Puntuaciones medias de la muestra en los niveles de razonamiento moral*

Como se observa en la tabla 6.1. y gráfico 6.1., los adolescentes y jóvenes han razonado las soluciones dadas a los dilemas planteados en el DIT usando fundamentalmente el estadio 4, en segundo lugar el estadio 3 y en tercer lugar el estadio 5A. En sus decisiones ha sido prioritaria la orientación legalista y de mantenimiento del orden, es decir, la orientación hacia la autoridad, las normas fijas, el mantenimiento del orden social y el cumplimiento del deber; en definitiva, la moral del «buen ciudadano». En segunda instancia, la forma de argumentar de nuestros sujetos se ha regido por la orientación de la concordancia interpersonal, es decir, por la opinión o aprobación de los demás (familia, amigos, etc.); por la moral del «buen amigo». Pero con frecuencia nuestros sujetos han rebasado esos estadios con una moral que comprende que las leyes o normas morales deben proteger los derechos universales del individuo en las situaciones en que se da conflicto entre ley y derechos humanos.

Con una frecuencia mucho más baja, los sujetos han justificado las decisiones a los problemas sociomorales del DIT utilizando los estadios 2, 5B y 6, respectivamente. Los estadios extremos, pues, son los que obtienen las puntuaciones más bajas. Por tanto, las razones basadas en los intereses del propio individuo, las razones por las que los derechos humanos están por encima de la ley en situaciones de conflicto y las razones universales de dignidad e igualdad de todas las personas tienen poco peso en el razonamiento moral de este grupo.

Refiriéndonos ya a los niveles (gráfico 6.2.), nuestros adolescentes y jóvenes han razonado las decisiones rigiéndose principalmente por el nivel convencional, en segundo lugar por el nivel posconvencional y en último lugar por el nivel preconvencional. Nuestros sujetos han preferido más la moral de grupo que la moral de principios. No obstante, aproximadamente un tercio de las respuestas de los sujetos pertenecen al nivel posconvencional de razonamiento moral. En este nivel, el individuo diferencia el yo de las reglas y expectativas de los otros, y define sus valores en función de los principios que ha escogido. Es el nivel de la moralidad de los principios en virtud de los cuales se juzgan las normas. El individuo enfoca los problemas desde una perspectiva superior a una sociedad concreta, desde los principios en que se basa cualquier sociedad humana. Fundamentalmente son principios de justicia, de igualdad de los derechos humanos y de respeto a la dignidad de las personas.

En cuanto al índice D o de madurez moral nuestra muestra ha obtenido una puntuación media de 16,91. El índice D representa un índice global del nivel de desarrollo del razonamiento moral de los sujetos. Este índice muestra el equilibrio existente entre los porcentajes obtenidos en los estadios inferiores y los porcentajes de los estadios superiores. Como ya se ha señalado, el índice D es la suma empírica ponderada de la importancia concedida a cada uno de los elementos

de los distintos estadios. El índice D es especialmente sensible al cambio evolutivo dado que utiliza las doce respuestas a cada uno de los seis dilemas –y no sólo las cuatro opciones más importantes como hace el índice P– y dada su mayor fiabilidad. Por otra parte, mientras que el índice P refleja únicamente el nivel de razonamiento posconvencional, el índice D indica la relativa importancia del razonamiento posconvencional sobre el convencional y preconvencional.

6.2. EFECTO DEL SEXO EN EL DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO MORAL

Puesto que nuestra muestra tiene mayor número de mujeres que de varones y, además, éstas son más en los niveles educativos altos, se han realizado ANOVAS entre-sujetos de dos factores (sexo y nivel de estudios, sexo y edad), manteniendo de este modo separado el efecto de cada una de estas variables o, lo que es lo mismo, eliminando los efectos contaminadores de las otras variables diferentes del sexo. En la tabla 6.2. se presentan los resultados del ANOVA sexo-nivel de estudios y razonamiento moral.

Como se puede apreciar, el sexo de los sujetos no produce diferencias significativas entre las medias en ninguno de los estadios ni niveles del desarrollo del razonamiento moral, salvo en el nivel convencional. En el nivel convencional se observa un efecto significativo del sexo, tanto considerado aisladamente como en su interacción con el nivel de estudios. Respecto al efecto de interacción, los varones han obtenido puntuaciones más altas que las mujeres en todos los niveles educativos, excepto en COU en el que han sido las mujeres quienes han obtenido las mayores puntuaciones. No obstante, descompuesto el nivel convencional en sus estadios integrantes (estadios 3 y 4), en ellos no aparecen diferencias significativas debidas al sexo.

En el estadio 5B se observa una interacción significativa entre sexo y nivel de estudios, de modo que las mujeres han puntuado más alto que los varones en los niveles educativos inferiores (3º ESO, 2º BUP, 3º BUP), mientras que los varones han puntuado más alto que las mujeres en los niveles educativos superiores (COU, 1º Ciclo Univ. y 2º Ciclo Univ.). Como se recordará, el estadio 5B representa las razones por las que los derechos humanos están por encima de la ley en situaciones de conflicto.

El ANOVA sexo-edad y razonamiento moral realizado no arroja diferencias significativas por razón del sexo en ningún estadio ni nivel de desarrollo moral, tanto considerado el sexo aisladamente como interaccionando con la edad.

TABLA 6.2. Puntuaciones en los estadios y niveles de razonamiento moral según el sexo y nivel educativo

		<i>F</i>	<i>p</i>	3° ESO <i>n</i> =90	2° BUP <i>n</i> =109	3° BUP <i>n</i> =90	COU <i>n</i> =101	1 ^{er} Ciclo <i>n</i> =90	2° Ciclo <i>n</i> =76
2	Sexo (A)	0,39	0,5319						
	Curso (B)	1,30	0,2634						
	AB	1,28	0,2724						
	Varones			9,37	8,33	7,84	6,74	8,52	7,03
	Mujeres			7,66	8,55	8,16	7,30	5,51	8,60
3	Sexo (A)	0,88	0,3498						
	Curso (B)	1,95	0,0850						
	AB	1,52	0,1808						
	Varones			27,67	25,35	25,20	21,59	29,63	26,66
	Mujeres			25,67	26,69	26,09	24,42	24,46	23,11
4	Sexo (A)	1,57	0,2111						
	Curso (B)	3,65	0,0029						
	AB	1,25	0,2867						
	Varones			33,47	30,95	31,66	26,51	25,18	23,14
	Mujeres			28,37	28,18	27,79	27,58	27,49	22,83
3+4	Sexo (A)	3,87	0,0496						
	Curso (B)	6,81	0,0001						
	AB	2,38	0,0379						
	Varones			61,14	56,30	56,86	48,09	54,81	49,81
	Mujeres			54,04	54,87	53,87	52,01	51,95	45,94
5A	Sexo (A)	3,42	0,0649						
	Curso (B)	10,88	0,0001						
	AB	1,11	0,3552						
	Varones			15,66	18,77	20,40	26,08	18,88	24,63
	Mujeres			17,93	20,27	20,54	24,42	24,79	27,24
5B	Sexo (A)	0,81	0,3684						
	Curso (B)	17,02	0,0001						
	AB	2,56	0,0263						
	Varones			2,60	4,60	4,02	6,55	10,00	11,66
	Mujeres			4,28	5,49	5,07	6,12	6,73	9,23
6	Sexo (A)	1,23	0,2684						
	Curso (B)	2,59	0,0250						
	AB	1,01	0,4115						
	Varones			3,57	3,25	2,93	2,91	2,22	1,67
	Mujeres			4,88	2,64	3,16	2,58	2,84	2,96
P	Sexo (A)	2,42	0,1205						
	Curso (B)	14,25	0,0001						
	AB	1,26	0,2805						
	Varones			21,84	26,62	27,36	35,54	31,11	37,96
	Mujeres			27,10	28,41	28,77	33,13	34,36	39,43
D	Sexo (A)	1,21	0,2718						
	Curso (B)	2,91	0,0134						
	AB	0,48	0,7900						
	Varones			16,34	15,30	16,20	17,17	16,79	18,31
	Mujeres			17,40	16,32	16,13	17,23	17,82	17,91

Así pues, igualados en nivel educativo o en edad, varones y mujeres adolescentes y jóvenes obtienen similares puntuaciones en desarrollo del razonamiento moral.

6.3. EFECTO DE LA EDAD EN EL DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO MORAL

Para analizar la influencia de la edad sobre el desarrollo del razonamiento moral de los adolescentes y jóvenes, se han establecido seis grupos de edad según que los sujetos evaluados tengan 13-14, 15, 16, 17, 18-19 ó 20-38 años, y se ha llevado a cabo un ANOVA entre-sujetos de un factor (tabla 6.3. y gráfico 6.3.).

TABLA 6.3. *Puntuaciones en los estadios y niveles de razonamiento moral en función de la edad*

	<i>F</i>	<i>p</i>	13-14 años <i>n</i> =69	15 años <i>n</i> =93	16 años <i>n</i> =101	17 años <i>n</i> =86	18-19 años <i>n</i> =83	20-38 años <i>n</i> =124
2	1,91	0,0903	8,45	8,35	8,41	7,36	6,70	7,20
3	2,03	0,0731	26,04	27,45	25,13	23,62	24,39	24,26
4	5,32	0,0001	31,83	28,04	30,15	27,61	28,03	24,41
3+4	8,08	0,0001	57,87	55,50	55,27	51,23	52,42	48,66
5A	13,65	0,0001	16,71	19,17	20,36	23,35	24,25	26,15
5B	17,00	0,0001	3,55	5,02	4,52	6,57	5,60	8,68
6	2,45	0,0329	4,23	3,47	2,61	2,92	2,83	2,73
A	1,16	0,3304	4,78	4,59	5,59	5,17	5,24	4,30
M	3,38	0,0052	4,15	3,62	3,00	3,31	2,91	2,26
P	18,67	0,0001	24,49	27,67	27,49	32,85	32,69	37,56
D	4,45	0,0006	16,89	16,24	15,99	16,72	17,19	18,12

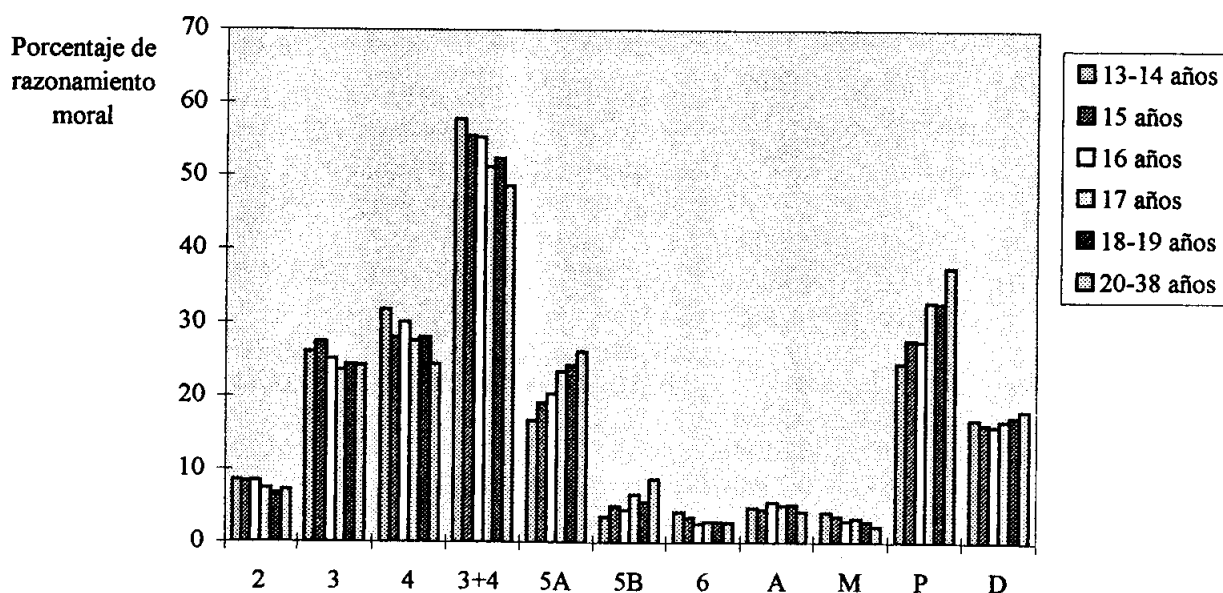


GRÁFICO 6.3. *Puntuaciones en los estadios y niveles de razonamiento moral según la edad*

Tal como se observa en la tabla 6.3., la edad de los sujetos tiene un efecto significativo en el estadio 4, nivel convencional, estadio 5A, estadio 5B, estadio 6, escala M, índice P e índice D de

razonamiento moral. En los estadios 2 y 3 las puntuaciones siguen la misma tendencia que las del estadio 4 y nivel convencional, pero las diferencias entre los grupos no son significativas. En la escala A (actitud negativista o contestataria) las puntuaciones no sufren variación significativa alguna con el transcurso de la edad.

Los resultados evidencian que conforme avanza la edad disminuyen gradualmente las puntuaciones en el estadio 4 y nivel convencional, y aumentan en el estadio 5A, estadio 5B, índice P (razonamiento moral posconvencional) e índice D (madurez moral). La estructura escalonada descendente de las columnas de los estadios 2 (nivel preconconvencional), 3, 4 y 3+4 (nivel convencional) y la estructura escalonada ascendente de las columnas de los estadios 5A, 5B, P (nivel posconvencional) y D (madurez moral) (véase gráfico 6.3.) muestran claramente el efecto de la edad sobre el desarrollo del razonamiento moral de los adolescentes y jóvenes. En la escala M las puntuaciones descienden significativamente con la edad, es decir, los adolescentes y jóvenes entienden y contestan mejor los ítems del DIT a medida que avanza su edad.

La tabla 6.4. recoge los resultados de las pruebas *post hoc* en aquellos estadios y niveles de desarrollo moral en los que aparecen diferencias significativas en función de la edad.

TABLA 6.4. *Comparaciones entre grupos de edad en el estadio 4, nivel convencional, estadio 5A, estadio 5B, estadio 6, índice P e índice D*

<i>Años</i>	<i>15</i>	<i>16</i>	<i>17</i>	<i>18-19</i>	<i>20-38</i>
<i>Estadio 4</i>					
13-14	3,79*	1,69	4,22*	3,80*	7,43**
15		-2,10	0,43	0,02	3,64*
16			2,53	2,12	5,74**
17				-0,42	3,21*
18-19					3,62*
<i>Nivel convencional</i>					
13-14	2,37	2,59	6,63**	5,45*	9,21**
15		0,22	4,26*	3,07	6,83**
16			4,04*	2,85	6,61**
17				-1,19	2,57
18-19					3,76*
<i>Estadio 5A</i>					
13-14	-2,46	-3,65*	-6,64**	-7,54**	-9,44**
15		-1,19	-4,18*	-5,08**	-6,98**
16			-2,99*	-3,89*	-5,79**
17				-0,90	-2,80*
18-19					-1,90
<i>Estadio 5B</i>					
13-14	-1,47*	-0,97	-3,02**	-2,05*	-5,13**
15		0,50	-1,55*	-0,59	-3,66**
16			-2,05*	-1,08	-4,16**
17				0,97	-2,11**
18-19					-3,08**
<i>Estadio 6</i>					
13-14	0,75	1,62*	1,30*	1,40*	1,50*
15		0,87	0,55	0,65	0,75
16			-0,32	-0,22	-0,12
17				0,10	0,20
18-19					0,10
<i>P</i>					
13-14	-3,18	-3,00	-8,36**	-8,20**	-13,08**
15		0,18	-5,18*	-5,02*	-9,90**
16			-5,36**	-5,20*	-10,08**
17				0,16	-4,72*
18-19					-4,88*
<i>D</i>					
13-14	0,65	0,90	0,16	-0,31	-1,23*
15		0,25	-0,49	-0,96	-1,88**
16			-0,74	-1,21*	-2,13**
17				-0,47	-1,40*
18-19					-0,93

Valor: diferencia medias; *: Significativa en PLSD de Fisher; **: Significativa en PLSD de Fisher y en F de Scheffe

6.4. EFECTO DEL NIVEL DE ESTUDIOS EN EL DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO MORAL

Como hemos señalado en el capítulo anterior, los adolescentes y jóvenes de nuestra muestra se distribuyen desde el punto de vista académico en seis grupos: 3º de ESO, 2º de BUP, 3º de BUP, COU, 1º Ciclo Univ. y 2º Ciclo Univ. Para examinar la influencia que ejerce la formación de los sujetos sobre su desarrollo del razonamiento moral se ha realizado un ANOVA entre-sujetos de un factor (tabla 6.5. y gráfico 6.4.).

TABLA 6.5. Puntuaciones en los estadios y niveles de razonamiento moral en función del nivel educativo

	<i>F</i>	<i>p</i>	3º ESO <i>n</i> =90	2º BUP <i>n</i> =109	3º BUP <i>n</i> =90	COU <i>n</i> =101	1º Ciclo <i>n</i> =90	2º Ciclo <i>n</i> =76
2	4,20	0,0009	8,57	8,47	8,02	7,06	5,81	8,42
3	2,15	0,0580	26,74	26,17	25,68	23,21	24,98	23,53
4	5,83	0,0001	31,09	29,25	29,55	27,13	27,26	22,87
3+4	11,24	0,0001	57,83	55,42	55,24	50,34	52,23	46,40
5A	16,16	0,0001	16,72	19,69	20,48	25,13	24,20	26,93
5B	20,19	0,0001	3,39	5,15	4,59	6,30	7,05	9,51
6	2,30	0,0439	4,18	2,87	3,05	2,72	2,78	2,81
A	2,30	0,7633	4,78	5,15	5,03	5,16	4,98	4,21
M	4,92	0,0002	4,29	3,03	3,26	3,27	2,92	1,71
P	22,52	0,0001	24,29	27,72	28,13	34,16	34,03	39,25
D	4,28	0,0008	16,83	15,92	16,16	17,21	17,72	17,96

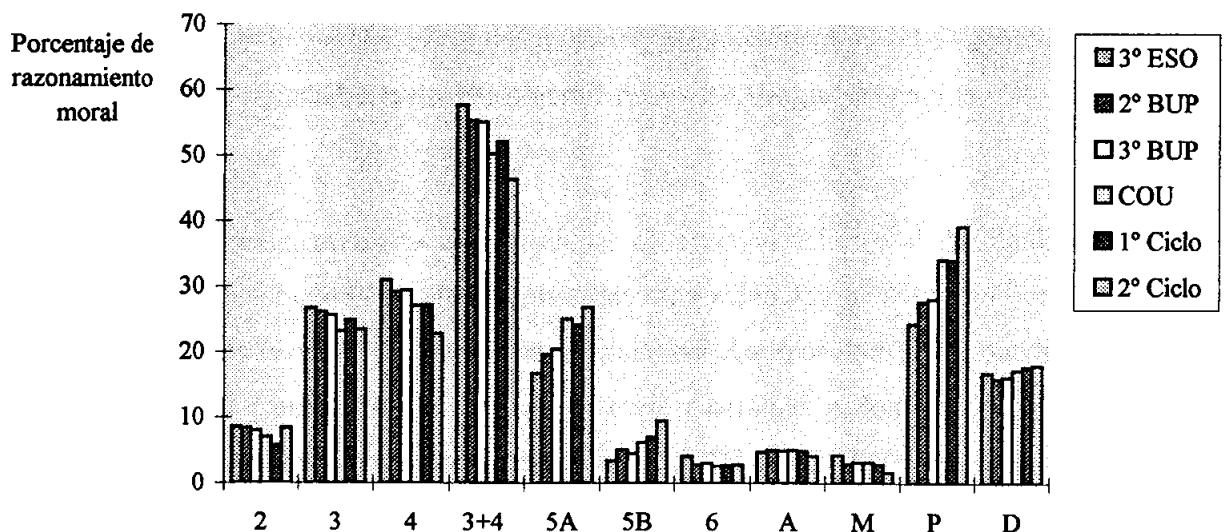


GRÁFICO 6.4. Puntuaciones en los estadios y niveles de razonamiento moral según el nivel educativo

Como se observa en la tabla 6.5., el nivel de formación de los adolescentes y jóvenes tiene un efecto significativo en todos los estadios y niveles de razonamiento moral, excepto en el esta-

dio 3 (que es marginalmente significativo; $p = 0,0580$) y en la escala A. En este sentido, a medida que los adolescentes y jóvenes poseen un mayor nivel de estudios descienden significativamente las puntuaciones en los estadios 2, 4 y nivel convencional, y aumentan significativamente en los estadios 5A, 5B, índice P e índice D. En el estadio 6, contrariamente a lo esperado, descienden significativamente las puntuaciones con el progreso educativo. En la escala M descienden significativamente las puntuaciones conforme aumenta el nivel educativo, lo cual significa que los adolescentes y jóvenes comprenden mejor las cuestiones planteadas en el DIT y eligen menos los ítems «trampa» o sin sentido a medida que asciende su nivel de estudios.

Así pues, con el crecimiento formativo los adolescentes y jóvenes eligen menos las soluciones basadas en la satisfacción de las propias necesidades, en la orientación hacia la autoridad, normas fijas, mantenimiento del orden social y cumplimiento del deber, y en la consideración del mantenimiento de las normas y expectativas de la familia, del grupo o de la nación como valioso en sí mismo, sin tener en cuenta las consecuencias inmediatas y obvias. Por el contrario, apoyan su juicio moral en un legítimo contrato social según el cual la conducta correcta está en función de unos criterios y derechos individuales generales examinados críticamente y aceptados comúnmente. Asimismo, razonan moralmente con una cierta intuición personal sobre lo digno de la persona humana en las situaciones concretas. Además, conceden mayor importancia a las consideraciones morales fundamentadas al tomar una decisión sobre dilemas morales, esto es, a la moral de principios. Finalmente, alcanzan una mayor madurez moral entendida ésta como importancia relativa del razonamiento posconvencional sobre el convencional y preconvencional.

Los resultados de las comparaciones *a posteriori* en los estadios y niveles de desarrollo moral donde se dan diferencias significativas en función del nivel educativo aparecen en la tabla 6.6.

Los resultados de la correlación entre los estadios y niveles de razonamiento moral y la edad y nivel de estudios de los adolescentes y jóvenes corroboran los obtenidos en los análisis de varianza (ver tabla 6.7.). Como se puede apreciar, los estadios 2, 3, 4 y nivel convencional de razonamiento moral correlacionan negativa y significativamente con la edad y con el nivel de estudios, mientras que los estadios 5A, 5B, P (razonamiento moral posconvencional) y D (madurez moral) correlacionan positiva y significativamente con la edad y con el nivel de estudios de los adolescentes y jóvenes.

TABLA 6.6. Comparaciones entre niveles educativos en el estadio 2, estadio 4, nivel convencional, estadio 5A, estadio 5B, índice P e índice D

<i>Cursos</i>	<i>2º BUP</i>	<i>3º BUP</i>	<i>COU</i>	<i>1º Ciclo</i>	<i>2º Ciclo</i>
<i>Estadio 2</i>					
3º ESO	0,10	0,56	1,51*	2,76**	0,15
2º BUP		0,45	1,41*	2,66**	0,05
3º BUP			0,96	2,20*	-0,40
COU				1,25	-1,36
1º Ciclo					-2,61*
<i>Estadio 4</i>					
3º ESO	1,84	1,54	3,97*	3,83*	8,22**
2º BUP		-0,31	2,12	1,99	6,38**
3º BUP			2,43	2,30	6,68**
COU				-0,13	4,26*
1º Ciclo					4,39*
<i>Nivel convencional</i>					
3º ESO	2,41	2,59	7,49**	5,59*	11,43**
2º BUP		0,19	5,08*	3,19*	9,02**
3º BUP			4,90*	3,00	8,84**
COU				-1,89	3,94*
1º Ciclo					5,84*
<i>Estadio 5A</i>					
3º ESO	-2,97*	-3,76*	-8,41**	-7,48**	-10,21**
2º BUP		-0,79	-5,44**	-4,51**	-7,24**
3º BUP			-4,65**	-3,72*	-6,45**
COU				0,93	-1,80
1º Ciclo					-2,73
<i>Estadio 5B</i>					
3º ESO	-1,76*	-1,20	-2,91**	-3,67**	-6,13**
2º BUP		0,56	-1,15	-1,90*	-4,36**
3º BUP			-1,71*	-2,46**	-4,92**
COU				-0,75	-3,21**
1º Ciclo					-2,46**
<i>P</i>					
3º ESO	-3,43*	-3,84*	-9,86**	-9,74**	-14,96**
2º BUP		-0,41	-6,44**	-6,32**	-11,53**
3º BUP			-6,03**	-5,91**	-11,12**
COU				0,12	-5,10*
1º Ciclo					-5,22*
<i>D</i>					
3º ESO	0,91	0,67	-0,38	-0,89	-1,13
2º BUP		-0,24	-1,28*	-1,79*	-2,04**
3º BUP			-1,04	-1,55*	-1,80*
COU				-0,51	-0,75
1º Ciclo					-0,24

Valor: diferencia medias; *: Significativa en PLSD de Fisher; **: Significativa en PLSD de Fisher y en F de Scheffe

TABLA 6.7. *Correlaciones entre los estadios y niveles de razonamiento moral, edad y nivel de estudios*

	<i>Edad</i>	<i>Nivel de estudios</i>
2	-0,113*	-0,103*
3	-0,101*	-0,104*
4	-0,182**	-0,204**
3+4	-0,249**	-0,271**
5A	0,330**	0,329**
5B	0,325**	0,371**
6	-0,112*	-0,093*
A	-0,024	-0,034
M	-0,160**	-0,170**
P	0,367**	0,391**
D	0,150**	0,157**

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$

6.5. EFECTO DEL TIPO DE CENTRO EN EL RAZONAMIENTO MORAL DE LOS ADOLESCENTES

En la tabla 6.8. presentamos los resultados sobre la influencia del tipo de centro donde los adolescentes (3º ESO, BUP y COU) han cursado los últimos cursos y del tipo de centro donde estudian en la actualidad (público o concertado de orientación cristiana) sobre su desarrollo del razonamiento moral.

TABLA 6.8. *Puntuaciones de la submuestra de adolescentes en razonamiento moral en función del tipo de centro anterior y del tipo de centro actual*

	<i>Centro anterior</i>				<i>Centro actual</i>			
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Público</i> <i>n=234</i>	<i>Concertado</i> <i>n=156</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Público</i> <i>n=180</i>	<i>Concertado</i> <i>n=210</i>
2	0,16	0,6927	8,11	7,89	1,90	0,1690	8,42	7,68
3	4,40	0,0365	24,62	26,63	1,28	0,2594	24,85	25,92
4	0,14	0,7094	29,36	28,95	2,41	0,1212	28,30	29,96
3+4	1,92	0,1670	53,98	55,58	5,76	0,0169	53,15	55,87
5A	0,20	0,6544	20,43	20,84	0,20	0,6515	20,38	20,78
5B	7,94	0,0051	4,41	5,66	7,38	0,0069	4,28	5,46
6	9,13	0,0027	3,62	2,51	7,71	0,0058	3,72	2,71
A	9,36	0,0024	5,62	4,18	15,24	0,0001	6,01	4,21
M	0,99	0,3210	3,58	3,21	1,08	0,2995	3,64	3,26
P	0,24	0,6243	28,47	29,01	0,29	0,5929	28,38	28,96
D	3,50	0,0621	16,81	16,09	0,61	0,4337	16,68	16,38

Como podemos observar, el tipo de centro anterior tiene un efecto significativo en las puntuaciones en los estadios 3, 5B, 6 y escala A. Los adolescentes que han cursado los últimos cursos en un centro concertado se rigen más por la orientación de la concordancia interpersonal, por las razones por las que los derechos humanos están por encima de la ley en situaciones de con-

flicto y, además, son menos negativistas que los adolescentes que han cursado los últimos cursos en un centro público. Estos últimos, sin embargo, optan más por las razones universales de dignidad e igualdad de todas las personas en comparación con los primeros.

El tipo de centro actual, por su parte, ejerce una influencia significativa en el nivel convencional, estadio 5B, estadio 6 y escala A. Los adolescentes que estudian en la actualidad en un centro concertado se guían más por la consideración del mantenimiento de las normas y expectativas de la familia, del grupo o de la nación como valioso en sí mismo, por una cierta intuición personal sobre lo digno de la persona humana en las situaciones concretas y, además, son menos contestatarios que los adolescentes que estudian en la actualidad en un centro público. Éstos, no obstante, eligen más que los primeros la orientación de principios éticos universales a la hora de razonar moralmente.

Con todo, no se pueden concluir diferencias significativas en desarrollo moral entre los que han cursado los últimos cursos en un centro público o en un centro concertado y entre quienes actualmente estudian en un centro público o en un centro concertado dado que en las puntuaciones más importantes de razonamiento moral evaluado mediante el DIT de Rest —esto es, P y D— no existen diferencias significativas. Así pues, no se confirma la hipótesis formulada.

6.6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Un resultado importante obtenido es que, desde el punto de vista del razonamiento moral, los adolescentes y jóvenes constituyen un grupo fundamentalmente convencional. No obstante, un tercio de las respuestas de éstos son posconvencionales o de moral de principios. Ello es coherente con el punto de vista de Kohlberg (1992) de que el nivel convencional es el nivel característico de la mayoría de los adolescentes y adultos de nuestra sociedad y de otras, y con otras investigaciones realizadas en nuestro contexto con muestras de similares características a ésta (Pérez-Delgado, García-Ros y Clemente, 1992; Pérez-Delgado y Mestre, 1995: 91-122; Pérez-Delgado, Díez y Soler, 1997).

Asimismo, en un contexto de igualdad educativa o de edad, el sexo no tiene ningún efecto significativo en el desarrollo del razonamiento moral de los adolescentes y jóvenes. Igualados en nivel educativo o en edad, chicos y chicas obtienen similares puntuaciones en razonamiento moral. El mismo resultado se obtiene en otras investigaciones (Rest, 1979a; Kohlberg, 1982; Gibbs, Widaman y Colby, 1982; Nisan y Kohlberg, 1982; Walker, 1984; Snarey, Reimer y Kohlberg,

1985; Thoma, 1986; Friedman, 1987; Moltó, Pérez-Delgado y Mestre, 1990; Pérez-Delgado, Mestre y Moltó, 1990; Pérez-Delgado, 1995; Pérez-Delgado, Mestre y Llorca, 1995; Mestre, Pérez-Delgado y Escrivá, 1995; Pérez-Delgado, 1997; Pérez-Delgado, Díez y Soler, 1997; Mestre, Pérez-Delgado *et al.*, 1999).

En tercer lugar, en esta muestra de adolescentes y jóvenes, a medida que avanza la edad descienden significativamente las puntuaciones en el nivel convencional de razonamiento moral y aumentan significativamente en el nivel posconvencional e índice de madurez moral. En el nivel preconvencional las puntuaciones descienden con la edad, pero no significativamente. Ello significa que, en el periodo concreto de la adolescencia y juventud, el desarrollo del razonamiento sociomoral no se produce caóticamente ni de una forma imprevisible, sino que sigue unas pautas estables y va en un sentido progresivo. Asimismo, nuestros datos verifican que, en esta etapa de la vida, se produce con el transcurso de la edad una transición gradual de una moral convencional a una moral derivada de un código racional, de una moral sociónoma a una moral autónoma. Como se ha señalado en el capítulo 1, por «moral convencional» se entiende simplemente el hecho de hacer lo acostumbrado, o lo que se nos dice que hagamos. Si se pide una justificación para la observancia de una regla particular, el individuo apela a una autoridad o a lo que otras personas hacen o dicen que es correcto. Pero no se plantea de ordinario la cuestión de la validez de tal código. Se entiende, a su vez, por «código moral racional» aquél que el individuo acepta fundado en razones, que percibe que podría ser de otro modo, y lo aplica con mayor reflexión.

Un resultado importante respecto a la influencia de la edad en el desarrollo del razonamiento moral es el aumento significativo de las puntuaciones en el índice P y en el índice D. El índice P es la puntuación más importante del DIT en la medida en que Rest confeccionó este cuestionario principalmente para medir el pensamiento posconvencional. Refleja la moral de principios en virtud de los cuales se juzgan las normas. El individuo enfoca los problemas desde una perspectiva superior a una sociedad concreta, desde los principios en que se basa cualquier sociedad humana. Fundamentalmente son principios de justicia, de igualdad de los derechos humanos y de respeto a la dignidad de las personas. El índice D, por su parte, es especialmente sensible a los cambios evolutivos y a los cambios resultado de intervenciones educativas. Representa un índice global del nivel de desarrollo del razonamiento moral de los sujetos.

Nuestros resultados respecto a la edad son coherentes con los obtenidos en otras investigaciones (Rest, 1979c; Rest, 1986a; Rest, 1986b; Pérez-Delgado, García-Ros y Sirera, 1994; Pérez-Delgado, Mestre y Llorca, 1995; Mestre, Pérez-Delgado y Escrivá, 1995; Pérez-Delgado, Díez y Soler, 1997; Mestre, Pérez-Delgado *et al.* 1999).

En cuarto lugar, el mayor nivel de estudios de los adolescentes y jóvenes va acompañado de un descenso significativo de las puntuaciones en los niveles preconventional y convencional de razonamiento moral y un aumento significativo de las puntuaciones en el nivel posconventional e índice de madurez moral. Se confirma, pues, el efecto positivo de la educación formal sobre el desarrollo del razonamiento moral, lo cual es consistente con otras investigaciones (Rest, 1979b; Rest, 1986b; Pérez-Delgado, García-Ros y Clemente, 1992; Pérez-Delgado, Soler y Sirera, 1992; Pérez-Delgado, García-Ros y Sirera, 1994; Pérez-Delgado, Mestre y Llorca, 1995; Mestre, Pérez-Delgado y Escrivá, 1995; Cantero y D'Ocón, 1995; Pérez-Delgado, Díez y Soler, 1997).

En el estadio 6, contrariamente a lo esperado, descienden significativamente las puntuaciones con el progreso educativo. Kohlberg, Levine y Hower (1992: 270) hablan de atenuación del estadio 6 ya que ninguno de los sujetos longitudinales de Estados Unidos, Israel o Turquía lo había alcanzado.

Una cuestión importante es que tanto en el desarrollo del razonamiento moral como en el desarrollo de la categorización, de la formación de conceptos, del pensamiento matemático, del conocimiento físico y social, del pensamiento formal, del razonamiento deductivo e inductivo y de la metacognición están presentes las operaciones concretas y formales piagetianas (ver Bermejo, 1994). Si en el desarrollo del razonamiento moral ejerce una gran influencia la educación formal, entonces también la ejercerá en el desarrollo de las otras capacidades cognitivas.

Por último, contrariamente a lo esperado, el tipo de centro donde se han cursado los últimos cursos y el tipo de centro donde se estudia en la actualidad (público o concertado de orientación cristiana) no ejercen ninguna influencia significativa sobre el desarrollo del razonamiento moral de los adolescentes. La explicación de este resultado es que existen diferencias en el desarrollo moral de los sujetos en función del tipo de centro donde se encuentran cuando estos centros son muy diferentes entre sí en cuanto a «oportunidades de toma de perspectiva», es decir, facilidades para participar, interaccionar o comunicarse en el grupo e incluso responsabilizarse en las decisiones del grupo (p. ej., un orfanato americano y un kibutz israelí) (Kohlberg, 1992: 210). Cuando los centros no difieren mucho en cuanto a «oportunidades de toma de perspectiva» (como sucede entre un centro público y un centro concertado de orientación cristiana españoles), entonces no se producen diferencias significativas en desarrollo moral.

CAPÍTULO 7

HIPÓTESIS Y RESULTADOS EN RAZONAMIENTO MORAL PROSOCIAL

Respecto a la influencia de la variable sexo en el razonamiento moral prosocial destacan los siguientes resultados importantes. Eisenberg *et al.* (1991: 850, 853) encontraron que el aumento inicial de los modos de razonamiento autorreflexivos orientados al otro en los últimos años de la enseñanza primaria se daba principalmente en las chicas. Las puntuaciones en razonamiento hedonista aumentaban un poco en la adolescencia en las chicas, mientras que tal razonamiento aumentaba claramente durante la adolescencia en los chicos. Las chicas utilizaban más razonamiento de toma de perspectiva y más razonamiento de afecto positivo internalizado acerca de valores que los chicos. Finalmente, las chicas puntuaban más alto que los chicos en las puntuaciones compuestas de razonamiento moral prosocial. Por su parte, Carlo *et al.* (1992: 340) hallaron un efecto principal significativo del sexo en el razonamiento estereotipado, de forma que las mujeres puntuaban más alto que los varones en este tipo de razonamiento.

Eisenberg *et al.* (1995: 1186) encontraron en un primer análisis que las puntuaciones en razonamiento hedonista aumentaban un poco en la adolescencia hasta los 19-20 años en las chicas, mientras que aumentaban más a partir de los 13-14 años en los chicos. En un segundo análisis obtuvieron que las mujeres puntuaban más alto que los varones en razonamiento de toma de perspectiva, de afecto negativo/consecuencias y de afecto positivo/valores. Y en un análisis resumen encontraron que las mujeres puntuaban más alto que los varones en las puntuaciones compuestas de razonamiento moral. Carlo *et al.* (1996: 234-237) hallaron en la parte 1 del estudio 1 de su investigación que los chicos puntuaban más alto que las chicas en razonamiento orientado a la aprobación, mientras que las chicas puntuaban más alto que los chicos en razonamiento estereotipado e internalizado. En la parte 2 encontraron que los chicos puntuaban más alto que las chicas en razonamiento orientado a la aprobación, mientras que las chicas puntuaban más alto que los chicos en razonamiento estereotipado. En el estudio 2 de la investigación obtuvieron que los chicos puntuaban más que las chicas en razonamiento orientado a la aprobación.

Carlo *et al.* (en prensa: 12-16) encontraron en el primer estudio de su investigación que los varones mostraban más razonamiento orientado a la aprobación que las mujeres y las mujeres más razonamiento estereotipado que los varones. En el segundo estudio de la investigación obtuvieron que las mujeres preferían más el razonamiento internalizado que el razonamiento estereotipado, mientras que los varones preferían igualmente el razonamiento orientado a las necesidades y el estereotipado. También encontraron en este segundo estudio que las mujeres presentaban más razonamiento estereotipado e internalizado que los varones, mientras que los varones tendían a preferir más el razonamiento orientado a la aprobación que las mujeres. En nuestro contexto, Mestre, Pérez-Delgado *et al.* (1999) hallaron en la primera muestra del primer estudio de su investigación que las niñas utilizaban en mayor grado argumentos que se incluyen en la categoría de pensamiento internalizado, mientras que los niños argumentaban más con razones hedonistas. En la segunda muestra del primer estudio de nuevo los varones utilizaban en mayor grado el razonamiento hedonista y las mujeres el razonamiento internalizado, pero además los chicos justificaban más su conducta en base a la aprobación de los demás, mientras que las chicas lo hacían en base a los conceptos estereotipados de buena/mala persona. En el segundo estudio de la investigación se mantenía la tendencia de las mujeres adolescentes a utilizar más argumentos propios de un razonamiento internalizado que los varones de su misma edad, mientras que los varones parecían estar más influenciados por argumentos que incluyen la opinión y aprobación de los demás para justificar la acción.

En cuanto a la influencia de la edad en el razonamiento moral prosocial cabe resaltar el estudio de Eisenberg *et al.* (1995) en la medida en que recoge los resultados de todos los seguimientos, es decir, desde los 4-5 años a los 19-20 años. Los autores encontraron que el razonamiento hedonista descendía bruscamente con la edad hasta los 11-12 años, aumentaba ligeramente en la adolescencia (13-16 años), descendía un poco a los 17-18 años y aumentaba significativamente desde los 17-18 a los 19-20 años. El razonamiento orientado a las necesidades aumentaba con la edad hasta los 7-8 años, era relativamente estable desde los 7-8 hasta los 11-12 años y descendía considerablemente en la adolescencia, especialmente a la edad de 19-20 años. El razonamiento de reciprocidad directa era poco frecuente hasta los 9-10 años, aumentaba hasta la temprana adolescencia (13-14 años), descendía ligeramente en la mediana adolescencia (15-16 años) y posteriormente ascendía vertiginosamente en la tardía adolescencia (17-20 años). El razonamiento estereotipado era infrecuente hasta la mitad o últimos años de la enseñanza primaria (9-12 años), aumentaba hasta los 13-14 años y después disminuía ligeramente en la mediana o tardía adolescencia (15-20 años). El razonamiento orientado a la aprobación aumentaba hasta los 15-16 años, descendía ligeramente a los 17-18 años y luego ascendía ligeramente a los 19-20 años. En un

segundo análisis obtuvieron que el razonamiento de toma de perspectiva, de afecto positivo/consecuencias, de afecto negativo/consecuencias, de afecto positivo/valores y el orientado a leyes, normas y valores internalizados aumentaban con la edad. En un tercer análisis hallaron que los razonamientos de reciprocidad generalizada, de interés por la sociedad, de derechos y justicia, y de igualdad de las personas eran utilizados infrecuentemente en la adolescencia. Finalmente, en un cuarto análisis, encontraron que las puntuaciones compuestas de razonamiento moral desde los últimos años de la infancia (11-12 años) hasta los últimos de la adolescencia (19-20 años) aumentaban con la edad (Eisenberg *et al.*, 1995: 1186-1188).

Con referencia a la influencia del nivel de estudios sobre el razonamiento moral prosocial sobresale el estudio de Carlo *et al.* (1992). Los autores hallaron efectos principales significativos de curso en el razonamiento internalizado y en el razonamiento orientado a la aprobación. Así, los alumnos de 10º puntuaban más alto en razonamiento internalizado y más bajo en razonamiento orientado a la aprobación que los alumnos de 7º. También apareció una interacción significativa curso x sexo en razonamiento internalizado, de forma que los varones de 10º puntuaban más alto que los varones de 7º, mientras que las diferencias de curso en las mujeres iban en la misma dirección que en los varones pero no llegaban a ser significativas (Carlo *et al.*, 1992: 340). Por su parte, Mestre, Pérez-Delgado *et al.* (1999: 277), analizando la influencia del nivel educativo (2º de FP, 3º de ESO, 2º de BUP, 3º de BUP y COU) sobre el razonamiento moral prosocial, encontraron un crecimiento gradual del razonamiento internalizado desde 2º de FP (con la puntuación media más baja) hasta COU (con la puntuación media más alta).

A partir de estos resultados, formulamos las siguientes hipótesis en este estudio:

1. El sexo aparece como una variable discriminativa en el razonamiento moral prosocial de los adolescentes y jóvenes españoles. Específicamente, se esperan unas mayores puntuaciones por parte de los varones en el razonamiento orientado a la aprobación y unas mayores puntuaciones por parte de las mujeres en los razonamientos estereotipado e internalizado.

2. De acuerdo con una perspectiva cognitivo-evolutiva, la madurez cognitiva posibilita una mayor capacidad de pensamiento abstracto y de toma de perspectiva del otro. Los avances en estas capacidades cognitivas producen cambios cualitativos en el razonamiento sobre cuestiones morales, incluyendo la habilidad para comprender los principios morales abstractos relacionados con la justicia y las perspectivas de otros y de la sociedad (Kohlberg, 1969). Basados en esta perspectiva teórica, en la investigación empírica sobre razonamiento orientado a la justicia y en la investigación empírica sobre razonamiento moral prosocial, se puede esperar que a lo largo de la adolescencia y temprana edad adulta los juicios morales lleguen a ser menos egocéntricos y más orientados al otro, así como más abstractos, con el avance de la edad. Específicamente, los

razonamientos hedonista y orientado a la aprobación deberían disminuir significativamente, mientras que el orientado a las necesidades e internalizado deberían aumentar significativamente con los años.

3. Teniendo en cuenta que la educación y habilidades lógicas están asociadas con nivel de razonamiento moral (Colby *et al.*, 1983; Eisenberg, 1986) y considerando los resultados de investigación previa al respecto (Carlo *et al.*, 1992; Mestre, Pérez-Delgado *et al.*, 1999), un mayor nivel educativo iría acompañado de categorías de razonamiento moral prosocial más abstractas e internalizadas.

7.1. PUNTUACIONES GENERALES DE LA MUESTRA EN RAZONAMIENTO MORAL PROSOCIAL

La tabla 7.1. recoge las puntuaciones medias, mínimas y máximas de nuestro grupo de adolescentes y jóvenes en las diferentes categorías de razonamiento moral prosocial y en la puntuación compuesta PROM (suma del porcentaje de razonamiento hedonista, el porcentaje de razonamiento orientado a la aprobación, los porcentajes de razonamiento orientado a las necesidades y estereotipado multiplicados x 2 y el porcentaje de razonamiento internalizado multiplicado x 3). El gráfico 7.1. muestra las puntuaciones medias en las distintas categorías de razonamiento moral prosocial y en la puntuación compuesta PROM.

TABLA 7.1. *Puntuaciones generales de la muestra en las categorías de razonamiento moral prosocial*

	<i>Media</i>	<i>Desv. típica</i>	<i>Mínima</i>	<i>Máxima</i>
Hedonista	.234	.034	.110	.360
Aprobación	.161	.043	.062	.300
Necesidad	.130	.029	.030	.268
Estereotipado	.132	.023	.054	.270
Internalizado	.313	.046	.200	.530
Punt. Comp.	1.86	0.14	1.40	2.63

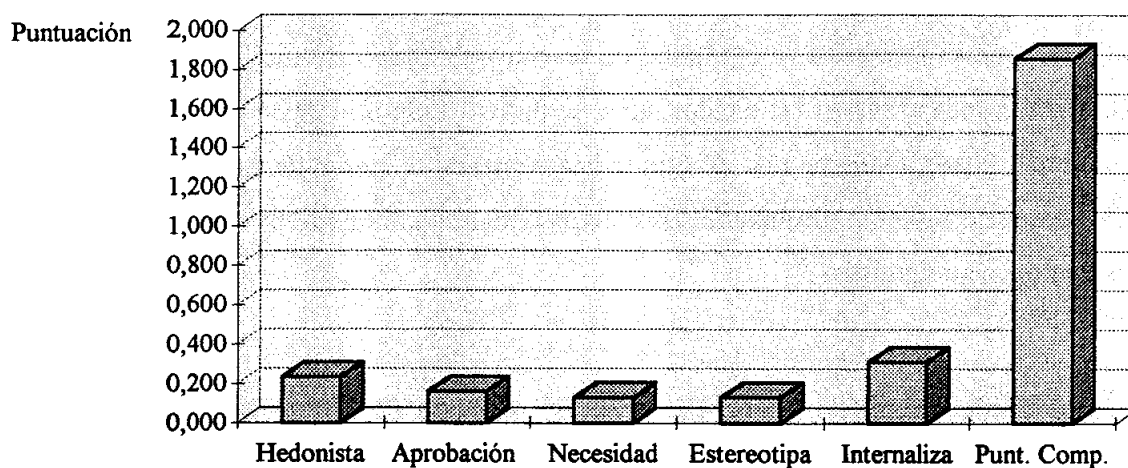


GRÁFICO 7.1. Puntuaciones medias de la muestra en las categorías de razonamiento moral prosocial

Como se aprecia en la tabla 7.1. y gráfico 7.1., los adolescentes y jóvenes han preferido mayoritariamente el razonamiento moral prosocial internalizado, seguido por el razonamiento moral prosocial hedonista, orientado a la aprobación, estereotipado y orientado a las necesidades. Estos dos últimos han sido prácticamente igualmente preferidos.

Al razonar las decisiones sobre si ayudar a otro necesitado o no hacerlo nuestros sujetos han utilizado fundamentalmente el razonamiento moral internalizado y el razonamiento moral hedonista. Como se recordará, en el razonamiento internalizado los juicios del individuo evidencian una reacción simpática, toma de perspectiva del otro y/o afecto positivo o negativo relacionado con las consecuencias de las propias acciones. También caracterizan a este nivel el afecto positivo o negativo relacionado con el autorrespeto por el hecho de vivir de acuerdo o en desacuerdo con los propios valores y normas aceptadas. Las justificaciones para ayudar o no ayudar están basadas en valores, normas o responsabilidades internalizadas, el deseo de mantener obligaciones individuales y sociales contractuales y la creencia en la dignidad, derechos e igualdad de todos los individuos.

En el razonamiento hedonista el individuo está interesado por las consecuencias para sí mismo más que por consideraciones morales. Las razones para ayudar o no ayudar incluyen la consideración del beneficio directo para uno mismo, futura reciprocidad e interés por otros a quien el individuo necesita y/o aprecia (debido al lazo afectivo).

7.2. SEXO Y RAZONAMIENTO MORAL PROSOCIAL

Dado que nuestra muestra se compone de un mayor número de mujeres que de varones y, además, éstas abundan más en las edades altas, se ha realizado un ANOVA entre-sujetos de dos factores (sexo y edad), manteniendo de esta forma separado el efecto de cada una de estas variables o, lo que es lo mismo, eliminando los efectos contaminadores de la variable edad. Los resultados aparecen en la tabla 7.2.

TABLA 7.2. *Puntuaciones en las categorías de razonamiento moral prosocial en función del sexo y edad*

		<i>F</i>	<i>p</i>	<i>13-14</i> <i>n=69</i>	<i>15</i> <i>n=93</i>	<i>16</i> <i>n=101</i>	<i>17</i> <i>n=86</i>	<i>18-19</i> <i>n=83</i>	<i>20-38</i> <i>n=124</i>
Hedonista	Sexo (A)	1,48	0,2243						
	Edad (B)	2,15	0,0588						
	AB	1,62	0,1536						
	Varones			.231	.237	.234	.229	.234	.256
	Mujeres			.221	.235	.239	.231	.238	.233
Aprobación	Sexo (A)	20,80	0,0001						
	Edad (B)	9,08	0,0001						
	AB	2,34	0,0404						
	Varones			.196	.191	.185	.164	.154	.150
	Mujeres			.172	.164	.149	.157	.151	.142
Necesidad	Sexo (A)	3,01	0,0832						
	Edad (B)	2,30	0,0438						
	AB	2,54	0,0275						
	Varones			.123	.123	.122	.134	.123	.124
	Mujeres			.121	.121	.130	.126	.133	.146
Estereotipado	Sexo (A)	6,47	0,0113						
	Edad (B)	0,80	0,5482						
	AB	0,37	0,8669						
	Varones			.123	.129	.133	.130	.129	.127
	Mujeres			.133	.133	.135	.135	.137	.131
Internalizado	Sexo (A)	18,46	0,0001						
	Edad (B)	14,05	0,0001						
	AB	1,17	0,3226						
	Varones			.276	.277	.294	.301	.325	.333
	Mujeres			.299	.310	.311	.320	.331	.337
Punt. Comp.	Sexo (A)	17,95	0,0001						
	Edad (B)	14,06	0,0001						
	AB	0,27	0,9302						
	Varones			1.75	1.76	1.81	1.82	1.87	1.91
	Mujeres			1.80	1.84	1.85	1.87	1.92	1.94

Tal como se observa en la tabla 7.2., aparecen dos interacciones sexo-edad significativas, una en el razonamiento orientado a la aprobación y otra en el razonamiento orientado a las necesidades. Una representación gráfica de estas interacciones se obtiene en los gráficos 7.2. y 7.3.

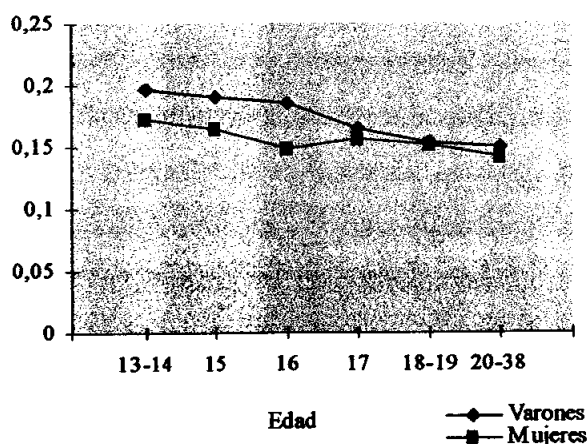


GRÁFICO 7.2. Interacción sexo-edad en el razonamiento orientado a la aprobación

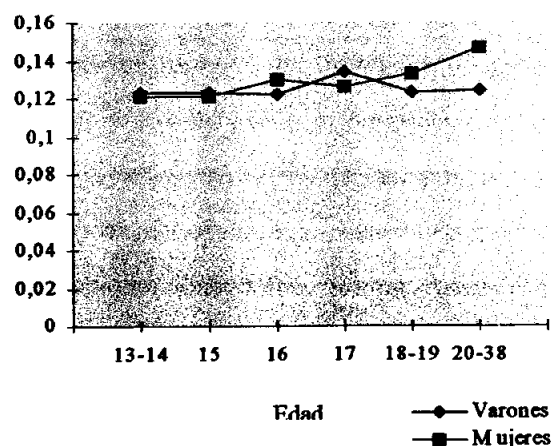


GRÁFICO 7.3. Interacción sexo-edad en el razonamiento orientado a las necesidades

En cuanto a la interacción sexo-edad significativa en el razonamiento orientado a la aprobación, comprobamos que en edades más tempranas o adolescencia (13, 14, 15 y 16 años) los chicos puntúan más que las chicas en razonamiento orientado a la aprobación, mientras que en edades posteriores o temprana edad adulta (a partir de 17 años en adelante) las diferencias desaparecen, puntuando igual chicos y chicas.

Respecto a la interacción sexo-edad significativa en el razonamiento orientado a las necesidades, se aprecia que a la edad de 13, 14 y 15 años los chicos puntúan más que las chicas en razonamiento orientado a las necesidades de otra u otras personas, a los 16 años se invierte el resultado puntuando más las chicas que los chicos, a los 17 años vuelven a puntuar más los chicos que las chicas y, finalmente, a partir de los 18 años en adelante se vuelve a invertir el resultado puntuando más las chicas que los chicos y es donde aparecen las diferencias más notables.

Considerado el sexo aisladamente y liberado de los efectos contaminadores de la variable edad, éste produce efectos principales significativos en los razonamientos estereotipado, internalizado y puntuación compuesta PROM. En estos dos tipos de razonamiento y puntuación compuesta las mujeres obtienen mayores puntuaciones que los varones. Y ello vale tanto en términos generales como si nos fijamos en los distintos grupos de edad establecidos (véase tabla 7.2.). En los razonamientos hedonista y orientado a las necesidades el sexo no origina diferencias significativas.

Así pues, al justificar las opciones de ayuda o no ayuda los varones adolescentes utilizan más que las mujeres adolescentes el razonamiento orientado a la aprobación, es decir, la orientación a la aprobación y aceptación de los otros a la hora de decidir cuál es la conducta correcta. En la temprana edad adulta, sin embargo, varones y mujeres usan igualmente este tipo de razonamiento. Por otra parte, las mujeres utilizan más que los varones el razonamiento estereotipado, esto es, la orientación a imágenes estereotipadas de buenas o malas personas o de buenas o malas conductas. Asimismo, utilizan más el razonamiento internalizado, es decir, el razonamiento que evidencia una reacción simpática, toma de perspectiva del otro, afecto positivo o negativo relacionado con las consecuencias de las propias acciones y afecto positivo o negativo relacionado con el autorrespeto por el hecho de vivir de acuerdo o en desacuerdo con los propios valores y normas aceptadas. Finalmente, mujeres y varones utilizan igualmente el razonamiento hedonista (interés por las consecuencias para uno mismo más que por consideraciones morales) y también el razonamiento orientado a las necesidades (orientación a las necesidades físicas, materiales o psicológicas de la otra persona).

7.3. EDAD Y RAZONAMIENTO MORAL PROSOCIAL

Para averiguar si a lo largo de la adolescencia y temprana edad adulta los juicios morales llegan a ser menos egocéntricos y más orientados al otro, así como más abstractos, con el avance de la edad, se han fijado seis grupos de edad según que los sujetos evaluados tengan 13-14, 15, 16, 17, 18-19 ó 20-38 años, y se ha llevado a cabo un ANOVA entre-sujetos de un factor (tabla 7.3. y gráfico 7.4.). Se ha clasificado a los sujetos de esta forma y no de dos en dos años como es habitual en investigación sobre razonamiento moral prosocial con el fin de mantener un *n* similar en cada uno de los grupos de edad (requisito de un ANOVA) y, además, averiguar si un único año cronológico origina diferencias significativas en las categorías de razonamiento moral prosocial.

TABLA 7.3. Puntuaciones en las categorías de razonamiento moral prosocial en función de la edad

	<i>F</i>	<i>p</i>	13-14 años <i>n</i> =69	15 años <i>n</i> =93	16 años <i>n</i> =101	17 años <i>n</i> =86	18-19 años <i>n</i> =83	20-38 años <i>n</i> =124
Hedonista	1,32	0,2543	.226	.236	.237	.230	.237	.236
Aprobación	12,62	0,0001	.184	.176	.164	.160	.152	.143
Necesidad	8,33	0,0001	.122	.122	.127	.129	.131	.143
Estereotipado	1,06	0,3816	.128	.131	.134	.133	.135	.130
Internalizado	19,59	0,0001	.287	.295	.304	.312	.330	.336
Punt. Comp.	22,75	0,0001	1.77	1.80	1.83	1.85	1.91	1.93

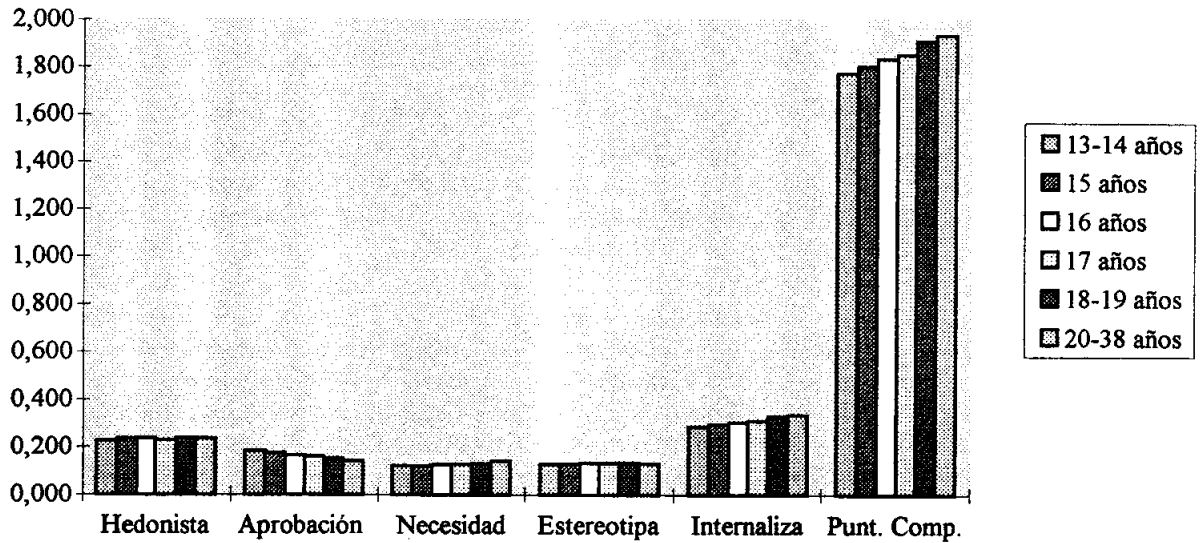


GRÁFICO 7.4. Puntuaciones en las categorías de razonamiento moral prosocial según la edad

Como se aprecia en la tabla 7.3., la edad de los sujetos tiene un efecto significativo sobre los razonamientos orientado a la aprobación, orientado a las necesidades, internalizado y puntuación compuesta PROM. En el razonamiento orientado a la aprobación descienden linealmente las puntuaciones conforme aumenta la edad de los sujetos, mientras que en los razonamientos orientado a las necesidades, internalizado y puntuación compuesta PROM aumentan linealmente a medida que incrementa la edad. En los razonamientos hedonista y estereotipado la edad no produce efecto significativo alguno.

La tabla 7.4. recoge los resultados de las pruebas *post hoc* en aquellas categorías de razonamiento moral prosocial en las que aparecen diferencias significativas en función de la edad. Como se puede observar, el mayor número de diferencias significativas entre los grupos de edad se encuentra en los razonamientos orientado a la aprobación, internalizado y puntuación compuesta PROM. En el razonamiento orientado a las necesidades las diferencias sólo son significativas entre los grupos de menor edad y el de mayor edad (20-38 años). Otro resultado de interés es que un único año cronológico no origina diferencias significativas en las puntuaciones en estos tipos de razonamiento y puntuación compuesta; son necesarios dos o más años.

TABLA 7.4. *Comparaciones entre grupos de edad en las categorías de razonamiento moral orientado a la aprobación, orientado a las necesidades, internalizado y puntuación compuesta PROM*

Años	15	16	17	18-19	20-38
<i>Aprobación</i>					
13-14	0,01	0,02*	0,03**	0,03**	0,04**
15		0,01*	0,02*	0,02**	0,03**
16			0,00	0,01*	0,02**
17				0,01	0,02*
18-19					0,01
<i>Necesidad</i>					
13-14	0,00	-0,01	-0,01	-0,01	-0,02**
15		-0,01	-0,01	-0,01*	-0,02**
16			-0,00	-0,00	-0,02**
17				-0,00	-0,01**
18-19					-0,01*
<i>Internalizado</i>					
13-14	-0,01	-0,02*	-0,03**	-0,04**	-0,05**
15		-0,01	-0,02*	-0,04**	-0,04**
16			-0,01	-0,03**	-0,03**
17				-0,02*	-0,02**
18-19					-0,01
<i>Puntuación Compuesta PROM</i>					
13-14	-0,03	-0,06*	-0,08**	-0,14**	-0,16**
15		-0,03	-0,05*	-0,11**	-0,13**
16			-0,02	-0,08**	-0,10**
17				-0,06*	-0,08**
18-19					-0,02

Valor: diferencia medias; *: Significativa en PLSD de Fisher; **: Significativa en PLSD de Fisher y en F de Scheffe

7.4. NIVEL EDUCATIVO Y RAZONAMIENTO MORAL PROSOCIAL

Con el fin de examinar si el nivel de estudios de los adolescentes y jóvenes ejerce alguna influencia sobre las puntuaciones en las diferentes categorías de razonamiento moral prosocial se ha realizado un ANOVA entre-sujetos de un factor (tabla 7.5. y gráfico 7.5.).

TABLA 7.5. *Puntuaciones en las categorías de razonamiento moral prosocial en función del nivel educativo*

	<i>F</i>	<i>p</i>	3° ESO <i>n</i> =90	2° BUP <i>n</i> =109	3° BUP <i>n</i> =90	COU <i>n</i> =101	1° Ciclo <i>n</i> =90	2° Ciclo <i>n</i> =76
Hedonista	1,19	0,3107	.227	.237	.237	.232	.236	.236
Aprobación	15,13	0,0001	.188	.169	.167	.153	.144	.145
Necesidad	0,24	0,0001	.125	.124	.126	.127	.142	.139
Estereotipado	2,16	0,0575	.127	.134	.129	.135	.135	.129
Internalizado	22,90	0,0001	.285	.300	.306	.317	.343	.330
Punt. Comp.	27,37	0,0001	1.77	1.82	1.83	1.86	1.96	1.91

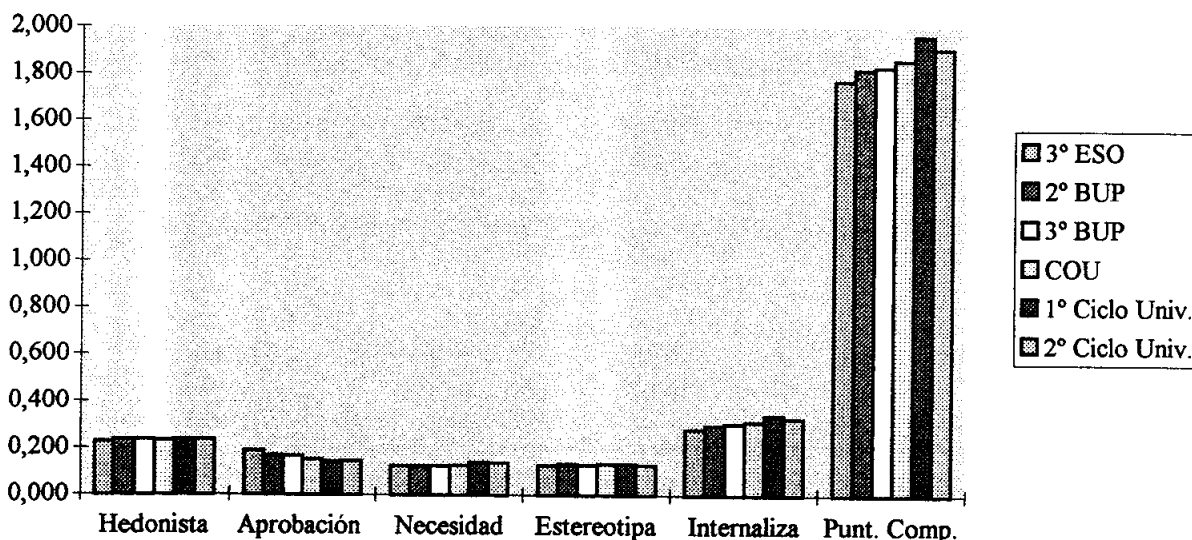


GRÁFICO 7.5. Puntuaciones en las categorías de razonamiento moral prosocial según el nivel educativo

Como se aprecia en la tabla 7.5., el nivel de estudios de los adolescentes y jóvenes tiene un efecto significativo sobre los razonamientos orientado a la aprobación, orientado a las necesidades, internalizado y puntuación compuesta PROM. De este modo, las puntuaciones en el razonamiento orientado a la aprobación disminuyen gradualmente con el progreso educativo, mientras que las puntuaciones en los razonamientos orientado a las necesidades, internalizado y puntuación compuesta PROM aumentan gradualmente con el avance formativo. En los razonamientos hedonista y estereotipado el nivel de estudios no produce ningún efecto significativo.

Así pues, en el razonamiento donde están en conflicto las necesidades de otra persona y las propias de uno mismo y ha de optarse por una conducta de ayuda o no ayuda, las consideraciones de aprobación y aceptación de los demás pierden importancia progresivamente conforme aumenta el nivel de formación, mientras que el interés por las necesidades físicas, materiales o psicológicas de otros aun cuando éstas confluyen con las propias de uno mismo y los valores, normas o responsabilidades internalizadas, el deseo de mantener obligaciones individuales y sociales contractuales y la creencia en la dignidad, derechos e igualdad de todos los individuos ganan importancia a medida que asciende el nivel de formación de los adolescentes y jóvenes.

Los resultados de las comparaciones *a posteriori* en las categorías de razonamiento moral prosocial donde se dan diferencias significativas en función del nivel educativo aparecen en la tabla 7.6.

TABLA 7.6. *Comparaciones entre niveles educativos en las categorías de razonamiento moral orientado a la aprobación, orientado a las necesidades, internalizado y puntuación compuesta PROM*

<i>Cursos</i>	<i>2º BUP</i>	<i>3º BUP</i>	<i>COU</i>	<i>1º Ciclo</i>	<i>2º Ciclo</i>
<i>Aprobación</i>					
3º ESO	0,02**	0,02**	0,04**	0,04**	0,04**
2º BUP		0,00	0,02*	0,02**	0,02**
3º BUP			0,01*	0,02**	0,02**
COU				0,01	0,01
1º Ciclo					-0,00
<i>Necesidad</i>					
3º ESO	0,00	-0,00	-0,00	-0,02**	-0,02**
2º BUP		-0,00	-0,00	-0,02**	-0,02**
3º BUP			-0,00	-0,02**	-0,01*
COU				-0,01**	-0,01*
1º Ciclo					0,00
<i>Internalizado</i>					
3º ESO	-0,02*	-0,02**	-0,03**	-0,06**	-0,05**
2º BUP		-0,01	-0,02*	-0,04**	-0,03**
3º BUP			-0,01	-0,04**	-0,02**
COU				-0,03**	-0,01*
1º Ciclo					0,01
<i>Puntuación Compuesta PROM</i>					
3º ESO	-0,05*	-0,06*	-0,09**	-0,19**	-0,14**
2º BUP		-0,01	-0,04*	-0,14**	-0,09**
3º BUP			-0,03	-0,13**	-0,08**
COU				-0,10**	-0,05*
1º Ciclo					0,05*

Valor: diferencia medias; *: Significativa en PLSD de Fisher; **: Significativa en PLSD de Fisher y en F de Scheffe

Los resultados de la correlación entre las categorías de razonamiento moral prosocial y la edad y nivel de estudios de los adolescentes y jóvenes ratifican los obtenidos en los análisis de varianza (ver tabla 7.7.).

TABLA 7.7. *Correlaciones entre las categorías de razonamiento moral prosocial, edad y nivel de estudios*

	<i>Edad</i>	<i>Nivel de estudios</i>
Hedonista	0,051	0,051
Aprobación	-0,319**	-0,327**
Necesidad	0,246**	0,229**
Estereotipado	0,024	0,040
Internalizado	0,386**	0,392**
Punt. Comp.	0,410**	0,413**

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$

Como se puede observar, el razonamiento orientado a la aprobación correlaciona negativa y significativamente con la edad y con el nivel de estudios, mientras que los razonamientos orientado a las necesidades, internalizado y puntuación compuesta PROM correlacionan positiva y

significativamente con la edad y con el nivel de estudios. Los razonamientos hedonista y estereotipado no correlacionan significativamente con la edad y con el nivel de estudios de los adolescentes y jóvenes.

7.5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En cuanto a la variable sexo, algunos de los resultados han sido que los varones han puntuado significativamente más que las mujeres en razonamiento orientado a la aprobación (aunque sólo los adolescentes), mientras que las mujeres han puntuado significativamente más que los varones en razonamiento estereotipado, internalizado y puntuación compuesta PROM. Estos resultados son coherentes con los obtenidos en investigación previa (Eisenberg *et al.*, 1991, 1995; Carlo *et al.*, 1992, 1996, en prensa; Mestre, Pérez-Delgado *et al.*, 1999).

El resultado de que las mujeres hayan obtenido mayores puntuaciones que los varones en razonamiento internalizado podría hacernos suponer que las diferencias de género en razonamiento moral prosocial guardan relación con los componentes más emocionales, vinculados con la disposición empática en la que las mujeres aventajan a los hombres (Eisenberg y Lennon, 1983). Sin embargo, también aparecen diferencias significativas en función del género en los razonamientos orientado a la aprobación y estereotipado, categorías de razonamiento relacionadas con los elementos cognitivos. Por tanto, en las diferencias en razonamiento moral prosocial debidas al género están implicados tanto los elementos emocionales como los cognitivos.

Respecto a la edad, los resultados de un descenso del razonamiento orientado a la aprobación y un ascenso de los razonamientos orientado a las necesidades, internalizado y puntuación compuesta PROM con la edad confirman en gran medida la hipótesis de partida de que los juicios morales llegan a ser menos egocéntricos y más orientados al otro, así como más abstractos, con el avance de la edad. Asimismo, son consistentes con los obtenidos en otras investigaciones (Eisenberg *et al.*, 1983, 1991, 1995; Carlo *et al.*, 1992, 1996; Mestre, Pérez-Delgado *et al.*, 1999).

Un resultado incoherente con el enfoque cognitivo-evolutivo de la moralidad es el no descenso con la edad del razonamiento hedonista. El razonamiento hedonista debería disminuir con los años dado que es similar al estadio 2 Kohlbergiano, el cual desciende con la edad (aunque no siempre significativamente). Una explicación de este resultado es que el razonamiento hedonista, tal como lo mide el PROM-R, está formado por el razonamiento hedonista simple y por el ra-

zonamiento de reciprocidad directa. El razonamiento de reciprocidad directa implica conceptos cognitivos de intercambio y comunicación entre las personas y, por tanto, es más sofisticado cognitivamente que centrarse únicamente en lo que uno desea (razonamiento hedonista simple) (Eisenberg *et al.*, 1991: 856). Dado que desde la perspectiva cognitivo-evolutiva la mayor sofisticación cognitiva se asocia positivamente con la edad, esta mayor sofisticación cognitiva del razonamiento de reciprocidad directa podría estar incidiendo en la no disminución con la edad del razonamiento hedonista.

Otra explicación la proporcionan Eisenberg *et al.* (1995), los cuales obtuvieron un aumento del uso del razonamiento hedonista y del razonamiento de reciprocidad directa de los sujetos durante la adolescencia/temprana edad adulta. Los autores explican el resultado señalando que «la mayoría de los sujetos de 19 y 20 años [...] sencillamente parecieron haber valorado costes sustanciales y a largo plazo para sí mismos *versus* para los demás (p. ej., dinero para el colegio, tiempo de clase, posible daño a la salud) de forma más cautelosa y realista que cuando se encontraban en la enseñanza secundaria [...] Por otra parte, los últimos años de la adolescencia y primeros de la edad adulta pueden ser un periodo de la vida en el que el interés en conseguir éxito e independencia es elevado, de forma que los costes potenciales en estas esferas son considerados sustanciales» (Eisenberg *et al.*, 1995: 1195).

Finalmente, en relación a la educación formal de los adolescentes y jóvenes hemos comprobado que el razonamiento orientado a la aprobación disminuye con el progreso educativo, mientras que los razonamientos orientado a las necesidades, internalizado y puntuación compuesta PROM aumentan con el avance formativo. Así pues, un mayor nivel de estudios va acompañado de categorías de razonamiento moral prosocial más abstractas e internalizadas. Ello es coherente con otras investigaciones (Colby *et al.*, 1983; Eisenberg, 1986; Carlo *et al.*, 1992; Mestre, Pérez-Delgado *et al.*, 1999).

Contrariamente a lo esperado, se produce un descenso significativo de la puntuación compuesta PROM en el grupo de 2º Ciclo respecto al grupo de 1º Ciclo. Como ya se ha señalado, la puntuación compuesta PROM es la suma del porcentaje de razonamiento hedonista, el porcentaje de razonamiento orientado a la aprobación, los porcentajes de razonamiento orientado a las necesidades y estereotipado multiplicados x 2 y el porcentaje de razonamiento internalizado multiplicado x 3. La acumulación de los descensos producidos en los razonamientos orientado a las necesidades, estereotipado e internalizado es lo que ha originado el descenso significativo de la puntuación compuesta PROM en el grupo de 2º Ciclo. Y la causa de todos estos descensos en este grupo de 2º Ciclo no es la disminución de las puntuaciones en este grupo sino el pronuncia-

do aumento de las puntuaciones del grupo anterior, es decir, del grupo de 1^{er} Ciclo. Este abultado aumento de las puntuaciones del grupo de 1^{er} Ciclo se debe a las edades más altas que las correspondientes a este nivel de estudios de nuestro grupo en cuestión. El 84% de los sujetos de nuestro grupo de 1^{er} Ciclo tiene unas edades comprendidas entre los 18 y 21 años, pero no entre los 18-19 años que serían las que corresponderían a este nivel de estudios.

CAPÍTULO 8

HIPÓTESIS Y RESULTADOS EN EMPATÍA

Hoffman (1977) revisó nueve artículos y concluyó que de acuerdo con el estereotipo cultural, la empatía definida como «la respuesta afectiva vicaria a los sentimientos de otra persona» es más relevante en las mujeres que en los varones. Davis (1980) obtuvo que las cuatro subescalas del IRI permiten diferenciar significativamente las puntuaciones del grupo de varones y mujeres, siendo siempre las mujeres las que alcanzan las puntuaciones más altas. Utilizando el IECA, Bryant (1982) halló un efecto del sexo, siendo las mujeres más empáticas que los varones, y una interacción sexo-edad significativa. La autora concluye que las diferencias de grupo con respecto a la edad y sexo son en general congruentes con hallazgos previos, las mujeres expresan más empatía en sus respuestas afectivas vicarias que los hombres. Con la edad las mujeres incrementan significativamente la respuesta empática hacia personas de su mismo sexo, mientras que los varones disminuyen su respuesta empática hacia otros varones en el periodo estudiado (hasta la entrada en la adolescencia).

Eisenberg y Lennon (1983), tras comparar los resultados procedentes de la aplicación de técnicas diferentes para evaluar la empatía, concluyen que en general las mujeres responden de manera más empática que los varones en procedimientos de autoinforme, situaciones simuladas e interpretación de historias o escenas. Eisenberg *et al.* (1991) encontraron que las chicas puntuaban más alto que los chicos en el IECA de Bryant y en las dimensiones preocupación empática, toma de perspectiva y malestar personal del IRI de Davis. Eisenberg *et al.* (1995) hallaron que, a la edad de 17-18 años, las mujeres puntuaban más alto que los varones en preocupación empática y malestar personal y, a la edad de 19-20, lo hacían en toma de perspectiva y preocupación empática.

Mestre, Frías y Tur (1997), utilizando el IECA de Bryant, encontraron un efecto de interacción sexo-edad significativo. Las mujeres adolescentes resultaban ser más empáticas que los varones en todos los grupos de edad del periodo evaluado. Con el paso de los años se iba produciendo un incremento progresivo y regular en el desarrollo de la disposición empática en las mu-

eres, mientras que en el caso de los varones, aunque también se observaba un aumento de la tendencia empática, éste no era tan progresivo y regular como en las mujeres. Por otra parte, usando el IRI de Davis, hallaron una interacción sexo-edad significativa en preocupación empática. Así, las mujeres alcanzaban puntuaciones más altas que los varones en este factor de la empatía, pero la edad modulaba dichas diferencias. La comparación de las diferencias entre varones y mujeres en los niveles de edad establecidos mostraba un incremento del afecto empático en las mujeres adolescentes desde los 13 a los 19 años, siendo las diferencias significativas entre los niveles de 13-15 años respecto a los de 16-17 y 18-19 años; a partir de esta edad las puntuaciones se mantenían y las diferencias no eran significativas. Respecto a los varones no se observaba ese crecimiento progresivo y gradual que aparecía en el sexo femenino. Se encontró, además, un efecto principal significativo del sexo en fantasía, de forma que las mujeres puntuaban más alto que los varones en esta dimensión de la empatía. En toma de perspectiva y malestar personal no aparecieron diferencias significativas en función del sexo.

Respecto a la influencia de la edad sobre la empatía, Hoffman (1991) plantea que la empatía con otros, como proceso motivacional que motiva a ayudar en el problema del otro, se desarrolla de una manera similar a los estadios de desarrollo cognitivo social del individuo. El proceso es una síntesis evolutiva de la empatía, definida como «una respuesta afectiva más apropiada a la situación del otro que a la propia» y del sentido cognitivo del individuo acerca del otro. Según Hoffman (1990) este proceso empieza con un sentimiento global empático en el que el niño no tiene una clara distinción entre el yo y el otro y está confundido acerca de la fuente de dicho sentimiento. A partir de aquí progresa a través de varios estadios hasta el estadio más avanzado que combina lo conseguido en estadios previos. En los estadios más avanzados uno puede empatizar con otros, sabiendo que son entidades físicas distintas del yo y tienen estados independientes del propio sujeto y también puede empatizar con su condición o circunstancia vital más allá de la situación inmediata. Un nivel maduro de empatía posibilita que el sujeto esté más influenciado por la condición vital del otro que por la situación inmediata.

Davis y Franzoi (1991) encuentran que con la edad se incrementa la toma de perspectiva y la preocupación empática, mientras que el malestar personal experimenta un descenso significativo. Eisenberg *et al.* (1995) encuentran un aumento de las puntuaciones en toma de perspectiva y preocupación empática, y un descenso de ellas en malestar personal, desde los 17-18 años a los 19-20 años. Mestre, Frías y Tur (1997), empleando el IECA de Bryant, encontraron un efecto principal significativo de la variable edad, de forma que las puntuaciones medias de los sujetos de 17-19 años eran significativamente superiores a las de los grupos de 12-14 y 15-16 años. Asimismo, utilizando el IRI de Davis, hallaron diferencias significativas en los factores toma de

perspectiva y malestar personal, además de la interacción sexo-edad en el factor preocupación empática comentada anteriormente. La capacidad para ponerse en el lugar del otro y comprender la situación desde su punto de vista incrementaba con la edad, mientras que el malestar personal, centrado más en el malestar propio que en el estado emocional del otro, disminuía con la edad.

En cuanto al influjo del nivel educativo en la empatía, Carlo, Eisenberg y Knight (1992) obtuvieron que los alumnos de 10º curso puntuaban significativamente más alto que los de 7º en toma de perspectiva. Hallaron también una interacción curso-sexo significativa en toma de perspectiva, de tal modo que los chicos de 10º puntuaban significativamente más alto que los de 7º, pero las chicas de 10º no diferían significativamente de las de 7º. En preocupación empática, los estudiantes más viejos puntuaban significativamente más alto que los estudiantes más jóvenes. En malestar personal, no aparecían diferencias significativas en cuanto a curso. Mestre, Frías y Tur (1997), usando el IECA de Bryant, encontraron un aumento de la disposición empática a medida que ascendía el nivel educativo. Y empleando el IRI de Davis, obtuvieron que el nivel de estudios resultaba ser una variable discriminativa en los factores toma de perspectiva y preocupación empática. La evolución que se observaba en ambos factores seguía la misma tendencia: desde 8º de EGB hasta los estudios universitarios se incrementaba la capacidad para ponerse en el lugar del otro y los sentimientos de preocupación y cariño por los otros. Los factores fantasía y malestar personal no alcanzaban diferencias significativas entre los niveles educativos representados en la muestra.

A partir de estos resultados, planteamos las siguientes hipótesis en esta investigación:

1. El género de los adolescentes y jóvenes españoles resulta una variable discriminativa en empatía –considerada desde una perspectiva multidimensional y evaluada mediante el IRI de Davis–. Específicamente, se esperan unas mayores puntuaciones por parte de las mujeres en las distintas subescalas de empatía del IRI.

2. La edad constituye una variable moduladora en empatía durante la adolescencia y temprana edad adulta. Se espera concretamente que con la edad aumenten significativamente las puntuaciones en las dimensiones toma de perspectiva, fantasía y preocupación empática, y disminuyan significativamente en la dimensión malestar personal tal como éstas son medidas a través del IRI.

3. El nivel de estudios ejerce una influencia significativa sobre la empatía de los adolescentes y jóvenes. Se espera específicamente que con el progreso educativo aumenten significativamente las puntuaciones en toma de perspectiva y preocupación empática.

8.1. PUNTUACIONES GENERALES DE LA MUESTRA EN EMPATÍA

La tabla 8.1. recoge las puntuaciones medias, mínimas y máximas de nuestro grupo de adolescentes y jóvenes en las distintas subescalas de empatía evaluada mediante el IRI de Davis. Como ya se ha señalado, el IRI incluye cuatro subescalas que miden cuatro dimensiones separadas del concepto global de empatía: *Toma de perspectiva* (PT), *Fantasía* (FS), *Preocupación empática* (EC) y *Malestar personal* (PD).

TABLA 8.1. *Puntuaciones generales de la muestra en las subescalas de empatía*

	<i>Media</i>	<i>Desv. típica</i>	<i>Mínima</i>	<i>Máxima</i>
PT	16,73	4,68	2	28
FS	16,31	5,37	2	28
EC	20,53	4,30	3	28
PD	12,13	4,50	0	25

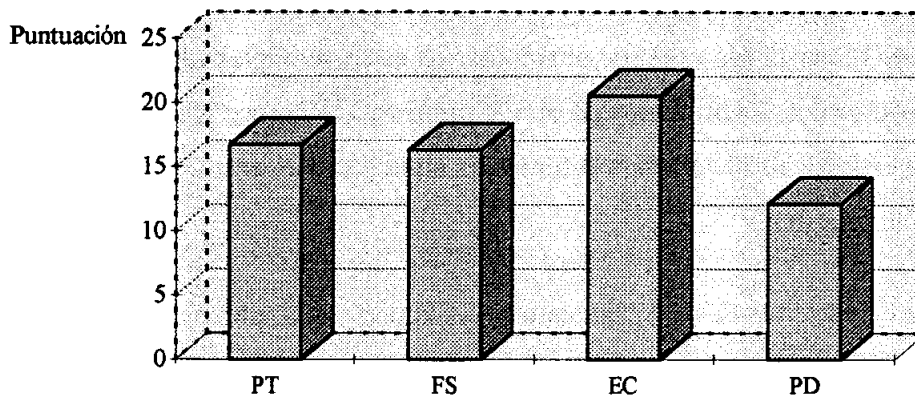


GRÁFICO 8.1. *Puntuaciones medias de la muestra en las subescalas de empatía*

Como se observa en la tabla 8.1. y gráfico 8.1., los adolescentes y jóvenes han obtenido las mayores puntuaciones en preocupación empática, en segundo lugar en toma de perspectiva, en tercer lugar en fantasía, y en último lugar, en malestar personal. En toma de perspectiva y en fantasía han puntuado prácticamente igual.

8.2. SEXO Y EMPATÍA

Debido a que en nuestra muestra hay más mujeres que varones y, además, éstas son más en los niveles educativos altos, se ha realizado un ANOVA entre-sujetos de dos factores (sexo y ni-

vel de estudios), eliminando así los efectos contaminadores de la variable nivel de estudios. Los resultados se presentan en la tabla 8.2.

TABLA 8.2. Puntuaciones en las subescalas de empatía en función del sexo y nivel educativo

		<i>F</i>	<i>p</i>	3º ESO <i>n</i> =90	2º BUP <i>n</i> =109	3º BUP <i>n</i> =90	COU <i>n</i> =101	1º Ciclo <i>n</i> =90	2º Ciclo <i>n</i> =76
PT	Sexo (A)	2,87	0,0908						
	Curso (B)	3,64	0,0030						
	AB	0,88	0,4913						
	Varones			14,52	15,19	16,02	15,70	17,67	19,44
	Mujeres			17,00	16,67	16,51	16,97	17,04	19,33
FS	Sexo (A)	8,05	0,0047						
	Curso (B)	5,47	0,0001						
	AB	1,40	0,2222						
	Varones			14,10	14,64	14,54	13,40	18,11	18,33
	Mujeres			14,86	17,66	16,71	16,40	16,74	20,05
EC	Sexo (A)	32,16	0,0001						
	Curso (B)	7,36	0,0001						
	AB	0,98	0,4299						
	Varones			17,44	17,60	18,32	18,67	22,33	20,44
	Mujeres			19,62	21,25	20,69	21,43	22,77	23,18
PD	Sexo (A)	12,37	0,0005						
	Curso (B)	2,29	0,0444						
	AB	2,45	0,0330						
	Varones			12,25	12,52	11,22	10,81	7,33	10,44
	Mujeres			13,00	12,63	11,94	11,86	13,51	11,73

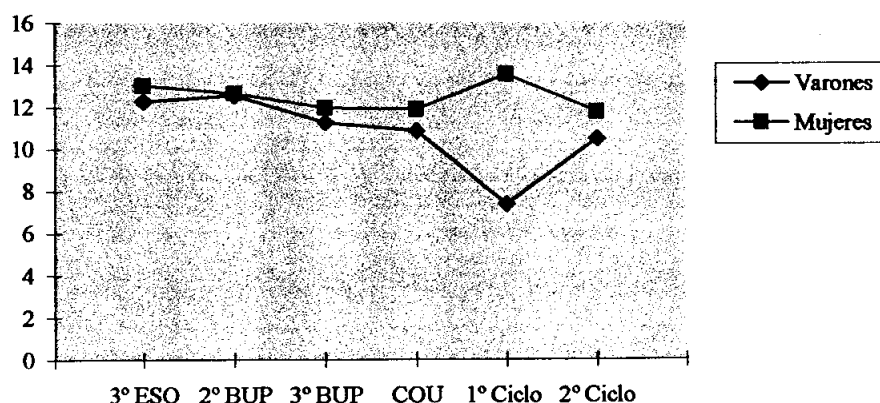


GRÁFICO 8.2. Interacción sexo-nivel de estudios en Malestar personal

Como se aprecia en la tabla 8.2. y gráfico 8.2., aparece una interacción sexo-nivel de estudios significativa en la subescala Malestar personal (PD). Varones y mujeres que cursan 3º de ESO, 2º de BUP, 3º de BUP, COU y 2º Ciclo Univ. obtienen similares puntuaciones en malestar personal, mientras que mujeres y varones que estudian 1º Ciclo Univ. se diferencian entre sí notablemente, obteniendo las mujeres mayores puntuaciones que los varones.

Considerado el sexo aisladamente y liberado de los efectos contaminadores de la variable nivel de estudios, éste produce efectos principales significativos en las subescalas Fantasía (FS), Preocupación empática (EC) y Malestar personal (PD). En estas tres subescalas o dimensiones de empatía las mujeres puntúan significativamente más que los varones. En la subescala Toma de perspectiva (PT) el sexo no origina diferencias significativas.

Por tanto, varones y mujeres adolescentes y jóvenes obtienen similares puntuaciones en toma de perspectiva, es decir, la tendencia a adoptar espontáneamente el punto de vista psicológico del otro o, lo que es lo mismo, la capacidad para ponerse en el lugar del otro, identificarse con él. Por otra parte, las mujeres obtienen mayores puntuaciones que los varones en fantasía, esto es, la tendencia del sujeto a introducirse imaginativamente en los sentimientos y acciones de personajes ficticios de libros, películas o juegos, en preocupación empática, es decir, los sentimientos de simpatía y preocupación «orientados al otro» que se encuentra en una situación negativa, y en malestar personal, esto es, los sentimientos de ansiedad personal «orientados al yo» que se producen en situaciones de tensión interpersonal.

8.3. EDAD Y EMPATÍA

Para analizar el efecto de la edad sobre la empatía durante el periodo de la adolescencia y temprana edad adulta se ha clasificado a los sujetos evaluados en seis grupos de edad y se ha llevado a cabo un ANOVA entre-sujetos de un factor (tabla 8.3. y gráfico 8.3.).

TABLA 8.3. Puntuaciones en las subescalas de empatía en función de la edad

	<i>F</i>	<i>p</i>	13-14 años <i>n</i> =69	15 años <i>n</i> =93	16 años <i>n</i> =101	17 años <i>n</i> =86	18-19 años <i>n</i> =83	20-38 años <i>n</i> =124
PT	5,37	0,0001	15,51	16,12	16,61	15,86	16,92	18,43
FS	7,71	0,0001	13,97	16,59	16,03	15,41	15,99	18,47
EC	15,42	0,0001	18,48	19,24	20,05	19,87	21,47	22,88
PD	0,34	0,8897	12,55	12,26	12,15	12,28	12,02	11,75

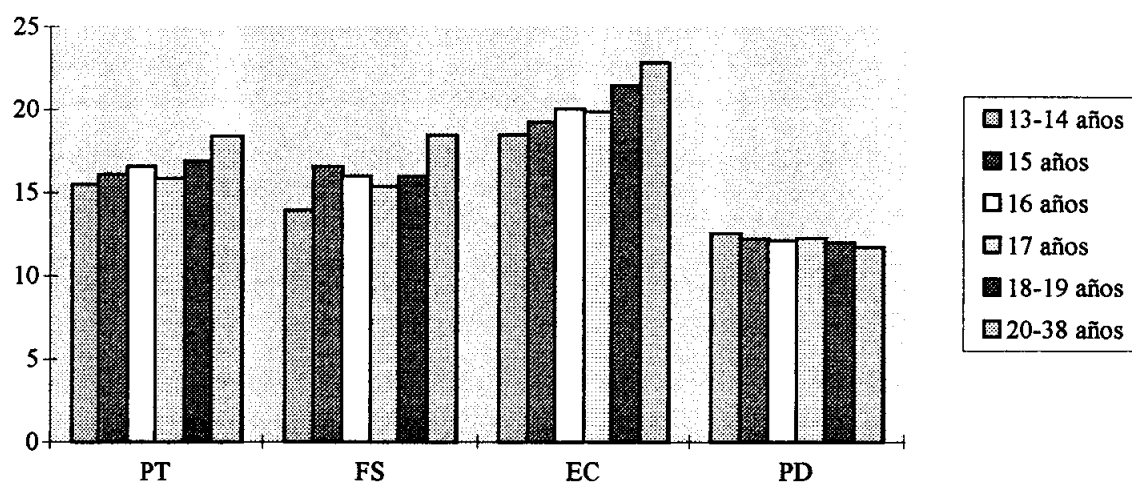


GRÁFICO 8.3. Puntuaciones en las subescalas de empatía según la edad

Como se aprecia en la tabla 8.3., la edad de los sujetos tiene un efecto significativo sobre las subescalas Toma de perspectiva, Fantasía y Preocupación empática. Exceptuando el pequeño descenso de las puntuaciones en estas subescalas en el grupo de 17 años, en general se observa que a medida que incrementa la edad de los adolescentes y jóvenes aumentan progresivamente las puntuaciones en estas dimensiones de la empatía (ver puntuaciones medias en tabla 8.3. y gráfico 8.3.). En la subescala Malestar personal la edad no produce efecto significativo alguno.

La tabla 8.4. recoge los resultados de las pruebas *post hoc* en aquellas subescalas de empatía en las que aparecen diferencias significativas en función de la edad. Como podemos comprobar, en toma de perspectiva y fantasía las diferencias significativas aparecen entre los grupos de 13-14, 15, 16, 17 y 18-19 años respecto al grupo de 20-38 años, y en preocupación empática entre los grupos de 13-14, 15, 16 y 17 años respecto a los grupos de 18-19 y 20-38 años.

TABLA 8.4. *Comparaciones entre grupos de edad en las subescalas Toma de perspectiva, Fantasía y Preocupación empática*

Años	15	16	17	18-19	20-38
			<i>PT</i>		
13-14	-0,61	-1,11	-0,35	-1,41	-2,92**
15		-0,50	0,26	-0,80	-2,31**
16			0,75	-0,30	-1,81*
17				-1,06	-2,57**
18-19					-1,51*
			<i>FS</i>		
13-14	-2,62*	-2,06*	-1,44	-2,02*	-4,48**
15		0,56	1,18	0,60	-1,88*
16			0,62	0,04	-2,44**
17				-0,58	-3,06**
18-19					-2,48**
			<i>EC</i>		
13-14	-0,76	-1,57*	-1,39*	-2,99**	-4,40**
15		-0,81	-0,64	-2,23**	-3,64**
16			0,18	-1,42*	-2,83**
17				-1,60*	-3,01**
18-19					-1,41*

Valor: diferencia medias; *: Significativa en PLSD de Fisher; **: Significativa en PLSD de Fisher y en F de Scheffe

8.4. NIVEL EDUCATIVO Y EMPATÍA

Para examinar la influencia del nivel de estudios sobre la empatía de los adolescentes y jóvenes se ha realizado un ANOVA entre-sujetos de un factor (tabla 8.5. y gráfico 8.4.).

TABLA 8.5. *Puntuaciones en las subescalas de empatía en función del nivel educativo*

	<i>F</i>	<i>p</i>	3º ESO <i>n</i> =90	2º BUP <i>n</i> =109	3º BUP <i>n</i> =90	COU <i>n</i> =101	1º Ciclo <i>n</i> =90	2º Ciclo <i>n</i> =76
PT	6,74	0,0001	15,68	16,10	16,29	16,43	17,10	19,34
FS	11,07	0,0001	14,46	16,50	15,72	15,12	16,88	19,84
EC	16,85	0,0001	18,46	19,84	19,61	20,26	22,72	22,86
PD	1,92	0,0889	12,60	12,59	11,61	11,42	12,89	11,58

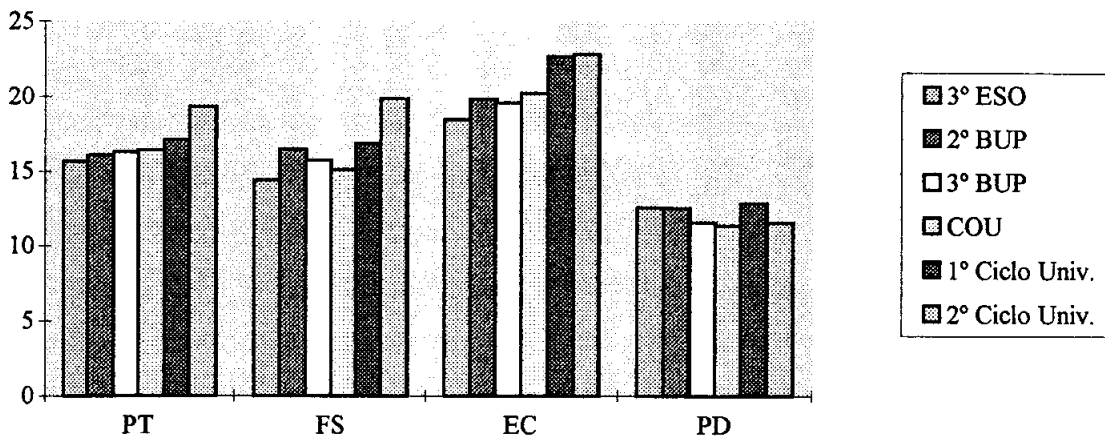


GRÁFICO 8.4. Puntuaciones en las subescalas de empatía según el nivel educativo

Como se observa en la tabla 8.5., el nivel de estudios de los adolescentes y jóvenes tiene un efecto significativo en las subescalas Toma de perspectiva, Fantasía y Preocupación empática. Salvo los pequeños descensos en la subescala Fantasía en 3° de BUP y COU, y la pequeña disminución en la subescala Preocupación empática en 3° de BUP, se observa en general que conforme aumenta el nivel educativo de los adolescentes y jóvenes incrementan gradualmente las puntuaciones en estas tres subescalas de empatía. En la subescala Malestar personal el nivel de estudios no produce ningún efecto significativo.

Así pues, con el avance formativo los adolescentes y jóvenes conceden progresivamente una mayor importancia a los intentos espontáneos por adoptar la perspectiva del otro ante situaciones reales de la vida cotidiana y ver así las cosas desde el punto de vista del otro sin experimentar necesariamente una respuesta afectiva. Asimismo, muestran una mayor tendencia a identificarse con personajes del cine, de la literatura, es decir, una mayor capacidad imaginativa de ponerse en el lugar de personajes de ficción. Además, aumentan progresivamente sus sentimientos de compasión y cariño por los otros. Finalmente, no sufren variación alguna sus sentimientos de ansiedad y malestar manifestados al observar las experiencias negativas de los demás.

Los resultados de las comparaciones *a posteriori* en las subescalas de empatía donde se dan diferencias significativas en función del nivel educativo aparecen en la tabla 8.6. Como se puede percibir, en toma de perspectiva y fantasía las diferencias significativas se dan entre los niveles educativos previos a 2° Ciclo Univ. y 2° Ciclo Univ., y en preocupación empática entre los niveles previos a 1^{er} Ciclo Univ. y 1° y 2° Ciclo Univ.

TABLA 8.6. *Comparaciones entre niveles educativos en las subescalas Toma de perspectiva, Fantasía y Preocupación empática*

<i>Cursos</i>	<i>2º BUP</i>	<i>3º BUP</i>	<i>COU</i>	<i>1º Ciclo</i>	<i>2º Ciclo</i>
			<i>PT</i>		
3º ESO	-0,42	-0,61	-0,75	-1,42*	-3,66**
2º BUP		-0,19	-0,33	-1,00	-3,24**
3º BUP			-0,14	-0,81	-3,05**
COU				-0,67	-2,92**
1º Ciclo					-2,24*
			<i>FS</i>		
3º ESO	-2,04*	-1,27	-0,66	-2,42*	-5,39**
2º BUP		0,77	1,38	-0,38	-3,35**
3º BUP			0,60	-1,16	-4,12**
COU				-1,76*	-4,72**
1º Ciclo					-2,96**
			<i>EC</i>		
3º ESO	-1,39*	-1,16	-1,80*	-4,27**	-4,4**
2º BUP		0,23	-0,41	-2,88**	-3,01**
3º BUP			-0,65	-3,11**	-3,24**
COU				-2,47**	-2,60**
1º Ciclo					-0,13

Valor: diferencia medias; *: Significativa en PLSD de Fisher; **: Significativa en PLSD de Fisher y en F de Scheffe

Los resultados de la correlación entre las subescalas de empatía y la edad y nivel de estudios de los adolescentes y jóvenes corroboran los obtenidos en los análisis de varianza (ver tabla 8.7.). Como se puede apreciar, las dimensiones toma de perspectiva, fantasía y preocupación empática correlacionan positiva y significativamente con la edad y con el nivel de estudios, mientras que el malestar personal no correlaciona significativamente ni con la edad ni con el nivel de estudios.

TABLA 8.7. *Correlaciones entre las subescalas de empatía, edad y nivel de estudios*

	<i>Edad</i>	<i>Nivel de estudios</i>
PT	0,183**	0,211**
FS	0,190**	0,233**
EC	0,336**	0,351**
PD	-0,050	-0,033

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$

8.5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La primera hipótesis de la que partíamos era que el género de los adolescentes y jóvenes españoles resulta una variable discriminativa en empatía –considerada desde una perspectiva multi-dimensional y evaluada mediante el IRI de Davis–. De acuerdo con esta hipótesis, aparecen en

esta investigación unas mayores puntuaciones por parte de las mujeres en las dimensiones fantasía, preocupación empática y malestar personal. No aparecen diferencias significativas en toma de perspectiva. Así pues, varones y mujeres adolescentes y jóvenes tienen una capacidad cognitiva similar para comprender la situación del otro y ponerse en su lugar, pero las mujeres están más predispuestas a una respuesta afectiva ante dicha situación. Aunque ambos sexos comprenden por igual la situación, la mujer reacciona más afectivamente. Considerados globalmente nuestros resultados confirman, pues, las diferencias de género encontradas en empatía (Hoffman, 1977; Davis, 1980; Bryant, 1982; Eisenberg y Lennon, 1983; Fuentes, 1989; Eisenberg *et al.*, 1991, 1995; Batson *et al.*, 1992; Mestre, Frías y Tur, 1997).

Formulábamos como segunda hipótesis que la edad constituye una variable moduladora en empatía durante la adolescencia y temprana edad adulta. En consonancia con esta hipótesis, encontramos en este estudio que conforme avanza la edad de los adolescentes y jóvenes aumentan progresivamente las puntuaciones en toma de perspectiva, fantasía y preocupación empática. El malestar personal no sufre ninguna variación con la edad. Estos resultados son consistentes con el punto de vista de Hoffman (1991) de que la empatía con otros, como proceso motivacional que motiva a ayudar en el problema del otro, se desarrolla de una manera similar a los estadios de desarrollo cognitivo social del individuo, y también con los resultados obtenidos en otras investigaciones (Davis y Franzoi, 1991; Eisenberg *et al.*, 1995; Mestre, Frías y Tur, 1997).

Finalmente, planteábamos la hipótesis de que el nivel de estudios ejerce una influencia significativa sobre la empatía de los adolescentes y jóvenes. En coherencia con esta hipótesis, obtenemos en esta investigación que a medida que aumenta el nivel de estudios de los adolescentes y jóvenes incrementan gradualmente las puntuaciones en toma de perspectiva, fantasía y preocupación empática. El malestar personal no experimenta variación alguna con el progreso educativo. Así pues, el avance formativo va acompañado de una progresiva mayor empatía. La formación de los sujetos favorece tanto los componentes cognitivos de la empatía (esto es, toma de perspectiva y fantasía) como el afectivo (es decir, preocupación empática). Estos resultados son consistentes con los hallados en otras investigaciones (Carlo *et al.*, 1992; Mestre, Frías y Tur, 1997).

CAPÍTULO 9

HIPÓTESIS Y RESULTADOS EN LA RELACIÓN ENTRE RAZONAMIENTO MORAL, RAZONAMIENTO PROSOCIAL Y EMPATÍA

Respecto a la relación teórica entre razonamiento moral y razonamiento prosocial se encuentran los siguientes aspectos. El primero de ellos es el papel de la cognición como un factor necesario, aunque no suficiente, en el razonamiento sobre dilemas morales. Concretamente, los avances en las capacidades de toma de perspectiva del otro y de comprensión de conceptos abstractos están a la base del avance en razonamiento moral prosocial y razonamiento moral orientado a la justicia (Eisenberg *et al.*, 1991, 1995; Kohlberg, 1981). Otro punto en común entre ambos tipos de razonamiento es el papel del afecto como un factor también necesario en el razonamiento sobre cuestiones morales. Si bien Kohlberg concede mayor importancia a la cognición que al afecto y mantiene que la cognición determina el afecto, y Eisenberg da más importancia al afecto que a la cognición y es el afecto el que determina la cognición, sin embargo, ambos autores reconocen el papel del afecto en el razonamiento sobre dilemas morales (Kohlberg, 1992; Eisenberg, 1979a, 1986). Un tercer aspecto común a ambos tipos de razonamiento es la relación entre el tipo de razonamiento previo a la elección hecha en un dilema moral y la elección y/o conducta misma realizada (Kohlberg y Candee, 1992; Eisenberg 1979a). Otro punto en común entre ambos tipos de razonamiento son las similitudes entre los estadios de razonamiento moral orientado a la justicia y las categorías de razonamiento moral prosocial (véase tabla 4.1.; pág. 214). Un quinto y último aspecto común es la similitud entre el DIT (que mide el razonamiento moral orientado a la justicia) y el PROM (que evalúa el razonamiento moral prosocial). Dadas las sólidas propiedades psicométricas del DIT, Carlo *et al.* (1992) decidieron construir el PROM a partir de él.

En cuanto a la relación teórica entre razonamiento moral y empatía aparecen los siguientes elementos. Para Kohlberg, uno de los factores que incide en el desarrollo moral son las ocasiones de tomar la perspectiva de los otros (Kohlberg, 1992: 106, 210). Además, según Kohlberg,

puesto que el razonamiento moral es razonamiento, el razonamiento moral avanzado se basa en un razonamiento lógico avanzado. Aunque el desarrollo lógico es una condición necesaria para el desarrollo moral, no es, sin embargo, suficiente. Inmediatamente después de los estadios de desarrollo lógico vienen los de percepción social o de toma de perspectiva social, que describen el nivel en el que la persona ve a otras personas, interpreta sus pensamientos y sentimientos y considera el papel o lugar que ocupan en la sociedad (Kohlberg, 1992: 186). Dado que el razonamiento moral incluye el razonamiento lógico y la toma de perspectiva de los otros, y la toma de perspectiva de los otros, tal como la concibe Kohlberg, equivale a la empatía davisiana, existe cierta relación teórica entre razonamiento moral y empatía. Finalmente, la teoría filosófica de Kohlberg hace hincapié en el criterio de reversibilidad como el criterio último de la justicia. La reversibilidad es esa propiedad de una estructura de justicia de las operaciones morales, que capacita a la estructura para construir soluciones a los dilemas, de tal forma que estas soluciones se puedan considerar aceptables o justas desde el punto de vista de todas las partes relevantes (Kohlberg, Levine y Hower, 1992: 304).

Con referencia a la relación teórica entre razonamiento prosocial y empatía se hallan los siguientes aspectos. Aunque Eisenberg (1986) no consideró que el razonamiento moral prosocial reflejara directamente niveles de toma de perspectiva, ella argumentó que niveles más altos de razonamiento moral prosocial requerían una toma de perspectiva más avanzada que un nivel más bajo de razonamiento y que la toma de perspectiva fijaba un límite superior en el nivel de razonamiento moral prosocial de los individuos. Asimismo, Eisenberg *et al.* señalan: «algunos modos de razonamiento moral prosocial reflejan explícitamente toma de perspectiva cognitiva, empatía y simpatía» (Eisenberg *et al.*, 1991: 850). Y en un estudio posterior señalan: «Los investigadores han argumentado que la simpatía (interés por los otros basado en la comprensión del estado del otro) y la empatía (una reacción emocional provocada por y congruente con el estado del otro) estimulan el desarrollo del razonamiento moral internalizado que refleja el interés por el bienestar de los otros (Hoffman, 1992) y preparan el uso de cogniciones morales preexistentes orientadas al otro (Eisenberg, 1986)» (Eisenberg *et al.*, 1995: 1181).

A partir de estas premisas y de los escasos resultados existentes hasta el momento relacionando estos constructos, formulamos las siguientes hipótesis en este estudio:

1. Existe una relación empírica positiva entre el razonamiento moral (evaluado mediante el DIT) y el razonamiento prosocial (PROM-R). Se daría una relación empírica ideal cuando niveles bajos de razonamiento moral (niveles preconventional y convencional) se relacionaran positivamente con niveles bajos de razonamiento prosocial (razonamientos hedonista y orientado a la

aprobación) y negativamente con niveles altos de razonamiento prosocial (razonamientos orientado a las necesidades, estereotipado, internalizado y puntuación compuesta PROM), mientras que un nivel alto de razonamiento moral (nivel posconvencional e índice de madurez moral) se relacionara negativamente con niveles bajos de razonamiento prosocial (razonamientos hedonista y orientado a la aprobación) y positivamente con niveles altos de razonamiento prosocial (razonamientos orientado a las necesidades, estereotipado, internalizado y puntuación compuesta PROM). Sin embargo, teniendo en cuenta resultados previos al respecto, en esta investigación se espera únicamente que el nivel convencional de razonamiento moral se relacione positivamente con el razonamiento orientado a la aprobación y negativamente con el razonamiento internalizado y puntuación compuesta PROM, mientras que el nivel posconvencional e índice de madurez moral se relacionen negativamente con el razonamiento orientado a la aprobación y positivamente con el razonamiento internalizado y puntuación compuesta PROM.

2. El razonamiento moral (DIT) guarda una relación empírica positiva con la empatía (IRI). Específicamente, se espera que los niveles inferiores de razonamiento moral (niveles preconven-cional y convencional) se relacionen negativamente con las dimensiones toma de perspectiva, fantasía y preocupación empática, mientras que el nivel superior de razonamiento moral (nivel posconvencional) se relacione positivamente con estas mismas dimensiones. Asimismo, se espe-ra que ningún nivel de razonamiento moral se relacione con la dimensión malestar personal.

3. El razonamiento prosocial (PROM-R) se relaciona empíricamente de forma positiva con la empatía (IRI). Concretamente, se espera que niveles bajos de razonamiento prosocial (razona-mientos hedonista y orientando a la aprobación) se relacionen negativamente con las dimensio-nes toma de perspectiva, fantasía y preocupación empática de la empatía, mientras que niveles altos de razonamiento prosocial (razonamientos orientado a las necesidades, estereotipado, inter-nalizado y puntuación compuesta PROM) se relacionen positivamente con tales dimensiones de la empatía. Se espera, asimismo, que ninguna categoría de razonamiento moral prosocial se rela-cione con la dimensión malestar personal.

9.1. RAZONAMIENTO MORAL Y RAZONAMIENTO PRO-SOCIAL

Para precisar la relación entre estos dos constructos se ha considerado cada uno de los nive-les de razonamiento moral como VI y cada una de las categorías de razonamiento prosocial co-mo VD. En cada uno de los niveles de razonamiento moral se han establecido tres grupos según que los sujetos tengan una puntuación inferior a la media menos una desviación típica («grupo

bajo»), una puntuación en torno a la media +/- una desviación típica («grupo medio») o una puntuación superior a la media más una desviación típica («grupo alto»). Posteriormente se ha realizado un ANOVA entre-grupos, cuyos resultados aparecen en la tabla 9.1.

TABLA 9.1. ANOVA entre niveles de razonamiento moral y categorías de razonamiento prosocial

	<i>Grupo</i>	<i>Categoría</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Categoría</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
		Hedonista			Aprobación		
Preconv.	Bajo	.227	2,78	0,0627	.158	0,29	0,7469
	Medio	.236			.162		
	Alto	.234			.162		
Conv.	Bajo	.232	0,42	0,6594	.146	9,96	0,0001
	Medio	.234			.162		
	Alto	.236			.173		
Posconv.	Bajo	.233	0,45	0,6388	.178	17,88	0,0001
	Medio	.235			.162		
	Alto	.232			.142		
Madurez	Bajo	.236	2,12	0,1205	.166	5,09	0,0064
	Medio	.235			.163		
	Alto	.227			.148		
		Necesidad			Estereotipado		
Preconv.	Bajo	.131	0,07	0,9373	.131	0,20	0,8226
	Medio	.130			.132		
	Alto	.129			.132		
Conv.	Bajo	.136	2,51	0,0823	.132	0,14	0,8675
	Medio	.129			.131		
	Alto	.128			.133		
Posconv.	Bajo	.128	3,37	0,0350	.131	0,41	0,6666
	Medio	.129			.132		
	Alto	.137			.134		
Madurez	Bajo	.131	3,71	0,0252	.133	0,29	0,7511
	Medio	.128			.132		
	Alto	.137			.131		
		Internalizado			Punt. Comp.		
Preconv.	Bajo	.320	1,73	0,1790	1.87	0,91	0,4051
	Medio	.312			1.86		
	Alto	.308			1.84		
Conv.	Bajo	.326	6,20	0,0022	1.89	3,88	0,0212
	Medio	.312			1.85		
	Alto	.303			1.84		
Posconv.	Bajo	.292	18,73	0,0001	1.81	14,17	0,0001
	Medio	.313			1.86		
	Alto	.331			1.91		
Madurez	Bajo	.304	10,21	0,0001	1.84	7,08	0,0009
	Medio	.311			1.85		
	Alto	.332			1.91		

Como se puede observar, ningún nivel de razonamiento moral produce un efecto significativo sobre el razonamiento hedonista ni sobre el razonamiento estereotipado.

Los niveles convencional, posconvencional e índice de madurez moral ejercen una influencia significativa sobre el razonamiento orientado a la aprobación. Puntuaciones más altas en razonamiento convencional van acompañadas de puntuaciones más altas en razonamiento orientado a la aprobación. Puntuaciones más altas en razonamiento posconvencional y en madurez moral se acompañan de un menor razonamiento orientado a la aprobación. El nivel preconvencional no origina diferencias significativas en el razonamiento orientado a la aprobación.

El nivel posconvencional e índice de madurez moral tienen un efecto significativo sobre el razonamiento orientado a las necesidades. En este sentido, mayores puntuaciones en razonamiento posconvencional y en madurez moral conllevan mayores puntuaciones en razonamiento orientado a las necesidades. Los niveles preconvencional y convencional no ocasionan diferencias significativas en el razonamiento orientado a las necesidades.

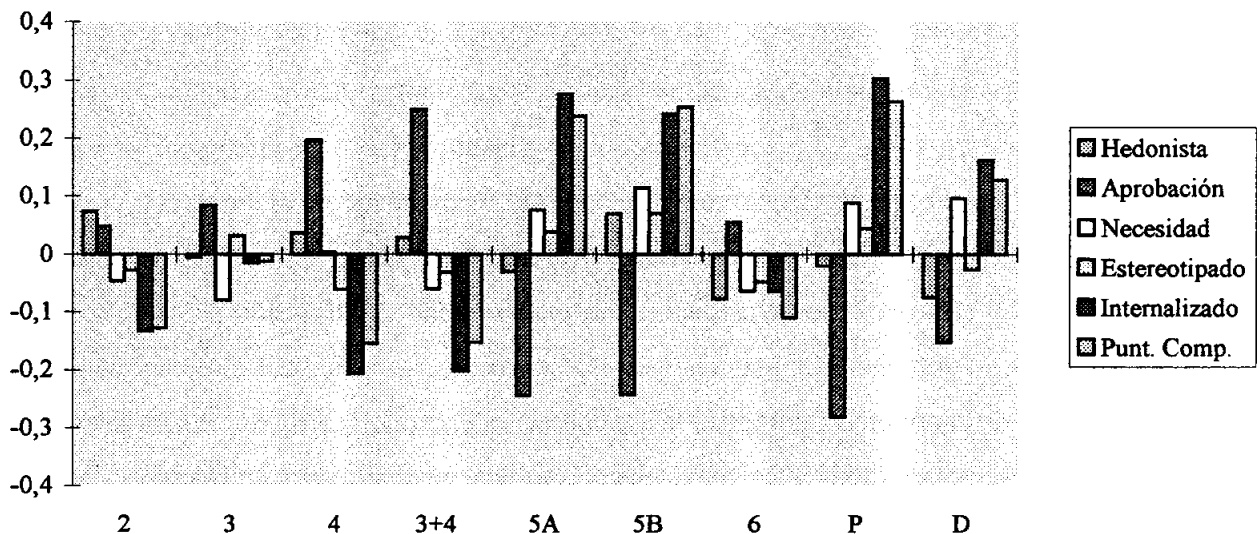
Finalmente, los niveles convencional, posconvencional e índice de madurez moral producen un efecto significativo sobre el razonamiento internalizado y sobre la puntuación compuesta PROM (suma del porcentaje de razonamiento hedonista, el porcentaje de razonamiento orientado a la aprobación, los porcentajes de razonamiento orientado a las necesidades y estereotipado multiplicados $\times 2$ y el porcentaje de razonamiento internalizado multiplicado $\times 3$). Los adolescentes y jóvenes con puntuaciones más altas en razonamiento convencional obtienen puntuaciones más bajas en razonamiento internalizado y puntuación compuesta PROM. Los adolescentes y jóvenes con puntuaciones más altas en razonamiento posconvencional y en madurez moral alcanzan puntuaciones más altas en razonamiento internalizado y puntuación compuesta PROM. El nivel preconvencional no discrimina significativamente en el razonamiento internalizado y puntuación compuesta PROM.

Los resultados de la prueba de correlación entre los estadios y niveles de razonamiento moral y las categorías de razonamiento prosocial corroboran los obtenidos en el ANOVA entre-grupos (véase tabla 9.2. y gráfico 9.1.).

En la prueba de correlación aparecen unos resultados complementarios, en coherencia con la teoría, que no aparecen en el ANOVA entre-grupos. Son las correlaciones negativas significativas del nivel preconvencional (o estadio 2) de razonamiento moral con el razonamiento prosocial internalizado y con la puntuación compuesta PROM.

TABLA 9.2. *Correlaciones entre estadios y niveles de razonamiento moral y categorías de razonamiento prosocial*

	<i>Hedonista</i>	<i>Aprobación</i>	<i>Necesidad</i>	<i>Estereotipado</i>	<i>Internalizado</i>	<i>Punt. Comp.</i>
2	0,074	0,048	-0,046	-0,028	-0,133**	-0,128**
3	-0,006	0,084	-0,079	0,032	-0,015	-0,012
4	0,036	0,196**	0,003	-0,061	-0,206**	-0,155**
3+4	0,028	0,248**	-0,06	-0,032	-0,202**	-0,153**
5A	-0,031	-0,244**	0,076	0,038	0,276**	0,237**
5B	0,069	-0,242**	0,113*	0,070	0,241**	0,253**
6	-0,078	0,055	-0,064	-0,048	-0,065	-0,110
P	-0,021	-0,281**	0,089*	0,045	0,303**	0,263**
D	-0,075	-0,153**	0,096*	-0,027	0,162**	0,127**

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$ GRÁFICO 9.1. *Estadios y niveles de razonamiento moral y categorías de razonamiento prosocial*

9.2. RAZONAMIENTO MORAL Y EMPATÍA

La relación entre estos dos constructos se ha analizado considerando cada uno de los niveles de razonamiento moral como VI y cada una de las dimensiones de empatía como VD. En cada uno de los niveles de razonamiento moral se ha clasificado a los sujetos según que puntúen «bajo» (puntuación inferior a la media menos una desviación típica), «medio» (puntuación en torno a la media +/- una desviación típica) o «alto» (puntuación superior a la media más una desviación típica). Después se ha realizado un ANOVA entre-grupos (tabla 9.3.).

TABLA 9.3. ANOVA entre niveles de razonamiento moral y dimensiones de empatía

	Grupo	Dimensión	F	p	Dimensión	F	p
		PT			FS		
Preconv.	Bajo	17,27	0,80	0,4521	16,09	0,19	0,8279
	Medio	16,65			16,41		
	Alto	16,49			16,14		
Conv.	Bajo	16,81	0,08	0,9264	17,49	2,99	0,0512
	Medio	16,67			16,19		
	Alto	16,86			15,66		
Posconv.	Bajo	16,40	1,88	0,1543	15,27	5,50	0,0043
	Medio	16,59			16,19		
	Alto	17,55			17,77		
Madurez	Bajo	15,88	2,42	0,0903	16,08	2,12	0,1206
	Medio	16,77			16,12		
	Alto	17,41			17,41		
		EC			PD		
Preconv.	Bajo	20,56	1,18	0,3091	12,18	0,01	0,9923
	Medio	20,68			12,12		
	Alto	19,91			12,13		
Conv.	Bajo	21,54	3,10	0,0460	12,02	0,04	0,9636
	Medio	20,29			12,16		
	Alto	20,53			12,10		
Posconv.	Bajo	19,75	5,20	0,0058	12,16	0,07	0,9290
	Medio	20,43			12,16		
	Alto	21,69			11,97		
Madurez	Bajo	20,02	1,45	0,2364	12,82	1,39	0,2493
	Medio	20,52			11,95		
	Alto	21,13			12,24		

Como se puede apreciar, ningún nivel de razonamiento moral tiene un efecto significativo sobre toma de perspectiva ni sobre malestar personal.

El nivel posconvencional ejerce una influencia significativa sobre fantasía. Puntuaciones más altas en razonamiento posconvencional van acompañadas de puntuaciones más altas en fantasía. Los niveles preconvencional, convencional e índice de madurez moral no originan diferencias significativas en fantasía.

Finalmente, los niveles convencional y posconvencional producen un efecto significativo sobre preocupación empática. Mayores puntuaciones en razonamiento convencional conllevan menores puntuaciones en preocupación empática. Mayores puntuaciones en razonamiento posconvencional se acompañan de mayores puntuaciones en preocupación empática. El nivel preconvencional y madurez moral no ocasionan diferencias significativas en preocupación empática.

Los resultados de la correlación entre los estadios y niveles de razonamiento moral y las dimensiones de empatía ratifican los obtenidos en el ANOVA entre-grupos (véase tabla 9.4. y

gráfico 9.2.).

TABLA 9.4. *Correlaciones entre estadios y niveles de razonamiento moral y dimensiones de empatía*

	<i>PT</i>	<i>FS</i>	<i>EC</i>	<i>PD</i>
2	-0,065	-0,009	-0,094*	-0,035
3	0,012	0,089*	0,003	0,004
4	-0,056	-0,217**	-0,108*	0,026
3+4	-0,042	-0,13**	-0,097*	0,027
5A	0,101*	0,136**	0,138**	-0,028
5B	0,073	0,197**	0,148**	-0,035
6	-0,029	-0,042	-0,07	-0,003
P	0,103*	0,178**	0,151**	-0,038
D	0,098*	0,081	0,082	-0,048

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$

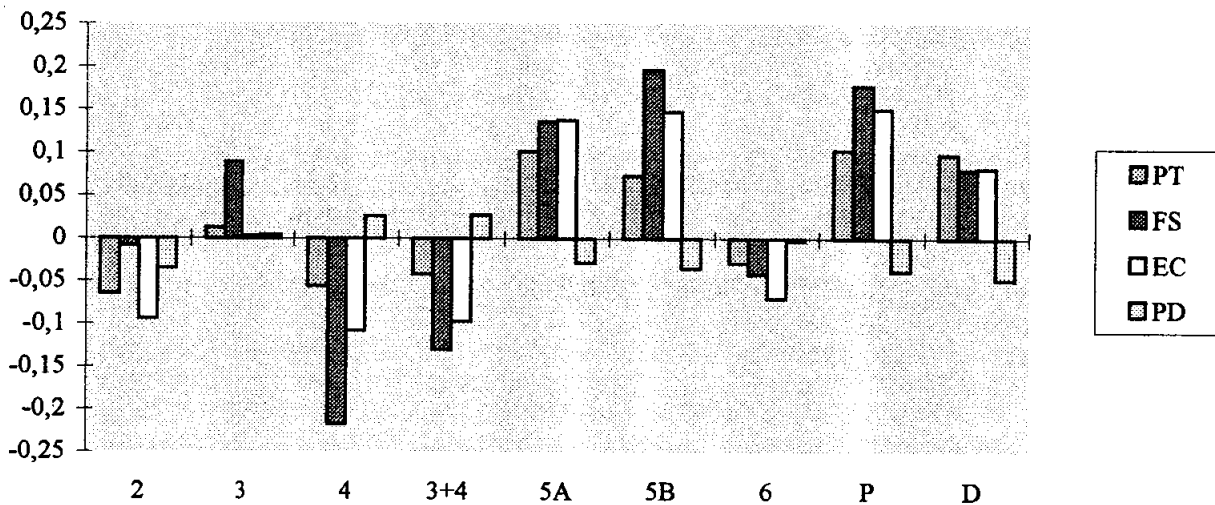


GRÁFICO 9.2. *Estadios y niveles de razonamiento moral y dimensiones de empatía*

La prueba de correlación aporta datos adicionales que no aparecen en el ANOVA entre-grupos y que son coherentes con la teoría. En primer lugar, las correlaciones positivas significativas entre el nivel posconvencional (P) e índice de madurez moral (D) con respecto a la dimensión toma de perspectiva (PT). En segundo lugar, la correlación negativa significativa entre el nivel convencional y la dimensión fantasía (FS). Finalmente, la correlación negativa significativa entre el nivel preconvencional y la dimensión preocupación empática (EC).

9.3. RAZONAMIENTO PROSOCIAL Y EMPATÍA

Para examinar la relación entre estos dos constructos se ha considerado cada una de las cate-

gorías de razonamiento prosocial como VI y cada una de las dimensiones de empatía como VD. En cada una de las categorías de razonamiento prosocial se han establecido tres grupos según que los sujetos tengan una puntuación inferior a la media menos una desviación típica («grupo bajo»), una puntuación en torno a la media \pm una desviación típica («grupo medio») o una puntuación superior a la media más una desviación típica («grupo alto»). A continuación se ha realizado un ANOVA entre-grupos (tabla 9.5.).

Como se puede observar, el razonamiento hedonista produce un efecto significativo sobre preocupación empática. Puntuaciones más bajas en razonamiento hedonista van acompañadas de puntuaciones más altas en preocupación empática. En toma de perspectiva, fantasía y malestar personal, el razonamiento hedonista no origina diferencias significativas.

El razonamiento orientado a la aprobación ejerce una influencia significativa sobre fantasía y sobre preocupación empática. En este sentido, menores puntuaciones en razonamiento orientado a la aprobación conllevan mayores puntuaciones en fantasía y en preocupación empática. En toma de perspectiva y malestar personal, el razonamiento orientado a la aprobación no ocasiona diferencias significativas.

El razonamiento orientado a las necesidades tiene un efecto significativo sobre toma de perspectiva, fantasía y preocupación empática. De este modo, un mayor razonamiento orientado a las necesidades se acompaña de una mayor toma de perspectiva, fantasía y preocupación empática. En malestar personal, el razonamiento orientado a las necesidades no discrimina significativamente.

El razonamiento estereotipado produce diferencias significativas en preocupación empática y en malestar personal. Así, puntuaciones más altas en razonamiento estereotipado implican puntuaciones más altas en preocupación empática y en malestar personal. En toma de perspectiva y fantasía, el razonamiento estereotipado no origina diferencias significativas.

El razonamiento internalizado tiene un efecto significativo sobre fantasía y sobre preocupación empática. En este sentido, mayores puntuaciones en razonamiento internalizado se asocian positivamente con mayores puntuaciones en fantasía y en preocupación empática. En toma de perspectiva y malestar personal, el razonamiento internalizado no ocasiona diferencias significativas.

Finalmente, la puntuación compuesta PROM ejerce una influencia significativa sobre toma de perspectiva, fantasía y preocupación empática. Así, puntuaciones compuestas PROM más

TABLA 9.5. ANOVA entre categorías de razonamiento prosocial y dimensiones de empatía

	Grupo	Dimensión	F	p	Dimensión	F	p	
Hedonista	Bajo	PT	1,59	0,2058	FS	0,85	0,4300	
		Medio			17,79			16,21
		Alto			16,50			16,21
	Medio	EC	7,31	0,0007	PD	0,69	0,5015	
		Bajo			22,77			12,32
		Medio			20,28			12,23
Alto	Alto	20,19	11,60					
	Bajo	PT	1,75	0,1748	FS	4,27	0,0145	
		Medio			17,14			17,33
Alto		16,85			16,43			
Aprobación	Medio	EC	14,98	0,0001	PD	2,00	0,1367	
		Bajo			22,08			12,32
		Medio			20,66			11,88
	Alto	Alto	18,69	12,89				
		Bajo	PT	9,88	0,0001	FS	23,24	0,0001
			Medio			18,13		
Alto	16,22		15,47					
Necesidad	Medio	EC	12,71	0,0001	PD	2,84	0,0593	
		Bajo			21,04			11,44
		Medio			20,06			12,09
	Alto	Alto	22,73	13,20				
		Bajo	PT	1,23	0,2941	FS	0,58	0,5599
			Medio			16,33		
Alto	16,64		16,26					
Estereotipado	Medio	EC	10,40	0,0001	PD	4,09	0,0172	
		Bajo			18,66			10,56
		Medio			20,58			12,26
	Alto	Alto	21,99	12,47				
		Bajo	PT	1,94	0,1445	FS	7,59	0,0006
			Medio			15,84		
Alto	16,81		16,21					
Internalizado	Medio	EC	19,34	0,0001	PD	0,38	0,6848	
		Bajo			18,10			12,54
		Medio			20,72			12,06
	Alto	Alto	22,08	12,20				
		Bajo	PT	4,19	0,0156	FS	5,36	0,0049
			Medio			15,62		
Alto	16,80		16,19					
Punt. Comp.	Medio	EC	26,56	0,0001	PD	0,91	0,4038	
		Bajo			17,89			12,01
		Medio			20,80			12,03
	Alto	Alto	22,33	12,78				

altas van acompañadas de una mayor toma de perspectiva, fantasía y preocupación empática. En malestar personal, las puntuaciones compuestas PROM no discriminan significativamente.

Los resultados de la prueba de correlación entre las categorías de razonamiento prosocial y las dimensiones de empatía corroboran los obtenidos en el ANOVA entre-grupos (véase tabla 9.6. y gráfico 9.3.).

TABLA 9.6. Correlaciones entre categorías de razonamiento prosocial y dimensiones de empatía

	PT	FS	EC	PD
Hedonista	-0,048	0,027	-0,163**	-0,028
Aprobación	-0,078	-0,16**	-0,246**	0,006
Necesidad	0,04	0,012	0,139**	0,119**
Estereotipado	0,058	0,012	0,172**	0,072
Internalizado	0,12**	0,182**	0,323**	-0,02
Punt. Comp.	0,121**	0,148**	0,321**	0,049

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$

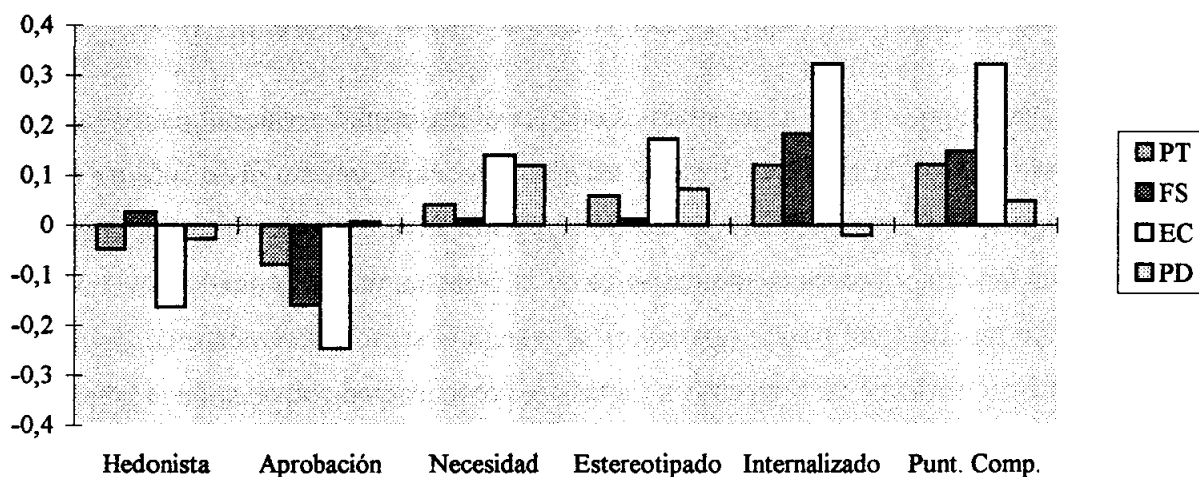


GRÁFICO 9.3. Categorías de razonamiento prosocial y dimensiones de empatía

En la prueba de correlación surge un resultado que complementa a los aparecidos en el ANOVA entre-grupos y en coherencia con la teoría. Es la correlación positiva significativa entre el razonamiento prosocial internalizado y la dimensión toma de perspectiva.

9.4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Planteábamos como primera hipótesis la existencia de una relación empírica positiva entre el

razonamiento moral y el razonamiento prosocial. Obtenemos en esta investigación que un bajo nivel de razonamiento moral (nivel convencional) se relaciona significativamente de forma positiva con un bajo nivel de razonamiento prosocial (razonamiento orientado a la aprobación) y significativamente de forma negativa con un alto nivel de razonamiento prosocial (razonamiento internalizado y puntuación compuesta PROM). A su vez, un alto nivel de razonamiento moral (nivel posconvencional e índice de madurez moral) se relaciona significativamente de forma negativa con un bajo nivel de razonamiento prosocial (razonamiento orientado a la aprobación) y significativamente de forma positiva con un alto nivel de razonamiento prosocial (razonamiento internalizado y puntuación compuesta PROM). Por otra parte, el nivel posconvencional e índice de madurez moral se relacionan positivamente de forma significativa con el razonamiento orientado a las necesidades, mientras que el nivel preconvencional se relaciona negativamente de forma significativa con el razonamiento internalizado y puntuación compuesta PROM. Considerando globalmente estos resultados, se puede concluir, por tanto, una relación empírica positiva entre el razonamiento moral y el razonamiento prosocial. Ello es coherente con la teoría (Kohlberg, 1981, 1992; Eisenberg 1979a, 1986; Eisenberg *et al.*, 1991, 1995; Carlo *et al.*, 1992) y con los resultados obtenidos en otra investigación (Mestre, Pérez-Delgado *et al.*, 1999).

La segunda hipótesis que formulábamos era que el razonamiento moral guarda una relación empírica positiva con la empatía. En este estudio obtenemos que un nivel inferior de razonamiento moral (nivel convencional) se relaciona significativamente de forma negativa con las dimensiones fantasía y preocupación empática de la empatía, mientras que un nivel superior de razonamiento moral (nivel posconvencional) se relaciona significativamente de forma positiva con las dimensiones toma de perspectiva, fantasía y preocupación empática de la empatía. Además, el nivel preconvencional se relaciona negativamente de modo significativo con la dimensión preocupación empática, mientras que el índice de madurez moral se relaciona positivamente de modo significativo con la dimensión toma de perspectiva. Por otra parte, ningún nivel de razonamiento moral se relaciona significativamente con la dimensión malestar personal. Considerados conjuntamente estos resultados, se puede concluir, por tanto, una relación empírica positiva entre el razonamiento moral y la empatía. Ello es consistente con la teoría al respecto (Kohlberg, 1992; Kohlberg, Levine y Hower, 1992; Davis, 1983).

Finalmente, planteábamos la hipótesis de que el razonamiento prosocial se relaciona empíricamente de forma positiva con la empatía. Obtenemos en esta investigación que bajos niveles de razonamiento prosocial (p. ej., razonamientos hedonista y orientado a la aprobación) se relacionan negativamente con la dimensión preocupación empática —e incluso con la dimensión fantasía el razonamiento orientado a la aprobación—, mientras que altos niveles de razonamiento prosocial

(razonamientos orientado a las necesidades, estereotipado, internalizado y puntuación compuesta PROM) se relacionan positivamente con la dimensión preocupación empática y los más altos niveles de razonamiento prosocial (razonamiento internalizado y puntuación compuesta PROM) se relacionan también positivamente con las dimensiones toma de perspectiva, fantasía y preocupación empática. Además, excepto el razonamiento orientado a las necesidades, los demás tipos de razonamiento prosocial no se relacionan con la dimensión malestar personal. Así pues, se puede concluir una relación empírica positiva entre el razonamiento prosocial y la empatía. Ello es coherente con la teoría (Eisenberg, 1986; Hoffman, 1992) y con los resultados obtenidos en otras investigaciones (Eisenberg, 1979b; Eisenberg *et al.*, 1987, 1991, 1995; Carlo *et al.*, 1992; Mestre, Pérez-Delgado *et al.*, 1999).

En conclusión, el razonamiento moral, el razonamiento prosocial y la empatía se relacionan entre sí positivamente, están interrelacionados empíricamente de forma positiva. Asimismo, dado que en cada uno de estos tres constructos están implicados procesos cognitivos y afectivos en mayor o menor medida según los autores, y que ellos están interrelacionados empíricamente de forma positiva, se puede concluir, a su vez, una relación positiva entre los procesos cognitivos y afectivos en el desarrollo moral. O dicho de otro modo, los procesos cognitivos y afectivos se complementan y no se contraponen en el crecimiento moral de la persona. Nuestros resultados y conclusiones se sitúan, por tanto, en la línea de los planteamientos integradores de la moralidad (Gibbs, 1991; Hoffman, 1990, 1992; Sigel, 1986; Rest, 1983).

CONCLUSIONES FINALES

En la presente investigación fundamentalmente se ha descrito cómo se produce el desarrollo del razonamiento moral, del razonamiento prosocial y de la empatía, además de relacionar teóricamente estos tres constructos. Asimismo, se ha comprobado cómo la variable personal *sexo* no produce ningún efecto significativo sobre el desarrollo del razonamiento moral y sí sobre el razonamiento moral prosocial y sobre la empatía de los adolescentes y jóvenes. Se ha hallado, además, que las variables *edad* y *nivel educativo* ejercen una influencia significativa sobre el desarrollo del razonamiento moral, sobre el razonamiento moral prosocial y sobre la empatía de los adolescentes y jóvenes. Finalmente, se ha encontrado que el razonamiento moral, el razonamiento prosocial y la empatía están interrelacionados empíricamente de forma positiva.

Algunos resultados importantes aparecidos en este estudio incoherentes con las expectativas son los siguientes. En primer lugar, llama la atención la no aparición de diferencias significativas en función del sexo en desarrollo del razonamiento moral (DIT) y sí en razonamiento moral prosocial (PROM-R), teniendo en cuenta que ambos constructos denotan desarrollo moral. Como se recordará, en esta investigación no aparecen diferencias significativas en ningún estadio ni nivel de razonamiento moral controlada la edad de los sujetos. En razonamiento moral prosocial, sin embargo, los varones puntúan significativamente más que las mujeres en razonamiento orientado a la aprobación (aunque sólo los adolescentes), mientras que las mujeres puntúan significativamente más que los varones en los razonamientos estereotipado, internalizado y puntuación compuesta PROM.

¿Qué podría explicar esta divergencia de resultados entre el desarrollo del razonamiento moral y el razonamiento moral prosocial en cuanto a la variable *sexo*? Una posible explicación se encuentra en la estructura de ambos tipos de razonamiento. En los estadios de desarrollo del razonamiento moral están presentes principios morales abstractos relacionados con la justicia y las perspectivas de otros y de la sociedad, mientras que en las categorías de razonamiento moral prosocial no aparecen prácticamente elementos de justicia y sí bastantes componentes de toma de perspectiva o de empatía con otros. Teniendo en cuenta que las mujeres obtienen mayores puntuaciones que los varones en empatía, esto explicaría las puntuaciones más altas de las mujeres en razonamiento moral prosocial –al menos, las puntuaciones significativamente más altas de las

mujeres en razonamiento internalizado, categoría relacionada fundamentalmente con los elementos empáticos—. Quedaría por aclarar, sin embargo, las puntuaciones significativamente más altas de los varones adolescentes en el razonamiento orientado a la aprobación y las puntuaciones significativamente más altas de las mujeres adolescentes y jóvenes en el razonamiento estereotipado. Tales cuestiones podrían ser objeto de estudio en futuras investigaciones.

Otra posible explicación se halla en el contenido de los dos tipos de razonamiento. En los dilemas del DIT aparecen diversos temas como son el conflicto vida-propiedad, la eutanasia, el racismo, la libertad de expresión, etc., lo cual puede ser el motivo de las no diferencias significativas en desarrollo del razonamiento moral entre hombres y mujeres. En las historias del PROM-R, por el contrario, se muestra un único tema —es decir, el de ayudar o no ayudar a otro necesitado— y, además, éste estrechamente vinculado a la orientación al cuidado en la que las mujeres aventajan a los varones. Este hecho podría ser el origen de las diferencias de género en razonamiento moral prosocial —al menos, de las existentes en razonamiento internalizado, categoría relacionada fundamentalmente con la orientación al cuidado—.

En cuanto a la influencia de las variables *edad* y *nivel de estudios* sobre los tres constructos evaluados en esta investigación no existen en general resultados discrepantes, puesto que tales variables tienen un efecto significativo sobre el desarrollo del razonamiento moral, sobre el razonamiento moral prosocial y sobre la empatía de los adolescentes y jóvenes. Cabe mencionar, no obstante, la no disminución significativa con la edad del estadio 2 y del razonamiento hedonista. En cuanto al no descenso significativo del estadio 2 con la edad, coincide con otras investigaciones realizadas en nuestro contexto —tal como se señala en el punto 1.8. de este estudio—. Respecto al no descenso significativo del razonamiento hedonista con la edad se indicaba en el capítulo 7 la explicación de Eisenberg *et al.* (1995) en cuanto que la mayoría de los sujetos de 19 y 20 años parecen valorar costes sustanciales y a largo plazo para sí mismos de forma más cautelosa y realista que cuando se encuentran en la enseñanza secundaria. Por otra parte, los últimos años de la adolescencia y primeros de la edad adulta pueden ser un periodo de la vida en el que el interés en conseguir éxito e independencia es elevado, de forma que los costes potenciales en estas esferas son considerados sustanciales. A pesar de estas explicaciones, sería una cuestión a analizar en investigaciones futuras.

Aparece también un cierto solapamiento entre los resultados en la variable *edad* y los resultados en la variable *nivel de estudios*. En desarrollo del razonamiento moral, el nivel de estudios se muestra como una variable más discriminativa que la edad puesto que, mientras que en cuanto a la edad no aparecen diferencias significativas en los estadios 2 y 3, respecto al nivel de estudios

aparecen diferencias significativas en el estadio 2 y diferencias marginalmente significativas ($p = 0,0580$) en el estadio 3. No obstante, para precisar con mayor exactitud cuál de las dos variables discrimina más en desarrollo del razonamiento moral, en razonamiento moral prosocial y en empatía sería conveniente realizar un análisis discriminante, tarea que queda abierta a un posterior trabajo.

Un último resultado de este estudio incoherente con la teoría y con otras investigaciones (Davis, 1983; Hoffman, 1991; Davis y Franzoi, 1991; Eisenberg *et al.*, 1995; Mestre, Frías y Tur, 1997) es el no descenso significativo con la edad de la dimensión *malestar personal* de la empatía. Como se recordará, el malestar personal se refiere al estado aversivo, de ansiedad o preocupación, que da lugar a una reacción egoísta centrada en uno mismo, cuando se perciben indicadores del malestar de otro. Esta experiencia de malestar personal conduce al sujeto a intentar aliviar su propio estado aversivo en lugar de ayudar al otro. Una explicación plausible de este resultado es que nuestros sujetos, en comparación con los de las investigaciones antes mencionadas, están más inmersos en la consecución de los logros personales o, dicho de otro modo, son más egoístas. La confluencia de la preocupación por la consecución de los logros personales con la preocupación por la comprensión del problema del otro y la ayuda al otro genera ansiedad o malestar personal, ante el cual el sujeto reacciona intentándolo mitigar más que centrarse en el estado emocional del otro y la ayuda al otro. Ello sería consistente con el hecho de que el malestar personal ha sido relacionado teóricamente con motivos egoístas y se ha asociado empíricamente con niveles bajos de conducta prosocial (Batson, 1991; Eisenberg y Fabes, 1991). No obstante, sería ésta una explicación provisional a la espera de resultados de investigaciones futuras.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, J. (1957): «Development», en D. Harris (ed.), *The concept of development*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Baldwin, J. M. (1906): *Social and ethical interpretations in mental development*, New York: Macmillan.
- Barnett, M. A. (1987): «Empathy and related responses in children», en N. Eisenberg y J. Strayer (eds.), *Empathy and its development*, Cambridge, England: Cambridge University Press, pp. 146-162.
- Barnett, M. A. (1992): «Empatía y respuestas afines en los niños», en N. Eisenberg y J. Strayer (eds.), *La empatía y su desarrollo*, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bar-Tal, D. (1982): «Sequential development of helping behavior: A cognitive-learning approach», *Developmental Review*, 2, 101-124.
- Batson, C. D. (1990): «How social an animal? The human capacity for caring», *American Psychologist*, 45, 336-346.
- Batson, C. D. (1991): *The altruism question*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Batson, C. D. y Coke, J. S. (1981): *Empathy: A source of altruistic motivation for helping?*, New Jersey: L.E.A.
- Batson, C. D.; Fultz, J. y Schoenrade, P. A. (1992): «Las reacciones emocionales de los adultos ante el malestar ajeno», en N. Eisenberg y J. Strayer (eds.), *La empatía y su desarrollo*, Bilbao: Desclée de Brouwer, pp: 181-204.
- Batson, C. D.; Klein, T. R. et al. (1995): «Immorality from empathy-induced altruism: When compassion and justice conflict», *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 1042-1054.
- Baumeister, R. F.; Reis, H. T. y Delespaul, P. (1995): «Subjective and experiential correlates of guilt in daily life», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 1256-1268.
- Baumeister, R. F.; Stillwell, A. M. y Heatherton, T. F. (1994): «Guilt: an interpersonal approach», *Psychological Bulletin*, 115, 243-267.
- Baumrind, D. (1980): «New directions in socialization research», *American Psychologist*, 35, 639-652.
- Bearison, D. (1986): «Transactional cognition in context: New models of social understanding», en D. Bearison y H. Zimiles (eds.), *Thought and emotion: Developmental perspectives*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 167-174.
- Beltrán Ilera, J. (1992): «¿Debe defenderse a Kohlberg?», *Revista Española de Pedagogía*, 50, nº 191, 97-100.
- Bermejo, V. (1994): *Desarrollo cognitivo*, Madrid: Síntesis.
- Blasi, A. (1980): «Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature», *Psychological Bulletin*, 88, 1-45.
- Blasi, A. (1988): «Identity and the development of the self», en D. K. Lapsley y F. C. Power (eds.), *Self, ego and identity. Integrative Approaches*, Nueva York: Springer-Verlag, pp. 226-241.
- Binet, A. (1894): *Introduction à la psychologie expérimentale*, París: Alcan. [Introducción a la psicología experimental, Madrid: Jorro, 1928].
- Bovet, P. (1910): «La conscience de devoir dans l'introspection provoquée. Expériences sur la psychologie de la Pensée», *Archives de Psychologie*, 9, 305-369.
- Bovet, P. (1912): «Les conditions de l'obligation de conscience», *L'Année Psychologique*, 18, 55-120.
- Bronfenbrenner, U. (1962): «The role of age, sex, class, and culture in studies of moral development», *Religious Education*, 57, 3-17.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human behavior*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryant, B. K. (1982): «An index of empathy for children and adolescents», *Child Development*, 53, 413-425.
- Bryant, B. K. (1992): «Crítica de los métodos de cuestionario en uso para evaluar la empatía en muestras de niños y adultos», en N. Eisenberg y J. Strayer (eds.), *La empatía y su desarrollo*, Bilbao: Desclée de Brouwer, pp. 397-409.
- Bull, N. J. (1969): *Moral judgment from childhood to adolescence*, Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Caba, M. A. de la (1993): «Razonamiento y construcción de valores en el aula», *Infancia y Aprendizaje*, 64, 73-94.
- Cantero, M. J. y D'Ocón, A. (1995): «Experiencia profesional, desarrollo moral y valores en jóvenes trabajadores», en E. Pérez-Delgado y V. Mestre (eds.), *El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*, Valencia: Universitat de València, pp. 145-162.
- Carlsmith, J. M. y Gross, A. E. (1969): «Some effects of guilt on compliance», *Journal of Personality and Social Psychology*, 11, 232-239.

- Carlo, G.; Eisenberg, N. y Knight, G. P. (1992): «An objective measure of adolescents prosocial moral reasoning», *Journal of Research on Adolescence*, 2, 331-349.
- Carlo, G.; Eisenberg, N.; Koller, S. H.; Da Silva M. S. y Frohlich C. B. (1996): «A cross-national study on the relations among prosocial moral reasoning, gender role orientations, and prosocial behaviors», *Developmental Psychology*, 32, 231-240.
- Carlo, G.; Roesch, S. C. y Koller, S. H. (en prensa): «Cross-national and gender similarities and differences in prosocial moral reasoning between brazilian and european-american college students», *Interamerican Journal of Psychology*.
- Carranza, J. A. y Escudero, A. J. (1999): «Teorías psicológicas del desarrollo moral: estatus teórico y alcance práctico», en E. Pérez-Delgado y M^a V. Mestre (coords.), *Psicología moral y crecimiento personal*, Barcelona: Ariel, pp. 43-68.
- Chao, C. C.; Knight, G. P. y Dubro, A. F. (1986): «Information processing and age differences in social decision-making», *Developmental Psychology*, 22, 500-508.
- Colby, A. y Kohlberg, L. (1987): *The measurement of moral judgment* (vols. 1 y 2), Cambridge: Cambridge University Press.
- Colby, A.; Kohlberg, L.; Gibbs, J. C. y Lieberman, M. (1983): «A longitudinal study of moral judgment», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48 (Serial N° 200).
- Cunningham, M. R.; Steinberg, J. y Grev, R. (1980): «Wanting to and having to help: Separate motivations for positive mood and guilt-induced helping», *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 181-192.
- Damon, W. (1977): *The social world of the child*, San Francisco: Josey-Bass.
- Darlington, R. B. y Macker, C. E. (1966): «Displacement of guilt-produced altruistic behavior», *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 442-443.
- Davis, M. H. (1980): «A multidimensional approach to individual differences in empathy», *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, p. 85.
- Davis, M. H. (1983): «Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach», *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Davis, M. H. y Franzoi, S. (1991): «Stability and change in adolescent self-consciousness and empathy», *Journal of Research in Personality*, 25, 70-87.
- Davison, M. L. y Robbins, S. (1978): «The reliability and validity of objective indices of moral development», *Applied Psychological Measurement*, 2, 389-403.
- Davison, M. L.; Robbins, S. y Swanson, D. (1978): «Stage structure in objective moral judgments», *Developmental Psychology*, 2, 147-152.
- Dewey, J. (1930): «Experience and conduct», en C. Murchison (ed.), *Psychologies of 1930*, Worcester, Mass.: Clark University Press.
- Díez-Calatrava, I. (1989): *La psicología de lo moral en la investigación actual. Estudio bibliométrico de tesis doctorales (1981-1985)*, Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, Universitat de València.
- Dovidio, J. F. (1984): «Helping behavior and altruism: An empirical and conceptual overview», en L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology*, New York: Academic Press, pp. 361-427.
- Durkheim, É. (1893): *De la division du travail social*, París: PUF, 1978.
- Durkheim, É. (1923): *L'éducation morale*, París: PUF, 1963, [*La educación moral*, Buenos Aires: Losada, 1958].
- Durkheim, É. (1961): *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education*, New York: Free Press.
- Eisenberg, N. (1979a): «Development of children's prosocial moral judgment», *Developmental Psychology*, 15, 128-137.
- Eisenberg, N. (1979b): «The relationship of prosocial moral reasoning to altruism, political liberalism, and intelligence», *Developmental Psychology*, 15, 87-89.
- Eisenberg, N. (1982): *The development of prosocial behavior*, New York: Academic Press.
- Eisenberg, N. (1986): *Altruistic emotion, cognition and behavior*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N.; Carlo, G.; Murphy, B. y Van Court, P. (1995): «Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study», *Child Development*, 66, 1179-1197.
- Eisenberg, N. y Fabes, R. A. (1990): «Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior», *Motivation and Emotion*, 14, 131-149.
- Eisenberg, N. y Fabes, R. A. (1991): «Prosocial behavior and empathy: A multimethod, developmental perspective», en P. Clark (ed.), *Review of personality and social psychology*, Newbury Park, CA:

- Sage, vol. 12, pp. 34-61.
- Eisenberg, N.; Fabes, R. A.; Miller, P. A.; Fultz, J.; Shell, R.; Mathy, R. M. y Reno, R. R. (1989): «Relation of sympathy and personal distress to prosocial behavior: A multimethod study», *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 55-56.
- Eisenberg, N.; Fabes, R. y Shea, C. (1989): «Gender differences in empathy and prosocial moral reasoning: Empirical investigations», en M. M. Brabeck (ed.), *Who cares? Theory, research and implications of the ethic of care*, pp. 127-143.
- Eisenberg, N. y Hand, M. (1979): «The relationship of preschoolers' reasoning about prosocial moral conflicts to prosocial behavior», *Child Development*, 50, 356-363.
- Eisenberg, N. y Lennon, R. (1983): «Sex differences in empathy and related capacities». *Psychological Bulletin*, 94, 100-131.
- Eisenberg, N.; Lennon, R., y Roth, K. (1983): «Prosocial development in childhood: A longitudinal study», *Developmental Psychology*, 19, 846-855.
- Eisenberg, N. y Miller, P. (1987): «The relation of empathy to prosocial and related behaviors», *Psychological Bulletin*, 101, 91-119.
- Eisenberg, N. y Miller, P. (1992): «Empatía, simpatía y altruismo: lazos empíricos y conceptuales», en N. Eisenberg y J. Strayer (eds.), *La empatía y su desarrollo*, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Eisenberg, N.; Miller, P. A.; Shell, R.; Mcnalley, S. y Shea, C. (1991): «Prosocial development in adolescence: A longitudinal study», *Developmental Psychology*, 27, 849-857.
- Eisenberg, N. y Roth, K. (1980): «Development of young children's prosocial moral judgment: A longitudinal follow-up», *Developmental Psychology*, 16, 375-376.
- Eisenberg, N. y Shell, R. (1986): «The relation of prosocial moral judgment and behavior in children: The mediating role of cost», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12, 426-433.
- Eisenberg, N.; Shell, R.; Pasternack, J.; Lennon, R.; Beller, R. y Mathy, R. M. (1987): «Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study», *Developmental Psychology*, 23, 712-718.
- Eisenberg, N. y Strayer, J. (1992): *La empatía y su desarrollo*, Bilbao: Desclée de Brouwer, (publicación original, 1987).
- Erikson, E. H. (1950): *Childhood and Society*, New York: Norton, 1963.
- Erikson, E. H. (1959): «Identity and the lifecycle», *Monograph Psychological Issues*, vol. 1, nº 1, New York: International Universities Press.
- Frankena, W. K. (1973): *Ethics*, Englewood, NJ: Prentice-Hall.
- Freedman, J. L.; Wallington, S. A. y Bless, E. (1967): «Compliance without pressure: The effect of guilt», *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 117-124.
- Frías, D.; Mestre, V. y Pérez-Delgado, E. (1997): «Descripción y propiedades psicométricas de los instrumentos», en V. Mestre y E. Pérez-Delgado (eds.), *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención*, Valencia: Promolibro, pp. 89-107.
- Friedman, W. J. (1987): «Sex differences in moral judgment? A test of Gilligan theory», *Psychology of Women Quarterly*, 11, 37-46.
- Fuchs, I.; Eisenberg, N.; Hertz-Lazarowitz, R. y Sharabany, R. (1986): «Kibbutz, israeli city, and american children's moral reasoning about prosocial moral conflicts», *Merrill-Palmer Quarterly*, 32, 37-50.
- Fuentes, E. (1995): «Desarrollo del juicio moral, valores y creencias religiosas en adolescentes», Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universitat de València.
- Fuentes, M. J. (1989): «Análisis evolutivo de la empatía y la ansiedad como variables mediadoras del comportamiento de ayuda», *Infancia y aprendizaje*, 48, 65-78.
- Fuentes, E.; Díez, I.; Martí, M.; Soler, J. V.; Pérez-Delgado, E. y Mestre, V. (1999): «Acercamiento bibliométrico a la situación de la psicología moral en la última década del siglo XX», en E. Pérez-Delgado y M^a V. Mestre (coords.), *Psicología moral y crecimiento personal*, Barcelona: Ariel, pp. 15-42.
- García Nieto, N. (1990): *Test T.I.T. (3,4,5,6). Test I.C.C.E. de razonamiento*, Madrid: Publicaciones I.C.C.E.
- Gibbs, J. C. (1979a): «Kohlberg's moral stage theory: A piagetian revision», *Human Development*, 22, 89-112.
- Gibbs, J. C. (1991): «Toward an integration of Kohlberg's and Hoffman's moral development theories», *Human Development*, 34, 88-104.
- Gibbs, J. C.; Arnold, K. D.; Morgan, R. L.; Schwartz, E. S.; Gavaghan, P. y Tappan, M. B. (1984): «Construction and validation of a multiple-choice measure of moral reasoning», *Child Development*, 55, 527-536.
- Gibbs, J. C., Basinger, K. S., y Fuller, D. (1992): *Moral maturity. Measuring the development of socio-*

- moral reflection*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gibbs, J. C.; Widaman, K. F. y Colby, A. (1980): «The Sociomoral Reflection Measure», en L. Kuhmerker, M. Mentkowski y V. L. Erickson (eds.), *Evaluating moral development*, Schnectady, NY: Character Research Press.
- Gibbs, J. C.; Widaman, K. F. y Colby, A. (1982): «Construction and validation of a simplified group-administrable equivalent to the Moral Judgment Interview», *Child Development*, 53, 895-910.
- Gilligan, C. (1977): «In a different voice, women's conceptions of the self and morality», *Harvard Educational Review*, 47, 481-517.
- Gilligan, C. (1982): *In a different voice: Psychological theory and women's development*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Gilligan, C. y Attanucci, J. (1988): «Two moral orientations: Gender differences and similarities», *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 223-238.
- Gilligan, C. y Belenky, M. (1980): «A naturalistic study of abortion decisions», en R. Selman y R. Yando (eds.), *Clinical developmental Psychology*, San Francisco: Jossey Bass.
- Gilligan, C.; Langdale, S.; Lyons, N. y Murphy, J. (1982): «The contribution of women's thought to developmental theory: The elimination of sex bias in moral development research and education», Final Report to the National Institute of Education.
- Goleman, D. (1996): *Emotional Intelligence*, Bloomsbury Publishing, (traducción castellana en Barcelona: Kairós, S.A.).
- Habermas, J. (1983): «Interpretive social science vs. hermeneuticism», en N. Haan, R. Ballah, P. Rabinow, and W. Sullivan (eds.), *Social science as moral inquiry*, New York: Columbia University Press.
- Hare, R. M. (1963): *Freedom and reason*, New York: Oxford University Press.
- Hare, R. M. (1981): *Moral thinking*, Oxford: Clarendon Press.
- Hartshorne, H. y May, M. (1928): *Studies in the nature of character: Vol. 1. Studies in deceit*, Nueva York: MacMillan.
- Hartshorne, H.; May, M. y Maller, J. B. (1929): *Studies in the nature of character: Vol. 2. Studies in service and self-control*, Nueva York: MacMillan.
- Hartshorne, H.; May, M. y Shuttleworth, F. K. (1930): *Studies in the nature of character: Vol. 3. Studies in the organization of character*, Nueva York: MacMillan.
- Hedge, A. y Yousif, Y. H. (1992): «Effects of urban size, urgency, and cost on helpfulness. A cross-cultural comparison between the United Kingdom and the Sudan», *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 23, 107-115.
- Higgins, A.; Power, C. y Kohlberg, L. (1984): «The relationship of moral atmosphere to judgments of responsibility», en W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (eds.), *Morality, moral behavior, and moral development*, New York: Wiley Interscience.
- Hoffman, M. L. (1977): «Sex differences in empathy and related behaviors», *Psychological Bulletin*, 84, 712-722.
- Hoffman, M. L. (1982): «Development of prosocial motivation: Empathy and guilt», en N. Eisenberg (ed.), *The development of prosocial behavior*, New York: Academic Press, pp. 281-313.
- Hoffman, M. L. (1983): «Affective and cognitive processes in moral internalization», en E. Higgins, D. Ruble y W. Hartup (eds.), *Social cognition and social development: A sociocultural perspective*, Cambridge, C.U.P., pp. 236-274.
- Hoffman, M. L. (1984): «Interaction of affect and cognition in empathy », en C. E. Izard, J. Kagan y R. B. Zajonc (eds.), *Emotion, cognition, and behavior*, Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1990): «Empathy and justice motivation», *Motivation and Emocion*, 14, 151-172.
- Hoffman, M. L. (1991): «Commentary», *Human Development*, 34, 105-110.
- Hoffman, M. L. (1992): «La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral», en N. Eisenberg y J. Strayer (eds.), *La empatía y su desarrollo*, Bilbao: Desclée de Brouwer, pp. 59-93, (publicación original, 1987).
- Hoffman, M. L. (1995): «Empathy, role taking, guilt, and development of altruistic motives», en B. Puka (ed.), *Reaching out: Caring, altruism, and prosocial behavior. Moral development: A compendium*, Nueva York: Garland Publishing, pp. 196-218.
- Hoffman, M. L. (1998): «Varieties of empathy-based guilt», en J. Bybee (ed.), *Guilt and children*, San Diego, CA: Academic Press, pp. 91-112.
- Hogan, R. (1969): «Development of an empathy scale», *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307-316.

- Holstein, C. B. (1968): «Parental determinants of development of moral judgment», Unpublished Ph. D. dissertation, University of California, Berkeley.
- Holstein, C. B. (1976): «Irreversible, stepwise sequence in the development of moral judgments: A longitudinal study of females and males», *Child Development*, 47, 51-61.
- Hook, J. G. y Cook, T. D. (1979): «Equity theory and the cognitive ability of children», *Psychological Bulletin*, 86, 429-445.
- Hume, D. (1777): *Enquiries concerning the human understanding and concerning the principles of morals* (2nd ed.), Oxford, England: Clarendon Press, 1966.
- Huston, A. C. (1983): «Sex-typing», en J. H. Flavell y E. Markham (eds.), *Carmichael's manual child psychology*, New York: Wiley.
- Hutz, C. S.; De Conti, L. y Vargas, S. (1993): «Rules used by brazilian students in systematic and nonsystematic reward allocation», *Journal of Social Psychology*, 134, 331-338.
- Hutz, C. S. y Koller, S. H. (1992): «A mensura o de genero: uma readapta o do BSRI», *Psicologia: Reflexo e Cratica*, 5, 15-21.
- Kant, I. (1797): *The doctrine of virtue*, New York: Harper & Row, 1964.
- Kant, I. (1949): *Fundamental principles of the metaphysics of morals*, New York: Liberal Arts Press.
- Kaplan, B. (1966): «The study of language in psychiatry», en S. Arieti (ed.), *American handbook of psychiatry*, vol. 3, New York: Basic Books.
- Klein, M. (1948): *Contributions to Psychoanalysis (1921-1945)*, Londres: The Hogarth Press.
- Klein, M. (1973): «On the theory of anxiety and guilt», en J. Riviere (ed.), *Developments in psychoanalysis*, Londres: The Hogarth Press.
- Kleinberger, A. F. (1982): «The proper object of moral judgment and of moral education», *Journal of moral education*, 11, 147-158.
- Knight, G. P.; Bohlmeier, E. M. Stewart, H. S. y Harris, J. D. (1993): «Age differences in temporal monitoring and equal sharing in a fixed-duration sharing task», *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 143-158.
- Knight, G. P.; Johnson, L. G.; Carlo, G. y Eisenberg, N. (1994): «A multiplicative model of the dispositional antecedents of a prosocial behavior: Predicting more of the people more of the time», *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 178-183.
- Kohlberg, L. (1958): «The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen», Unpublished Ph. D. dissertation, University of Chicago.
- Kohlberg, L. (1966a): «Cognitive stages and preschool education», *Human Development*, 9, 5-17.
- Kohlberg, L. (1966b): «A cognitive-developmental analysis of children's sex-role attitudes», en E. Maccoby (ed.), *The Development of Sex Differences*, Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Kohlberg, L. (1966a): «Moral education in the school», *School Review*, 74, 130.
- Kohlberg, L. (1968): «Early education: A cognitive-developmental view», *Child Development* 39, 1013-1062.
- 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. (1971b): «From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development», en T. Mischel (ed.), *Cognitive Development and Epistemology*, New York: Academic Press.
- Kohlberg, L. (1976a): «Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach», en T. Lickona (ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1981): *Essays on moral development: Vol. 1. The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*, San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1982): «A reply to Owen Flanagan and some comments on the Puska-Goodpaster exchange», *Ethics*, 92, 513-528.
- Kohlberg, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao: Desclée de Brouwer, (publicación original, 1984).
- Kohlberg, L. y Candee, D. (1992). «La relación del juicio moral con la acción moral», en L. Kohlberg, (ed.), *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao: DDB, pp. 463-533, (publicación original, 1984).
- Kohlberg, L.; Hickey, J y Scharf, P. (1972): «The justice structure of the prison: A theory and intervention», *The Prison Journal*, 51, 3-14.
- Kohlberg, L. y Higgins, A. (1992): «Continuidades y discontinuidades en el desarrollo infantil y adulto. Nueva revisión», en L. Kohlberg (ed.), *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao: Desclée de Brouwer,

- pp. 405-462, (publicación original, 1984).
- Kohlberg, L.; Higgins, A.; Tappan, M. y Schrader, D. (1992): «Desde los subestadios a los tipos morales: moralidad heterónoma y autónoma», en L. Kohlberg (ed.), *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao: Desclée de Brouwer, pp. 601-627, (publicación original, 1984).
- Kohlberg, L. y Kramer, R. (1969): «Continuities and discontinuities in children and adult moral development», *Human Development* 12, 93-120.
- Kohlberg, L.; Levine, C. y Hewer, A. (1992): «La formulación actual de la teoría», en L. Kohlberg (ed.), *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao: Desclée de Brouwer, pp. 221-312, (publicación original, 1983).
- Kramer, R. (1968): «Moral development in young adulthood», Unpublished Ph. D. dissertation, University of Chicago.
- Lazarus, R. S. (1982): «Thoughts on the relations between emotion and cognition», *American Psychologist*, 37, 1019-1024.
- Lévy-Bruhl, L. (1927): *Le morale et les sciences des moeurs*, París: PUF, 1971.
- Loevinger, J. (1966): «The meaning and measurement of ego development», *American Psychologist*, 21, 195-217.
- Loevinger, J. (1976): *Ego development: Conceptions and theories*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Loevinger, J. (1982): «On the self and predicting behavior», Unpublished paper, Washington University.
- Loevinger, J. y Wessler, R. (1970): *Measuring ego development: Vol. 1. Construction and use of a sentence completion test*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Ma, H. K. y Leung, M. C. (1992): «Effects of age, sex, and social relationships on altruistic behavior of chinese children», *The Journal of Genetic Psychology*, 153, 293-303.
- Mason, M. G. y Gibbs, J. C. (1993): «Social perspective taking and moral judgment among college students», *Journal of Adolescent Research*, 8, 109-123.
- McNamee, S. (1978): «Moral behavior, moral development and motivation», *Journal of Moral Education*, 7, 27-31.
- Mead, G. H. (1934): *Mind self and society*, Chicago: University of Chicago Press.
- Mehrabian, A. y Epstein, N. A. (1972): «A measure of emotional empathy», *Journal of Personality*, 40, 523-543.
- Mestre, V.; Frias, D. y Tur, A. M. (1997): «Variables personales y empatía», en V. Mestre y E. Pérez-Delgado (eds.), *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención*, Valencia: Promolibro, pp. 163-193.
- Mestre, V. y Pérez-Delgado, E. (1997): *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención*, Valencia: Promolibro.
- Mestre, V.; Pérez-Delgado, E. y Escrivá, A. (1995): «Lo cognitivo vs. lo afectivo. Desarrollo moral y personalidad», en E. Pérez-Delgado y V. Mestre (eds.), *El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*, Valencia: Universitat de València, pp. 41-89.
- Mestre, V.; Pérez-Delgado, E.; Samper, P. y Frias, D. (1999): «Instrumentos de evaluación del razonamiento moral», en E. Pérez-Delgado y M^a V. Mestre (coords.), *Psicología moral y crecimiento personal*, Barcelona: Ariel, pp. 155-179.
- Mestre, V.; Pérez-Delgado, E.; Samper, P. y Fuentes, E. (1999): «Razonamiento moral prosocial. Descripción y teoría», en E. Pérez-Delgado y M^a V. Mestre (coords.), *Psicología moral y crecimiento personal*, Barcelona: Ariel, pp. 243-258.
- Mestre, V.; Pérez-Delgado, E.; Tur, A.; Díez, I.; Soler, J. V. y Samper, P. (1999): «El razonamiento prosocial en la infancia y en la adolescencia. Un estudio empírico», en E. Pérez-Delgado y M^a V. Mestre (coords.), *Psicología moral y crecimiento personal*, Barcelona: Ariel, pp. 259-283.
- Mestre, V. y Samper, P. (1997): «Empatía y desarrollo moral», en V. Mestre y E. Pérez-Delgado (eds.), *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención*, Valencia: Promolibro, pp. 35-52.
- Moltó, J.; Pérez-Delgado, E. y Mestre, V. (1990): «La variable sexo y su efecto en el desarrollo estructural y de contenido del razonamiento moral», *Revista de Pensament i Anàlisi*, 15, 91-115.
- Mosbacher, B. J.; Gruen, G. E. y Richlack J. F. (1985): «Incentive value: The overlooked dimension in childhood sharing», *The Journal of Genetic Psychology*, 146, 197-204.
- Nisan, M. y Kohlberg, L. (1982): «Universality and variation in moral judgment: A longitudinal and cross-sectional study in Turkey», *Child Development*, 53, 865-876.
- Ortiz, M. J.; Apodaka, P.; Exeberria, I.; Ezeiza, A.; Fuentes, M. J. y López, F. (1993): «Algunos predictores de la conducta prosocial-altruista en la infancia: empatía, toma de perspectiva, apego, modelos

- parentales, disciplina familiar e imagen del ser humano», *Revista de Psicología social*, 8, 83-98.
- Page R. y Bode J. (1980): «Comparison of measures of moral reasoning and development of a new objective measure», *Educational and Psychological Measurement*, 40, 317-329.
- Peck, R. F. y Havighurst, R. J. (1960): *The psychology of character development*, New York: Wiley.
- Pérez-Delgado, E. (1995): *Psicología, ética, religión. ¿Ética versus religión?*, Madrid: Siglo XXI.
- Pérez-Delgado, E. (1997): «Desarrollo moral y construcción de la personalidad», en P. Ortega (coord.), *Educación moral*, Murcia: Caja Murcia.
- Pérez-Delgado, E.; Díez, I. y Soler, J. V. (1997): «Variables personales y razonamiento moral. Función del nivel educativo y del sexo en el desarrollo moral de adolescentes y jóvenes», en V. Mestre y E. Pérez-Delgado (eds.), *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención*, Valencia: Promolibro, pp. 109-129.
- Pérez-Delgado, E. y Fuentes, E. (1997): «Psicología del desarrollo moral. De Piaget a Kohlberg», en V. Mestre y E. Pérez-Delgado (eds.), *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención*, Valencia: Promolibro.
- Pérez-Delgado, E.; Frías, D. y Pons, G. (1988): «La aportación de Lawrence Kohlberg (1927-1987) a las ciencias sociales. Psicología y psicología moral en la actualidad», *Revista de Historia de la Psicología*, 9, 173-209.
- Pérez-Delgado, E.; Frías, D. y Pons, G. (1994): «El cuestionario de problemas morales (DIT) de J. Rest (1979) y su estructura», en E. Pérez-Delgado y M. J. Soler (eds.), *El Cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT) de J. Rest y su uso informatizado*, Valencia: Albatros Ediciones, pp. 25-50.
- Pérez-Delgado, E.; García-Ros, R. y Clemente, A. (1992): «Efecto de las variables educación formal y sexo sobre el desarrollo de la capacidad de razonamiento sociomoral», *Revista de Psicología Univeritas Tarraconensis*, 14, 63-92.
- Pérez-Delgado, E.; García-Ros, R. y Sirera, F. (1994): «La capacidad de razonamiento moral en jóvenes adolescentes», *Revista de Educación*, 303, 261-280.
- Pérez-Delgado, E.; Gimeno, A. y Oliver, J. C. (1990): «El razonamiento moral y su medición a través del Defining Issues Test (DIT) de J. Rest. Aplicación experimental a una muestra en lengua castellana», *Revista de Psicología de la Educación*, 1, 95-111.
- Pérez-Delgado, E. y Mestre, V. (1995): *El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*, Valencia: Universitat de València.
- Pérez-Delgado, E.; Mestre, V. y Escrivá, A. (1995): «La medida del desarrollo moral», en E. Pérez-Delgado y M. J. Soler (eds.), *El Cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT) de J. Rest y su uso informatizado*, Valencia: Albatros Ediciones, pp. 9-23.
- Pérez-Delgado, E.; Mestre, V.; Frías, D. y Soler, M. J. (1996): *DIT. Defining Issues Test de J. Rest (Cuestionario de problemas sociomorales), Manual*, Valencia: Nau Llibres.
- Pérez-Delgado, E.; Mestre, V.; García-Ros, R. y Frías, D. (1991): *Fiabilidad test-retest del Cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT) de J. Rest (1979)*, III Congreso de Evaluación Psicológica, Barcelona, 25-28 de septiembre.
- Pérez-Delgado, E.; Mestre, V. y Llorca V. (1995): «Desarrollo del razonamiento moral y desarrollo intelectual en jóvenes adolescentes», en E. Pérez-Delgado y V. Mestre (eds.): *El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*, Valencia: Universitat de València, pp. 21-40.
- Pérez-Delgado, E.; Mestre, V. y Moltó, J. (1990): «Los instrumentos de medida del razonamiento moral. Una aplicación piloto del cuestionario de problemas sociomorales (DIT) de J. Rest», en *II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos, Comunicaciones, Área 7: Diagnóstico y evaluación psicológica*, Madrid, pp. 225-231.
- Pérez-Delgado, E.; Soler, M. J. y Sirera, F. (1992): «Factores que influyen en la capacidad de razonamiento sociomoral en población adulta. Un estudio piloto realizado con el Cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT) aplicado a población española», *Análisis y Modificación de Conducta*, 18, 675-696.
- Peters, R. S. (1971): «Moral development: A plea for pluralism», en T. Mischel (ed.), *Cognitive development and epistemology*, New York: Academic Press.
- Piaget, J. (1932): *El juicio moral en el niño*, Madrid: Francisco Beltrán.
- Piaget, J. (1951): *Play, dreams and imitation in childhood*, New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1952a): *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*, Le course de Sorbonne psychologie, Paris: Centre de Documentation Universitaire, Mimeographed.
- Piaget, J. (1960): «The general problems of the psychobiological development of the child», en J. M.

- Tanner y B. Inhelder (eds.), *Discussions on child development proceedings of the world health organization study group on the psychobiological development of the child*, vol. 4, New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1967): *Six psychological studies*, New York: Random House.
- Piaget, J. (1970): *Structuralism*, New York: Basic Books.
- Piliavin, J. A.; Dovidio, J. F.; Gaertner, S. L. y Clark, R. D. (1981): *Emergency intervention*, Nueva York: Academic Press.
- Pongratz, L. (1981): «La controversia entre W. Wundt y K. Bühler», *Revista de Historia de la Psicología*, 2, 19-36.
- Power, C. (1979): «The moral atmosphere of a just community high school: A four year longitudinal study», Unpublished doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education.
- Power, C. Y Reimer, J. (1978): «Moral atmosphere: An educational bridge between moral judgment and action», en W. Damon (ed.), *New Directions for Child Development: Moral Development*.
- Rawlings, E. I. (1968): «Witnessing harm to others: A reassessment of the role of guilt in altruistic behavior», *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 377-380.
- Rawls, J. A. (1971): *Theory of justice*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rawls, J. A. (1980): «Kantian constructivism in moral theory», *Journal of Philosophy*, 87, 515-572.
- Regan, J. W. (1971): «Guilt, perceived injustice, and altruistic behavior», *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 124-132.
- Rest, J. (1968): «Developmental hierarchy in preference and comprehension of moral judgment», Unpublished Ph. D. dissertation, University of Chicago.
- Rest, J. (1973): «The hierarchical nature of moral judgment», *Journal of Personality*, 41, 86-109.
- Rest, J. (1975): «Longitudinal study of the Defining Issues Test of moral judgment: A strategy for analyzing development change» *Developmental Psychology*, 11, 738-748.
- Rest, J. (1976): «New approaches in the assessment of moral judgment», en T. Lickona (ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rest, J. R. (1979a): *Development in judging moral issues*, Minneapolis: University of Minnesota.
- Rest, J. R. (1979b): *Revised manual for Defining Issues Test. An objective test of moral judgment development*, Minneapolis: Minnesota Moral Research Projects.
- Rest, J. R. (1979c): *Development in judging moral issues*, Minneapolis: University of Minnesota.
- Rest, J. R. (1983): «Morality», en P. Mussen (ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Cognitive development*, New York: Wiley, pp. 556-629.
- Rest, J. R. (1986a): *DIT Manual. Manual for the Defining Issues Test*, Minnesota: University of Minnesota.
- Rest, J. R. (1986b): *Moral development: Advances in research and theory*, New York: Praeger.
- Rest, J. R. y Narváez, D. (1991): «The college experience and moral development», en W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (comps.), *Handbook of moral behavior and development: Vol. 2. Research*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 229-245.
- Rholes, W. S. y Bailey, S. (1983): «The effects of level of moral reasoning in consistency between moral attitudes and related behaviors», *Social Cognition*, 2, 32-48.
- Ribot, Th. (1896): *La psicología de sentimientos*, París: Alcan. [*Psicología de los sentimientos*, Madrid: Jorro].
- Rodrigo, M. J. (1985): «Desarrollo moral y perspectivismo social», en J. L. Vega Vega, *Psicología evolutiva*, Madrid: UNED.
- Rushton, J. P. (1980): *Altruism, socialization, and society*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rushton, J. P.; Chrisjohn, R. D. y Fekken, G. C. (1981): «The altruistic personality and the self-report altruism scale», *Personality and Individual Differences*, 2, 1-11.
- Ryan, K. (1992): «La educación moral en Kohlberg: una teoría aplicada a la escuela», *Revista Española de Pedagogía*, 50, nº 191, 35-51.
- Selman, R. L. (1976): «The development of social-cognitive understanding: A guide to education and clinical practice», en T. Lickona (ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Selman, R. L. (1980): *The growth of interpersonal understanding*, New York: Academic Press.
- Sherry, L. Hatcher, M. et al., (1994): «The teaching of empathy for high school and college students: Testing rogerian methods with the Interpersonal Reactivity Index», *Adolescence*, 29, 961-974.
- Sigel, I. (1986): «Cognition-affect: A psychological riddle», en D. Bearison y H. Zimiles (eds.), *Thought and emotion: Developmental perspectives*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 211-229.

- Snarey, J.; Reimer, J. y Kohlberg, L. (1983): «Longitudinal study of israeli moral judgment», Paper presented at the Annual Conference of the Society for Cross Cultural Psychology, Washington, D. C., 18-20.
- Snarey, J.; Reimer, J. y Kohlberg, L. (1985): «The development of social-moral reasoning among Kibbutz adolescents: A longitudinal cross-cultural study», *Developmental Psychology*, 21, 3-17.
- Solomon, D.; Watson, M.; Schaps, E.; Battistich, V. y Solomon, J. (1987): *Cooperative learning as part of a comprehensive program designed to promote prosocial development*, Nueva York: Praeger.
- Spiro, M. (1957): «Culture and personality: The natural history of a false dichotomy», *Psychiatry*, 14, 19-46.
- Staub, E. (1978): *Positive social behavior and morality: Vol. 1. Social and personal influences*, New York: Academic Press.
- Staub, E. (1979): *Positive social behavior and morality: Vol. 2. Socialization and development*, New York: Academic Press.
- Strayer, J. (1992): «Perspectivas afectivas y cognitivas sobre la empatía», en N. Eisenberg y J. Strayer (eds.), *La empatía y su desarrollo*, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Tangney, J. P. (1995): «Recent avances in the empirical study of shame and guilt», *American Behavioral Scientist*, 38 (8), 1132-1145.
- Thoma, S. J. (1986): «Estimating gender differences in the comprehension and preference of moral issues», *Developmental Review*, 6, 165-180.
- Thompson, R. A. (1992): «Empatía y comprensión emocional: el desarrollo temprano de la empatía», en N. Eisenberg y J. Strayer (eds.), *La empatía y su desarrollo*, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Tietjen, A. (1986): «Prosocial reasoning among children and adults in a Papua New Guinea society», *Developmental Psychology*, 22, 861-868.
- Underwood, B. y Moore, B. (1982): «Perspective-taking and altruism», *Psychological Bulletin*, 91, 143-173.
- Vitz, P. C. (1994): «Critiques of the Kohlberg's model of moral development: A summary», *Revista Española de Psicología*, 52, nº 197, 5-36.
- Walker, L. J. (1980): «Cognitive and perspective-taking prerequisites for moral development», *Child Development*, 51, 131-140.
- Walker, L. J. (1984): «Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review», *Child Development*, 55, 677-691.
- Walker, L. J. y Richards, B. S. (1979): «Stimulating transitions in moral reasoning as a function of stage of cognitive development», *Developmental Psychology*, 15, 95-103.
- Weinberger, D. A. (1991): *Social-emotional adjustment in older children and adults: I. Psychometric properties of the Weinberger Adjustment Inventory*, Unpublished manuscript, Case Western Reserve University.
- Wispé, L. (1986): «The distinction between sympathy and empathy. To call forth a concept, a word is needed», *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 314-321.
- Wohlwill, J. F. (1973): *The study of behavioral development*, New York: Academic Press.
- Wright, D. (1974): *Psicología de la conducta moral*, Barcelona: Planeta.
- Wundt, W. (1889): «Espíritu de la filosofía social contemporánea y sus vicisitudes históricas», en W. Wundt (1912), *Introducción a la filosofía*, Madrid: Jorro, pp. 285-316.
- Yuste Hernanz, C. (1991): *Test T.H.M. Test de Habilidad Mental*, Madrid: Publicaciones I.C.C.E.
- Zahn-Waxler, C.; Radke-Yarrow, M. y King, R. A. (1979): «Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress», *Child Development*, 50, 319-330.
- Zajonc, R. B. (1980): «Feeling and thinking. Preferences need no inferences», *American Psychologist*, 35, 151-175.
- Zanón, J. L. (1993): *Desarrollo de la capacidad de razonamiento sociomoral y valores humanos en adolescentes*, Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, Universitat de València.
- Zanón, J. L.; Pérez-Delgado, E. y Mestre, V. (1995): «Desarrollo del juicio moral en población adolescente valenciana», *Revista de Ciencias de la Educación*, 161, 79-100.

**ANEXO: INSTRUMENTOS
DE EVALUACIÓN**

CUESTIONARIO SOBRE PROBLEMAS SOCIOMORALES

D.I.T.

Este cuestionario trata de conocer cómo piensa la gente sobre problemas sociales. Por lo general, las personas tienen diferentes opiniones acerca de lo que es correcto o incorrecto. En este cuestionario las respuestas no pueden tener la misma exactitud que en matemáticas. A continuación te presentamos varios problemas en forma de historias y nos gustaría que nos contaras lo que piensas sobre ellas. Las respuestas serán analizadas mediante ordenador. He aquí un ejemplo:

«Jaime está pensando en comprarse un coche nuevo. Jaime está casado, tiene dos niños pequeños y su sueldo es de tipo medio. El coche que compre será el único coche familiar. Se va a utilizar principalmente para ir al trabajo y desplazarse dentro de la ciudad, pero también algunas veces para viajes más largos. Mientras decide qué coche es el que debe comprar, Jaime cae en la cuenta de que hay muchas cosas que considerar».

Si tú fueras Jaime, a la hora de comprarte el coche ¿qué nivel de *importancia* tendría cada una de ellas? Abajo hay una lista de cosas, señala con una cruz la importancia que tiene cada una de ellas.

INSTRUCCIONES PARA LA PARTE B DEL CUESTIONARIO

Por ejemplo, si tú piensas que la 1ª afirmación no es importante para tomar una decisión a la hora de comprar el coche, pon una cruz en el recuadro de la derecha *Ninguna* o si piensas que la cuestión 5ª tiene muchísima importancia, pon una cruz en el recuadro *Muchísima*, y así sucesivamente. Veamos el ejemplo en la *Parte B*.

Nº	CUESTIONES	Nivel de importancia				
		Muchísima	Mucha	Bastante	Poca	Ninguna
1.	Si el vendedor de coches está en la misma finca donde vive Jaime (nótese que la persona que toma la decisión no le da importancia).					X
2.	Sería más conveniente y económico un coche de segunda mano (esto es muy importante y por eso la cruz está en la parte más a la izquierda).	X				
3.	Si el color es verde, que es el color favorito de Jaime.		X			
4.	Si la eslora del coche es de 200 (si la frase no viene a cuento, no se le da importancia y por lo tanto se marca la cruz en el recuadro de la derecha).					X
5.	Si sería más conveniente un coche espacioso y grande que pequeño.	X				
6.	Si los frontales son diferentes (si la frase suena a chino, no se le da importancia).					X

INSTRUCCIONES PARA LA PARTE C DEL CUESTIONARIO

De la lista de preguntas del ejemplo anterior selecciona las cuatro más importantes de todo el grupo y ordénalas por orden de importancia de la primera a la cuarta. Debes tener presente que las preguntas más importantes se han marcado más a la izquierda que las menos importantes. En el ejemplo anterior la 2ª y la 5ª. Para decidir ahora cuáles son las cuatro más importantes por orden de importancia, debes releer la 2ª y la 5ª para ver cuál de las dos es más importante y seguir con las siguientes hasta jerarquizar las cuatro preguntas más importantes.

**SEÑALA LAS 4 CUESTIONES MÁS IMPORTANTES PARA TÍ
Y ANOTA TU RESPUESTA EN LA HOJA DE RESPUESTAS**

	Por orden de importancia			
	1ª	2ª	3ª	4ª
nº de ítem	5	2	3	

Después de haber jerarquizado las cuatro cuestiones más importantes en la *Parte C*, comprueba que éstas tengan en la *Parte B* mayor o igual importancia que aquéllas que no has seleccionado entre las cuatro más importantes. Si hubiese alguna cuestión de entre las cuatro más importantes con menor importancia en la *Parte B* realiza los cambios oportunos: o bien comprueba que no te hayas equivocado de ítem en la *Parte C* o bien aumenta la importancia en la *Parte B* de aquél que has elegido en la *Parte C*.

RECUERDA QUE SIEMPRE DEBES ANOTAR TU RESPUESTA EN LA HOJA DE RESPUESTAS QUE TE HEMOS FACILITADO. POR FAVOR, NO HAGAS MARCAS EN EL CUADERNILLO DE DILEMAS. MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

1. ENRIQUE Y EL MEDICAMENTO

En América una mujer estaba a punto de morir debido a una clase especial de cáncer. Había una medicina que los médicos pensaban que podría salvarla. Era un tipo de radium que un farmacéutico de esa misma ciudad había descubierto recientemente. El medicamento era caro de hacer, pero el farmacéutico cobraba diez veces lo que le costaba. Gastaba 2.000 ptas. y cobraba 20.000 por una pequeña dosis del medicamento. Enrique, el marido de la mujer enferma, se fue a ver a todos sus amigos y conocidos para pedirles dinero prestado, pero sólo pudo juntar 10.000 ptas., la mitad de lo que costaba. Entonces le dijo al farmacéutico que su mujer se estaba muriendo, y le pidió que le vendiera la medicina más barato o que le permitiera pagársela más tarde. Pero el farmacéutico le dijo "No, yo he descubierto el medicamento y quiero sacar dinero de esto". Así que Enrique, desesperado, pensó entrar en la farmacia por la noche y robar el medicamento para su mujer.

**¿Debía Enrique robar la medicina?
Elija una de las alternativas (Sí debía; No lo sé; No debía)
y anótela en la HOJA DE RESPUESTAS**

Lea las Cuestiones siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas (*Muchísima; Mucha; Bastante; Poca; Ninguna*). Anótela también en la HOJA DE RESPUESTAS

Nº	CUESTIONES
1.	Las leyes del país están para ser respetadas.
2.	¿Es solamente natural que un esposo que ama a su mujer cuide de ella hasta el extremo de robar para ayudarle?
3.	Que Enrique se arriesgue a que le disparen mientras roba o ir a la cárcel, a cambio de que robando el medicamento pudiera ayudar.
4.	Si Enrique es un boxeador profesional, o tiene considerable influencia entre boxeadores o profesionales.
5.	Si Enrique roba para sí mismo o lo hace únicamente para ayudar a otra persona.
6.	Si los derechos del farmacéutico sobre su invención (patente) han de ser respetados.
7.	Si la esencia de la vida va más allá de la muerte, colectiva e individualmente.
8.	¿Qué valores son básicos para regular cómo las personas se comportan unas con otras?
9.	Si el farmacéutico se le ha de permitir ampararse bajo una ley despreciable que sólo protege a los ricos.
10.	Si la ley en este caso protege las necesidades más básicas de cualquier miembro de la sociedad.
11.	Si el farmacéutico merece que le roben por ser tan codicioso y cruel.
12.	Si robando en un caso como éste se aportaría un mayor bien a la sociedad en general o no.

**POR ÚLTIMO, NO OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO
CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS
IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTAS**

2. LA OCUPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

En una ciudad de España, la Universidad hacía tiempo que no invertía su dinero en mejorar las instalaciones deportivas. De este modo, año tras año, los estudiantes tenían que practicar con equipos cada vez más gastados, e incluso no todos los estudiantes podían hacer deporte, ya que no había sitio para ellos. Por estas razones, un año, el conjunto de los profesores y de los alumnos, votaron una resolución por la que se exigía a la Administración de la Universidad el gasto suficiente para mejorar las instalaciones deportivas. Sin embargo, el rector de la Universidad, que es la máxima autoridad, se opuso a invertir ese dinero, diciendo que era necesario para otras cosas. Así que, un día, doscientos estudiantes se encaminaron hacia el edificio del Rectorado, donde está la Administración, y lo ocuparon, diciendo que no se marcharían hasta que el rector hiciera caso a lo que los alumnos y profesores le habían pedido.

**¿Debían los estudiantes ocupar el edificio?
Elija una de las alternativas (Sí debían; No lo sé; No debían)
y anótela en la HOJA DE RESPUESTAS**

Lea las Cuestiones siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas (Muchísima; Mucha; Bastante; Poca; Ninguna). Anótela también en la HOJA DE RESPUESTAS

Nº	CUESTIONES
1.	¿Están haciendo esto los estudiantes realmente para ayudar a otra gente o lo hacen sólo para protestar?
2.	¿Tienen los estudiantes algún derecho a ocupar un edificio que no es suyo?
3.	¿Se dan cuenta los estudiantes de que podrían ser arrestados e incluso expulsados de la Universidad?
4.	¿La ocupación del edificio podría a la larga beneficiar a mucha gente?
5.	Si el rector de la Universidad se mantuvo dentro de los límites de su autoridad ignorando la voluntad democrática.
6.	¿Puede la acción asustar al público y dar mala fama a los estudiantes?
7.	¿Ocupar un edificio que no es propio está de acuerdo con los principios de la justicia?
8.	¿Permitir a un estudiante ocupar un edificio alentaría a otros estudiantes a hacer lo mismo?
9.	¿Tuvo el rector esta postura de desacuerdo por ser irracional y no cooperativo?
10.	Si la Administración de la Universidad debe estar en manos de la autoridad o de todos los universitarios.
11.	¿Los estudiantes siguen principios que ellos creen que están por encima de la ley?
12.	Si las decisiones de la Universidad deben ser respetadas por los estudiantes.

POR ÚLTIMO, NO OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTAS

3. EL PRESO EVADIDO

Un hombre fue sentenciado a 10 años de prisión. Después de un año, sin embargo, se evadió de la cárcel, se fue a otra parte del país y tomó el nombre de Martínez. Durante 8 años trabajó mucho y poco a poco ahorró bastante dinero para montar un negocio propio. Era cortés con sus clientes, pagaba sueldos altos a sus empleados y la mayoría de sus beneficios los empleaba en obras de caridad. Ocurrió que un día la Sra. García, su vieja vecina, le reconoció como el hombre que había escapado de la prisión 8 años antes, y a quien la policía había estado buscando.

**¿Debía la Sra. García denunciar al Sr. Martínez a la policía y hacer que éste volviera a la cárcel?
Elija una de las alternativas (No debía; No lo sé; Sí debía)
y anótela en la HOJA DE RESPUESTAS**

Lea las **Cuestiones** siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas (*Muchísima; Mucha; Bastante; Poca; Ninguna*). Anótela también en la **HOJA DE RESPUESTAS**

N°	CUESTIONES
1.	¿El Sr. Martínez no ha tenido suficiente tiempo para demostrar que no es una mala persona?
2.	Cada vez que alguien escapa del castigo por un delito ¿no se fomenta que se cometan más delitos?
3.	¿No estaríamos mejor sin cárceles y sin la opresión de nuestros sistemas legales?
4.	¿Ha pagado realmente el Sr. Martínez su deuda a la sociedad?
5.	¿No estaría fallando la sociedad en lo que el Sr. Martínez debería justamente esperar?
6.	Si exceptuamos a la sociedad, ¿qué beneficio aportan las cárceles, particularmente a personas buenas y caritativas?
7.	¿Hasta qué punto se puede ser tan cruel y sin corazón como para meter de nuevo en la cárcel al Sr. Martínez?
8.	¿Sería justo que los demás presos cumplan la condena si el Sr. Martínez se escapa?
9.	¿Se comportó la Sra. García como una buena amiga del Sr. Martínez?
10.	¿No es un deber del ciudadano denunciar a un delincuente fugado sin considerar las circunstancias?
11.	¿Cómo se cumpliría mejor la voluntad popular y se protegería mejor el bien común?
12.	¿Meter en la cárcel al Sr. Martínez aportaría a éste algún bien o serviría para proteger a alguna otra persona?

POR ÚLTIMO, NO OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTAS

4. EL DILEMA DEL DOCTOR

Una mujer se estaba muriendo de un cáncer del que no podía curarse. Sólo le quedaban 6 meses de vida. Tenía terribles dolores, pero estaba tan débil que una buena dosis de calmantes, como la morfina, por ejemplo, le haría morir pronto. Estaba al borde del delirio y casi loca de dolor, y en sus periodos de calma, pedía al doctor que le diera la suficiente morfina para acabar con la vida. Decía que no podía aguantar el dolor y que, de todas formas, iba a morir en unos meses.

¿Qué debería hacer el doctor?

Elija una de las alternativas (*Le debería dar una sobredosis; No lo sé; No le debería dar una sobredosis*) y anótela en la

HOJA DE RESPUESTAS

Lea las **Cuestiones** siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas (*Muchísima; Mucha; Bastante; Poca; Ninguna*). Anótela también en la **HOJA DE RESPUESTAS**

N°	CUESTIONES
1.	Si la familia de la mujer está a favor o no de la sobredosis.
2.	¿Las leyes obligan al doctor como a cualquier ciudadano, de forma que si le da una sobredosis sería lo mismo que matarla?
3.	Si la gente sería mejor si la sociedad no reglamentara sus vidas ni incluso sus muertes.
4.	Si el doctor podría hacerlo como si hubiera sido consecuencia de un accidente o percance.
5.	¿Puede el Estado forzar a que alguien continúe su vida si éste no quiere?
6.	¿Qué valor tiene la muerte ante una perspectiva social sobre valores personales?
7.	Si el doctor se deja llevar por el sufrimiento de la mujer o se preocupa más de lo que pueda pensar la gente.
8.	Ayudar a alguien a terminar con su vida es siempre un acto responsable de cooperación.
9.	Si sólo Dios puede decidir cuándo debe terminar la vida de una persona.
10.	Por qué valores se rige el doctor en su propia vida personal.
11.	¿Puede la sociedad permitir que cada uno termine su vida cuando quiera?
12.	¿Puede la sociedad permitir el suicidio o la eutanasia y a la vez proteger la vida de los que quieren vivir?

POR ÚLTIMO, NO OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTAS

5. EL SR. GÓMEZ

El Sr. Gómez era el propietario y encargado de una estación de servicio. Quería contratar otro mecánico para que le ayudara, pero era difícil encontrar buenos mecánicos. La única persona que encontró que parecía ser un buen mecánico era el Sr. Vargas, pero era de raza gitana. Aunque el Sr. Gómez no tenía nada en contra de los gitanos, temía contratar al Sr. Vargas porque a muchos de sus clientes no les gustaban los gitanos. Sus clientes podrían dejar de serlo si el Sr. Vargas trabajaba en la estación de servicio. Cuando el Sr. Vargas preguntó al Sr. Gómez si podía trabajar, éste le dijo que ya había contratado a otro. Pero era falso porque no había encontrado a nadie tan bueno como el Sr. Vargas.

**¿Qué debería haber hecho el Sr. Gómez?
Elija una de las alternativas (*Debería haberlo contratado;
No lo sé; No debería haberlo contratado*) y anótela en la
HOJA DE RESPUESTAS**

**Lea las Cuestiones siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas (*Muchísima; Mucha; Bastante; Poca; Ninguna*). Anótela también en la
HOJA DE RESPUESTAS**

N°	CUESTIONES
1.	¿Tiene el propietario de un negocio derecho a tomar sus decisiones en su propio negocio o no?
2.	Si hay una ley que prohíba la discriminación racial en todos los contratos de trabajo.
3.	Si el Sr. Gómez tiene prejuicios contra los de raza gitana o si por el contrario no tiene ninguna aversión personal al negarle el trabajo.
4.	Si contratar un buen mecánico o hacer caso a los deseos de los clientes sería mejor para su negocio.
5.	¿Qué diferencias individuales deben ser relevantes para decidir cuáles son los roles de cada uno en la sociedad?
6.	Si el sistema capitalista competitivo debe ser totalmente abolido.
7.	¿Piensa la mayoría de la gente como los clientes del Sr. Gómez o está en contra de los principios raciales?
8.	Si contratar a personas eficientes como el Sr. Vargas sería aprovechar talentos que de otra forma se perderían.
9.	¿Sería coherente con los pensamientos y creencias propias del Sr. Gómez rechazar al Sr. Vargas para el puesto de trabajo?
10.	¿Sería el Sr. Gómez tan duro de corazón como para negar el trabajo al Sr. Vargas, sabiendo lo importante que es para éste el tener trabajo?
11.	Si el mandamiento cristiano de "amarás a tu prójimo" se aplica a este caso.
12.	Si alguien está necesitado debería ser ayudado a pesar de lo que se tenga contra él.

**POR ÚLTIMO, NO OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO
CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS
IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTAS**

6. EL PERIÓDICO

Alfredo, un estudiante de Bachillerato, quería publicar un periódico a multicopista para que los estudiantes del Instituto pudieran expresar sus opiniones. Quería escribir para criticar la política del Gobierno y contra algunas reglas del Instituto, como la que prohibía asistir a clase con el pelo largo. Cuando Alfredo comenzó a hacer el periódico, le pidió permiso al director. Éste le dijo que la idea le parecía bien, pero que antes de publicarlo debía llevarle todos los artículos para que los aprobara. Alfredo estuvo de acuerdo y le llevó varios artículos para que los aprobase. El director los aprobó todos y Alfredo publicó dos números del periódico en las dos semanas siguientes. El director no esperaba que el periódico de Alfredo tuviera tan buena acogida entre los estudiantes. Éstos estaban tan ilusionados por el periódico que comenzaron a organizar actos de protesta contra la norma que prohibía el pelo y otras normas del Instituto. Los padres de los estudiantes, enfadados, se opusieron a las opiniones de Alfredo y llamaron al director diciéndole que el periódico era ofensivo y que no debía ser publicado. Como resultado de la creciente tensión, el director ordenó a Alfredo que cesara la publicación del periódico. Como razón le dijo que las actividades de Alfredo entorpecían la marcha normal del Instituto.

**¿Debía el director impedir la publicación del periódico?
Elija una de las alternativas (*Debía suspender el periódico;
No lo sé; No debía suspender el periódico*) y anótela en la
HOJA DE RESPUESTAS**

**Lea las Cuestiones siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas (*Muchísima; Mucha; Bastante; Poca; Ninguna*). Anótela también en la
HOJA DE RESPUESTAS**

N°	CUESTIONES
1.	¿El director es más responsable ante los padres o ante los estudiantes?
2.	¿El director dio su palabra de que el periódico podía ser publicado durante largo tiempo o sólo prometió que aprobaría cada vez la publicación del periódico?
3.	¿Deberían los estudiantes comenzar a protestar cada vez más si el director paraliza el periódico?
4.	Cuando el bienestar de la escuela está amenazado ¿tiene el director derecho a dar órdenes a los estudiantes?
5.	¿El director es libre para decir "no" en este caso?
6.	Si con la prohibición del periódico el director impediría la discusión en profundidad de problemas importantes.
7.	Si la orden del director haría perder a Alfredo su confianza en el mismo director.
8.	Si Alfredo es realmente leal con su centro y buen ciudadano con su país.
9.	¿Qué efecto produciría la suspensión del periódico en la educación del pensamiento crítico de los estudiantes y en sus valores?
10.	Si Alfredo está violando de alguna manera los derechos de los demás al publicar sus propias opiniones.
11.	Si el director debería dejarse influenciar por unos padres enfadados cuando es él mismo quien mejor conoce lo que está pasando.
12.	Si Alfredo está utilizando el periódico para crear descontento y rencores.

**POR ÚLTIMO, NO OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO
CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS
IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTAS**

HOJA DE RESPUESTAS

DIT
Defining Issues Test
James Rest

CUESTIONARIO DE PROBLEMAS SOCIOMORALES

Traducido y adaptado por:
Esteban Pérez-Delgado
Vicenta Mestre Escribá
M^a Dolores Frías Navarro
M^a José Soler Boada
(Universitat de València)

Nombre del sujeto: _____

Nivel de estudios: _____

Profesión: _____

Profesión del padre/madre: _____

Edad: _____

Sexo: varón 1 mujer 2

Fecha: _____

PROM-R

(*Prosocial Reasoning Objective Measure*; Carlo, Eisenberg y Knight, 1992)

Nombre y apellidos: _____ Edad: _____

Curso: _____ Sexo: V M

INSTRUCCIONES:

1. Lee cuidadosamente las siguientes historias y asegúrate de contestar a todas las preguntas.
2. Cada historia consta de dos partes. En la primera parte debes **poner una cruz** en el recuadro de la opción elegida y, en la segunda parte, **rodear con un círculo** el número correspondiente a la importancia que das a cada cuestión.
3. A las cuestiones que no entiendas bien no las des importancia.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

1. HISTORIA DE LA DONACIÓN DE SANGRE

Una joven llamada Lucía tenía un tipo de sangre poco usual. Un día, justo después de que Lucía empezara el colegio y fuera aceptada en el equipo de béisbol, el médico llamó a Lucía para pedirle que donara una gran cantidad de sangre. Otra chica, que estaba muy enferma, necesitaba sangre del mismo tipo que la de Lucía para recuperarse de su enfermedad. Debido a que Lucía era la única persona en la ciudad con el mismo tipo de sangre que aquella chica enferma, tendría que hacer continuas donaciones durante un período de varias semanas. Por eso, si Lucía aceptaba donar su sangre, tendría que ingresar en el hospital durante varias semanas. Su estancia en el hospital podría hacer que Lucía se sintiera débil durante un tiempo, con lo cual perdería su lugar en el equipo y llevaría un pronunciado retraso en el colegio.

¿Qué debería hacer Lucía?

Elige una de las siguientes opciones:

- Lucía debería donar sangre
- No estoy seguro(a)
- Lucía no debería donar sangre

¿Cuánta importancia tienen cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

Rodea con un círculo la importancia de cada una

N°	CUESTIONES	IMPORTANCIA						
		Ninguna		Alguna			Muchísima	
1.	Depende de si Lucía piensa que ayudar es agradable.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Depende del acercamiento unidimensional de Lucía a las clases sociales.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Depende de si Lucía cree que sus amigos y sus padres aceptarán lo que decida hacer.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Depende de la importancia que tenga para Lucía perder su lugar en el equipo.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Depende de si Lucía puede comprender lo enferma que está la otra chica.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Depende de lo enferma que puede llegar a estar la otra chica.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Depende de si Lucía se sentiría mal debido a que la otra chica siguiera enferma.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Depende de si sus amigos se sentirían decepcionados si decide no ayudar.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Depende de lo grave que sería el retraso en la escuela o en el trabajo de Lucía si aceptara donar sangre.	1	2	3	4	5	6	7

2. LA HISTORIA DE TOMÁS

Tomás era un estudiante del colegio. Una mañana, Tomás llegó temprano a clase y vio como un chico más mayor molestaba y se reía de la ropa de otro muchacho. El muchacho estaba llorando. No había nadie más alrededor y Tomás no conocía a los chicos muy bien, pero había oído que el chico al que estaban molestando era muy pobre y que el más mayor tenía muchos amigos. Tomás pensó que quizás debería intentar parar al chico más mayor, pero tenía miedo de que este chico y sus amigos la tomaran con él y también le molestaran.

¿Qué debería hacer Tomás?

Elige una de las siguientes opciones:

- Tomás debería parar al chico más mayor
- No estoy seguro(a)
- Tomás no debería parar al chico más mayor

¿Cuánta importancia tienen cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

Rodea con un círculo la importancia de cada una

N°	CUESTIONES	IMPORTANCIA						
		Ninguna		Alguna			Muchísima	
1.	Depende de si Tomás piensa que el chico mayor es malo o no lo es.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Depende de si el otro chico está llorando mucho o no.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Depende de si Tomás puede encontrar otros amigos en la escuela.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Depende de si Tomás cree que está haciendo lo que debería hacer.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Depende de si los compañeros de clase de Tomás aprueban lo que está haciendo o no.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Depende de si Tomás está moralmente abstraído de los lazos afectivos o no.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Depende de si sus compañeros de clase aprobarían su elección de acción.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Depende de si piensa que podría ser herido físicamente si decide ayudar.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Depende de si Tomás piensa que todas las personas valen la pena por igual.	1	2	3	4	5	6	7

3. EL ACCIDENTE

Un día, María se dirigía a la fiesta de una amiga. Por el camino, vio a una chica que se había caído y herido en la pierna. La chica le pidió a María que fuera a casa de sus padres para que acudieran al lugar y la llevaran al médico. Pero si María corría a avisar a los padres de la chica, llegaría tarde a la fiesta y se perdería toda la diversión y las actividades sociales con sus amigos.

¿Qué debería hacer María?

Elige una de las siguientes opciones:

- María debería correr a avisar a los padres de la chica herida
- No estoy seguro(a)
- María debería ir a la fiesta de sus amigos

¿Cuánta importancia tienen cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

Rodea con un círculo la importancia de cada una

Nº	CUESTIONES	IMPORTANCIA						
		Ninguna		Alguna			Muchísima	
1.	Depende de cómo se sentiría María si ayuda a la chica o no.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Depende de lo divertida que María espera que sea la fiesta y del tipo de cosas que están pasando allí.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Depende de si María cree en los valores y metacogniciones de la gente.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Depende de lo que pensarán los padres y amigos de María sobre si hizo bien o hizo mal.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Depende de si la chica herida necesita ayuda realmente o no.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Depende de lo que María piense que es lo más decente de hacer.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Depende de si María piensa que es una obligación de la gente ayudar a los otros en la comunidad.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Depende de si ayudar echará a perder sus planes para el resto del día.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Depende de si los padres y las amigas de María se enfadarían si no acude a la fiesta.	1	2	3	4	5	6	7

4. LA HISTORIA DE DAVID

Un día mientras David estaba jugando en su jardín, vio a un valentón empujar y molestar a otro chico que él no conocía. No había ningún vecino alrededor. Como David podía ver, el valentón empujaba al chico más pequeño cada vez que éste último intentaba levantarse. David se lo estaba pasando muy bien jugando en su jardín, y seguramente el valentón le molestaría a él también si tratara de ayudar al chico.

¿Qué debería hacer David?

Elige una de las siguientes opciones:

- David debería seguir jugando en su jardín
- No estoy seguro(a)
- David debería ayudar al otro chico

¿Cuánta importancia tienen cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión? Rodea con un círculo la importancia de cada una

Nº	CUESTIONES	IMPORTANCIA						
		Ninguna		Alguna			Muchísima	
1.	Depende de si el otro chico está siendo herido o no.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Depende de si David se siente preocupado por el chico o no.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Depende de si David piensa que no ayudar sería lo correcto o no.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Depende de si David se siente responsable de la naturaleza de la patología de los principios.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Depende de si David se lo está pasando muy bien o no.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Depende de lo que los padres y los amigos de David pensarían si no ayuda al chico.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Depende de si David piensa que podría resultar herido si ayudase.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Depende de si David piensa que sus vecinos de la comunidad creerían que fue un irresponsable al no ayudar.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Depende de si David se sentiría culpable si el chico resulta herido por no ayudarle.	1	2	3	4	5	6	7

5. LA HISTORIA DE LAS MATEMÁTICAS

Julia sabe mucho sobre matemáticas. Un día una chica que acababa de incorporarse a la clase de Julia le preguntó si podía ayudarle con los deberes de matemáticas aquel fin de semana. A la chica le estaba resultando muy difícil ponerse al día en la clase de matemáticas, tenía sólo el fin de semana para preparar el examen de matemáticas que tenía el próximo lunes, y la chica necesitaba aprobar ese examen. Si Julia ayuda a la chica con sus deberes de matemáticas no podrá ir a la playa con sus amigos ese fin de semana.

¿Qué debería hacer Julia?

Elige una de las siguientes opciones:

- Julia debería ayudar a la chica con sus deberes
- No estoy seguro(a)
- Julia debería ir a la playa con sus amigos

¿Cuánta importancia tienen cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

Rodea con un círculo la importancia de cada una

N°	CUESTIONES	IMPORTANCIA						
		Ninguna		Alguna			Muchísima	
1.	Depende de lo que piensen los padres y los amigos de Julia sobre si hizo lo correcto o no.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Depende de lo que Julia piense que es lo más agradable de hacer.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Depende de si Julia piensa que la chica necesita ayuda realmente o no.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Depende de si Julia quiere ir realmente a la playa o no.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Depende de si la justicia puede ser utilizada para promover la causa de reciprocidad en prioridades.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Depende de si Julia siente que el mundo iría mejor si las personas se ayudaran entre sí.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Depende de si sería embarazoso para Julia que otras personas supieran lo que ha sucedido.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Depende de si Julia se siente afectada por la situación de la otra chica.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Depende de si ayudar a la otra chica le servirá también a Julia para superar el examen del lunes.	1	2	3	4	5	6	7

6. LA HISTORIA DE LA NATACIÓN

Samuel era muy bueno en natación. Le pidieron que ayudara a niños con algunos problemas que no podían andar. Aprender a nadar fortalecería sus piernas y les ayudaría a andar. Samuel era el único en la ciudad que podía desempeñar aquel trabajo porque era un buen nadador y un buen profesor de natación. Pero ayudar a los niños minusválidos le quitaría a Samuel gran parte de su tiempo libre después del trabajo y Samuel quería emplear ese tiempo en entrenar duro para una importante competición de natación que se acercaba. Si Samuel no podía entrenar en todo su tiempo libre, probablemente perdería el concurso y no recibiría el premio, que era dinero. Samuel tenía planeado emplear el dinero del premio en sus estudios en la universidad o en otras cosas que quería.

¿Qué debería hacer Samuel?

Elige una de las siguientes opciones:

- Samuel debería aceptar el trabajo
- No estoy seguro(a)
- Samuel debería entrenarse para el concurso

¿Cuánta importancia tienen cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

Rodea con un círculo la importancia de cada una

N°	CUESTIONES	IMPORTANCIA						
		Ninguna		Alguna			Muchísima	
1.	Depende de la filosofía natural de las reglas éticas y su incorporación en la sociedad.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Depende de si Samuel piensa que enseñar a los niños es lo más agradable de hacer.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Depende de si Samuel quiere ganar el concurso realmente.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Depende de si a los niños con problemas les duelen las piernas o no.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Depende de lo que piensen los padres de Samuel y la comunidad sobre lo que ha decidido hacer.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Depende de lo bien que se sentiría Samuel viendo a los niños andar mejor.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Depende de si la comunidad apoyará su decisión.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Depende de si Samuel necesita el dinero para la universidad realmente.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Depende de si Samuel piensa que todo el mundo merece igualdad de oportunidades.	1	2	3	4	5	6	7

7. LA INUNDACIÓN

Un día, en una ciudad cercana a un gran río, hubo una gran tormenta y el río comenzó a desbordarse. El agua del río entró en las casas, en las calles y en todas partes. Debido a la inundación, no había forma de hacer llegar comida a la ciudad. Elisa tenía algo de comida, y vivía cerca de la ciudad. Pero si Elisa llevaba su comida a la gente del pueblo, entonces no tendría suficiente comida para ella y no tenía la posibilidad de conseguir comida en un largo periodo de tiempo. Si Elisa no tuviera comida no moriría, pero enfermaría.

¿Qué debería hacer Elisa?

Elige una de las siguientes opciones:

- Elisa debería llevar la comida
- No estoy seguro(a)
- Elisa debería quedarse en casa

¿Cuánta importancia tienen cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

Rodea con un círculo la importancia de cada una

Nº	CUESTIONES	IMPORTANCIA						
		Ninguna		Alguna			Muchísima	
1.	Depende de si los padres y amigos de Elisa aprobarían o no lo que hace.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Depende de si los habitantes de la ciudad enfermarían o no.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Depende de si Elisa se sentiría mal si los habitantes de la ciudad enfermaran.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Depende de si Elisa piensa que sería de tacaña no ayudar.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Depende de si las cuestiones existenciales sobre el universo son lógicas para debatirlas.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Depende de si Elisa espera recibir ayuda de los habitantes del pueblo en el futuro.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Depende de si Elisa piensa que los miembros de la sociedad tienen responsabilidades que cumplir los unos con los otros.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Depende de si su propia comunidad pensará que su decisión ha sido la correcta.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Depende de lo enferma que se pondría Elisa.	1	2	3	4	5	6	7

INTERPERSONAL REACTIVITY INDEX (I.R.I.; Davis, 1980)

Nombre y apellidos: _____ Edad: _____

Curso: _____ Sexo: V M

Las siguientes frases se refieren a vuestros pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones. Para cada cuestión indica cómo te describe eligiendo la puntuación de 0 a 4 (0 = no me describe bien; 1 = me describe un poco; 2 = me describe bastante bien; 3 = me describe bien y 4 = me describe muy bien). Cuando hayas elegido tu respuesta, marca con una cruz la casilla correspondiente. Lee cada frase cuidadosamente antes de responder. Contesta honestamente. Gracias.

	0	1	2	3	4
1. Sueño y fantaseo, con alguna regularidad, acerca de las cosas que me podrían suceder					
2. A menudo tengo sentimientos tiernos y de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo					
3. A menudo encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona					
4. A veces no me siento muy preocupado por otras personas cuando tienen problemas					
5. Verdaderamente me identifico con los sentimientos de los personajes de una novela					
6. En situaciones de emergencia, me siento aprensivo e incómodo					
7. Soy usualmente objetivo cuando veo una película u obra de teatro y a menudo no me involucro completamente					
8. Intento tener en cuenta cada una de las partes (opiniones) en un desacuerdo (conflicto) antes de tomar una decisión					
9. Cuando veo que a alguien se le toma el pelo, tiendo a protegerlo					
10. Normalmente siento desesperanza cuando estoy en medio de una situación muy emotiva					
11. A menudo intento comprender mejor a mis amigos imaginándome como ven ellos las cosas (poniéndome en su lugar)					
12. Resulta raro para mí implicarme completamente en un buen libro o película					
13. Cuando veo a alguien herido, tiendo a permanecer calmado					
14. Las desgracias de otros usualmente no me molestan mucho					
15. Si estoy seguro que tengo la razón en algo, no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás					
16. Después de ver una obra de teatro o cine me he sentido como si fuera uno de los personajes					
17. Cuando estoy en una situación emocionalmente tensa me asusto					

	0	1	2	3	4
18. Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente, a veces no siento ninguna compasión por él					
19. Soy habitualmente bastante eficaz al ocuparme de emergencias					
20. A menudo estoy bastante afectado emocionalmente por cosas que veo que ocurren					
21. Pienso que hay dos partes para cada cuestión e intento tener en cuenta ambas					
22. Me describiría como una persona bastante sensible					
23. Cuando veo una buena película, puedo muy fácilmente situarme en el lugar del protagonista					
24. Tiendo a perder el control durante las emergencias					
25. Cuando estoy disgustado con alguien, habitualmente intento ponerme en su lugar por un momento					
26. Cuando estoy leyendo una historia interesante o una novela, imagino como me sentiría si los acontecimientos de la historia me sucedieran a mí					
27. Cuando veo a alguien que necesita urgentemente ayuda en una emergencia, me derrumbo					
28. Antes de criticar a alguien, intento imaginar como me sentiría si estuviera en su lugar					