

DESARROLLO MORAL INFANTIL Y JUVENIL Y VARIABLES ASOCIADAS EN ESTRATOS SOCIO-ECONOMICOS 1 Y 2 DE LA CIUDAD DE BOGOTA

B. Patricia Ballesteros de Valderrama
Fundación Universitaria Konrad Lorenz,
Colombia

ABSTRACT

This article presents the results with the Moral Development evaluation instrument constructed and validated for Colombian people by Villegas de Posada (1997), and the relations between moral development and other variables like parental competence, parent's socio-moral judgement, family environment and self-esteem. Sample is part of a larger sample from the research project on Risk factors for the aggressive and violent children's and adolescent's behavior in Bogotá. Results indicate that moral development in 10 & 15 years old adjusted children is not statistically different to 10 & 15 years old non-adjusted children. Differences were not found by gender. 15 years old children showed a superior moral development than 10 years old. Both parents and children can be classified in a conventional level, involving rule by itself following, and rule following having social and individual consequences into account. Structural modeling confirm significant relation between parent's socio-moral judgement and their parental competence, however its predictive value is not statistically significant. Moral development

is in function of self-esteem, parental competencies and family environment reported by children. Consistencies with other findings in the area and limitations of moral development study are discussed.

Key Words: Moral development, parental competence, socio-moral judgement.

RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de la prueba de Desarrollo Moral construida para población colombiana por Villegas de Posada (1997) y las relaciones entre desarrollo moral y otras variables como competencia parental, juicio sociomoral de los padres, ambiente familiar y auto-estima. La muestra del estudio es parte de una muestra mayor del proyecto de investigación sobre Factores de riesgo de la conducta agresiva y violenta en niños y jóvenes de clase socio-económica baja de Bogotá. Los resultados indican que el desarrollo moral en niños y niñas de 10 y 15 años clasificados como ajustados no difiere significativamente del desarrollo moral en niños y niñas no ajustados. Tampoco se encontraron diferencias por género. Los niños y niñas de 15 años mostraron un mayor nivel de desarrollo moral que los de 10 años. Los padres y las madres, así como los hijos/as se ubican en general en un nivel convencional, de cumplimiento de la norma por sí misma y de cumplimiento de la norma teniendo en cuenta consecuencias sociales y personales. Los modelos estructurales confirman la relación significativa entre el juicio socio moral de los padres y sus competencias parentales; sin embargo su valor predictivo sobre el desarrollo moral infantil no es significativo. El desarrollo moral está en función de la auto-estima, las competencias parentales y el ambiente familiar reportado por los mismos niños y niñas. Se discuten las consistencias con otros hallazgos en el área y las limitaciones en el estudio del desarrollo moral.

Palabras Clave: Desarrollo moral, competencia parental, juicio sociomoral.

En el marco de la investigación sobre los factores de riesgo de la conducta agresiva infantil y juvenil, es indispensable tener en cuenta los hallazgos sobre uno de los temas más complejos del comportamiento social en general. Se trata del desarrollo moral, sobre el cual se encuentran diversas posturas provenientes de otras disciplinas distintas a la psicología (por ejemplo, Arsenio y Lover, 1995; Asendorpf y Nunner-Winkler, 1992; Killen, 1997; Killen y Smetana, 1999; May, Fridman y Clark, 1996; Puka, 1994; Raeff, 1997; Rozin, 1999; Tappan, 1997; Villegas, 1998b).

En este trabajo no se pretende hacer una revisión exhaustiva de la literatura existente, pero se tendrán en cuenta algunos aspectos que se consideran relevantes como marco general de la medición realizada en el proyecto de investigación mencionado.

En los últimos 60 años, se puede decir que la investigación en moral infantil ha tenido dos centros de atención: los **comportamientos** directamente observables -mentira, engaño, conducta prosocial, y el **razonamiento**-juicio y explicaciones de la conducta en dilemas morales hipotéticos.

De acuerdo con Tappan (1997), la última década ha sido la más turbulenta en el campo del desarrollo moral.

En Colombia, C. Villegas de Posada ha sido una de las psicólogas interesadas en el tema. Ella explicó el instrumento de desarrollo moral en niños que se utilizó en el presente trabajo (Villegas, 1997). Villegas (1995) anota que la psicología ha ofrecido como explicación de la conducta moral una deficiencia o falla en el razonamiento moral, dejando por fuera otros factores y concluye que no ha existido un modelo explicativo del comportamiento ético y moral. No obstante, sólo a cierta parte de la psicología le cabría esta crítica, teniendo en cuenta que las aclaraciones desde el *Análisis del Comportamiento* siempre han considerado variables organizmismicas y ambientales en sus disquisiciones de la moralidad, tomada ésta solo como una clase de comportamiento humano (por ejemplo, Ballesteros, 2000; Huntley, 1994; Skinner, 1974). Ella resume en tres las respuestas de la psicología a la explicación del comportamiento anti-ético: desconocimiento de lo ético, noción cambiante de lo ético y prelación de circunstancias o consideraciones

prácticas en el momento de actuar. Considera que las dos últimas pueden integrarse en un modelo de costo/beneficio que abarca razonamiento y acción, replanteando las etapas de Kohlberg en términos de elecciones del sujeto en cada etapa. De acuerdo con este planteamiento, se considera que en la última etapa cobra gran importancia la auto-evaluación y la auto-consistencia para explicar la acción moral (Kohlberg y Candee, 1984, citado por Villegas, 1995). No obstante, la autora dice que esta auto-consistencia sólo puede explicar la acción cuando se piensa que es la correcta. Por último, también considera que la acción en la sexta etapa podría verse como congruente con una solidaridad hacia el ser humano en general, abarcando el principio universal. Respecto a este último punto, Miller y sus colaboradores (Bersoff y Miller, 1993, Miller y Bersoff, 1994 y 1995; Miller, Bersoff y Hardwood, 1990) están de acuerdo con la hipótesis de una expresión universal de una obligación moral, sobre todo en situaciones de amenaza a la vida, sin embargo, en sus estudios transculturales han encontrado que la consistencia en esa obligación mo-

ral está determinada por los sistemas culturales.

El modelo motivacional en términos de costo/beneficio propuesto por Villegas (1994, 1998a) presenta, de acuerdo con la autora, una integración de elementos constantes y permanentes, así como consideraciones circunstanciales y de auto-valoración.

Desde la perspectiva del *Análisis del Comportamiento*, la cual en general se encuentra ausente en las referencias de autores sobre el tema del desarrollo moral Gewirtz y Peláez-Nogueras (1991) revisan los procesos subyacentes al desarrollo de patrones de conducta moral y hacen énfasis en que esos patrones están determinados por contingencias ambientales (relaciones funcionales que implican tanto antecedentes, como consecuencias del comportamiento, como clase o patrón). De acuerdo con los autores, en un contexto evolutivo, el paradigma operante permite demostrar que la conducta y las reglas morales son resultado de procesos de condicionamiento. En niños y niñas prelingüísticos, la acción moral se considera bajo el control de contingencias directas no verbalizables. Posteriormente, en

personas con lenguaje, se considera bajo el control de reglas, lo que se denomina, comportamiento gobernado por reglas. Desde esta perspectiva, los mecanismos que subyacente a la acción tienen en cuenta conducta pública o privada, que implican procesos de discriminación y de relaciones derivadas, base para gran parte del desarrollo moral infantil (ver también Bijou, 1995; Hayes y Hayes, 1994).

Desde la teoría del condicionamiento social, Gewirtz y Peláez-Nogueras (1991) incluyen tanto los resultados conductuales, como las verbalizaciones antecedentes y concurrentes de la acción, lo cual permite explicar dos de los supuestos de Kohlberg (1966): la imitación/identificación como base para el aprendizaje temprano de reglas y para el posterior juicio y conducta moral, y los "esquemas internos" o "estructuras cognoscitivas" como reguladores de la acción. Al respecto, esas concepciones teóricas del desarrollo cognoscitivo son similares a la concepción de reglas no verbalizadas (reglas implícitas). La explicación se centra en variables contextuales y en las contingencias que afectan y controlan la conducta moral, lo

mismo que en el aprendizaje de reglas que se vuelven funcionales para la conducta moral, al tiempo que cumple requisitos de las teorías de Kohlberg y Piaget.

Desde varios autores del desarrollo moral (Nucci, 2000; Nussbaum, 1986; Villegas de Posada, 1996) se continúa identificando la teoría conductista con un modelo mecanístico, sin tener en cuenta las diferencias al interior del conductismo como categoría general y desconociendo las características funcionales y por tanto contextualistas del *Análisis del Comportamiento* (Ballesteros y Sandoval, 2000), lo cual ha dificultado un mayor acercamiento entre las diversas posturas sobre el tema de la moralidad. Son innegables, por ejemplo, las semejanzas con las posturas llamadas socio-culturales, provenientes de Vygotsky.

En la actualidad, es difícil encontrar alguna explicación que no parta de la suposición de que el comportamiento moral es producto de la interacción individuo-ambiente, la diferencia está en la forma de tratar la adquisición y el desarrollo del comportamiento.

La teoría cognoscitiva estructuralista del desarrollo moral considera los eventos ambientales

antecedentes y concurrentes de la conducta como factores que pueden connotar los efectos facilitadores o inhibidores del curso formal del desarrollo moral infantil, mientras que para el análisis del comportamiento, las relaciones funcionales entre ellos son la explicación del comportamiento humano. No obstante, como lo hace notar Nucci (2000), los hallazgos empíricos sobre la débil asociación entre etapa moral y comportamiento moral llevaron a algunos teóricos a considerar otros factores explicativos, aparte del juicio o razonamiento moral, y surgieron modelos multifactor. La etapa de Kohlberg podía explicar el juicio moral de lo bueno y lo malo, pero otro factor explica el juicio actual de la responsabilidad de actuar en forma consistente con el juicio (por ejemplo, Damon, 1977).

Una diferencia importante entre las explicaciones cognoscitivistas y el *Análisis del Comportamiento*, es que éste no requiere posiciones formales al describir el comportamiento, ni considera crucial definir si existe o no un orden o progresión invariante en patrones de conducta; la explicación se daría en términos de historias comunes de

aprendizaje y no en invariantes universales. Las *estructuras cognoscitivas* de Kohlberg, desde el *Análisis del Comportamiento* resultan de interrelaciones entre funciones de estímulo y funciones comportamentales. También se consideran las reglas como conducta verbal con una historia de refuerzo a través de la mediación de otras personas. Esta conducta verbal afecta o se relaciona con la acción abierta, pero puede ser precursora, concurrente o resultado de la acción, sin asumir un papel de causa eficiente de la acción. Para explicar la acción moral se pueden aislar los determinantes mediante el análisis de condiciones de pasado y del presente -contextos y consecuencias- sin recurrir a complejos constructos teóricos y determinantes internos (ver análisis de la mentira en niños, en Ekman, 1989) (Gerwitz y Peláez-Nogueras, 1991; Hayes y Hayes, 1994).

Acerca de los orígenes y las influencias en la conducta moral, aparte de los procesos de condicionamiento, también se deben tener en cuenta los de modelamiento. Si se considera el comportamiento moral como una clase de comportamiento, también

puede desarrollarse por *imitación*. De acuerdo con Gerwitz y Peláez-Nogueras, la postulación de Kohlberg de la identificación como base del aprendizaje temprano de reglas y el posterior juicio moral se puede reducir al concepto de respuesta condicional, que implica la imitación como una clase funcional de igualación. Lo que Kohlberg e incluso Bandura detallan como imitación "intrínsecamente reforzada" en la realidad depende de refuerzo extrínseco intermitente.

Desde una perspectiva comportamental más reciente, Hayes y Hayes (1994) han propuesto explicar el desarrollo moral con base en la teoría de los marcos relacionales. El comportamiento moral es aquel comportamiento "gobernado por y consistente con reglas verbales acerca de lo que es bueno social y personalmente" (Pg. 46). El término *verbal* es técnico y tiene que ver con la función que depende de relaciones derivadas. Los autores hacen notar que la teoría proveniente de la diferenciación de los seis tipos de comportamiento moral con base en la distinción entre clases de seguimiento de reglas, puede parecerse a una teoría de etapas, como la de Kohlberg, pero

hay dos diferencias importantes: 1) la secuencia proviene claramente de contingencias, no es algo inherente al desarrollo moral, y 2) las nuevas formas de reglas morales no eliminan a las antiguas.

Al considerar el comportamiento moral como clase funcional de comportamiento gobernado por reglas, sólo en forma indirecta está en función de las consecuencias; no está necesariamente bajo control directo de consecuencias reales especificadas por la instrucción (por ej.: "no vuelva a pegarle, está mal hecho y puede ser suspendido"), sino probablemente por otras consecuencias como aprobación social de padres y pares (ver también Gerwitz y Peláez-Nogueras, 1991).

Además, entre mayor control verbal del individuo, más la conducta viene a ser gobernada por reglas y será sensible a contingencias directas en la medida en que éstas sean consistentes con las reglas y se deben considerar las contingencias relacionadas directamente con el comportamiento en cuestión y las relacionadas con sus antecedentes verbales (ver Matthews, Catania y Shimoff, 1985).

En los niños, los padres y profesores entrenan, tanto a través de contingencias directas como a través de instrucciones verbales, patrones de comportamiento clasificados dentro de la moralidad, como empatía, solidaridad, cooperativismo, responsabilidad y justicia social. De esta manera, se llega al punto en que el comportamiento puede llegar a estar controlado por la anticipación de lo que sucedería si desobedece lo que la profesora o los padres le han dicho, en vez de estar controlado por las consecuencias naturales que resultarían directamente de su comportamiento. En consecuencia, se puede dar el caso en el cual las instrucciones pueden privar al niño de experimentar las consecuencias naturales de su conducta.

Por otra parte, es bien conocido que los adultos no sólo instruyen sobre cómo comportarse en determinadas circunstancias, también describen las consecuencias de dicho comportamiento, bajo ese supuesto de que dicha descripción de contingencias producirá/inducirá el patrón de conducta moral.

Los estudios sobre la importancia de la congruencia entre pensar/decir y hacer llevan a

concluir que los razonamientos que se presenten al niño/ña durante o después de sus acciones pueden incrementar la efectividad de la regla porque se vuelven estímulos discriminativos en contextos similares y también facilitan *pensar antes de actuar*.

Para Gewirtz y Peláez-Nogueras (1991) y otros autores del enfoque comportamental, ni la "etapa" de desarrollo, ni el estilo de razonamiento, ni la edad pueden considerarse variables causales de la conducta moral. La explicación tiene que ver con entender cómo las reglas implícitas y explícitas llegan a adquirir control del comportamiento moral en el niño. Con base en lo que se conoce del proceso de aprendizaje de reglas, se considera que el niño eventualmente llega a abstraerlas desde el segundo orden o concepto moral. De esta forma, las reglas estarían determinadas por: 1) su relación y semejanza con la situación ambiental presente, 2) sus éxitos anteriores, 3) el grado en que representan de forma completa la situación y 4) su relevancia con otras reglas útiles en la actualidad. Desde el análisis hecho por estos autores, las reglas explícitas serían como constructos de un orden similar al de

los esquemas/estructuras del enfoque cognoscitivo. Sin embargo, aclaran que es difícil concebir la efectividad del control de una regla que no esté respaldada al menos ocasionalmente por contingencias externas, ya que aún el comportamiento controlado por reglas se explica por sus relaciones funcionales con eventos estimuladores.

Igualmente es importante tener en cuenta procesos de generalización para entender la transferencia de las reglas que conforman el comportamiento moral en diferentes contextos y la forma como unas reglas afectan el aprendizaje de nuevas reglas. Cuando el niño no cuenta con adultos que lo supervisen y le den pautas o normas, el comportamiento está en función de la semejanza entre los eventos de control (incluyendo reglas existentes) y los eventos del nuevo contexto.

Respecto al juicio moral, estos mismos autores hacen ver que cuando denota el fin de un proceso, es el resultado de procesos de razonamiento antecedentes, incluyendo el establecimiento de relaciones entre condiciones de estímulo (dilemas morales) y el comportamiento (el

juicio verbal). En este sentido, el juicio y el razonamiento moral están sujetos a influencia social y pueden ser modificados en los mismos escenarios donde se solicitan y se emiten.

A nivel investigativo, la relación entre juicio y acción ha sido difícil de observar y de medir, por varias razones. Por ejemplo, el juicio verbal de un niño puede ser una respuesta ubicua generalizada y no corresponde a un juicio moral efectivo ni a la acción moral. En consecuencia, es difícil diferenciar entre conducta socio-moral convencional y conducta moral "verdadera", porque simplemente se puede verbalizar una regla aprendida, que además puede estar cumpliendo la función de obtener aprobación social.

Para Kohlberg los juicios que median la elección *deóntica* y la responsabilidad (compromiso de actuar de acuerdo con el juicio) son las bases de la acción moral.

La importancia de los padres en el desarrollo moral de sus hijos/as ha ocupado un lugar importante en la literatura particular (Grusec y Goodnow, 1994; Smetana, 1997) e incluso existen pro-

gramas y literatura especializados dirigidos a ellos (Hawkins y Dollahite, 1997). En el medio colombiano, Villegas de Posada (1996) encontró relación entre el desarrollo moral y lo que denomina atmósfera moral, incluyendo estilos de crianza (apoyo vs. control).

El objetivo del presente trabajo es analizar los datos sobre el desarrollo moral infantil y juvenil y las variables asociadas en una muestra de población de clase socio-económica baja de Bogotá. El trabajo es parte de un proyecto de investigación más amplio (Angel, Ballesteros, Castro, Cuevas, De la Espriella, Gaviria, Martínez, Pieschacón y Restrepo, 1995; Ballesteros, Cortés, Angarita, Giraldo, Rey, Parra, Forero y Velazco, 2000).

Con base en los objetivos del estudio, se formularon dos hipótesis: 1) El desarrollo moral de los niños y niñas de la muestra está en función de la competencia parental y del juicio socio-moral de los padres, los cuales covarían entre sí. 2) El desarrollo moral de los niños y niñas de la muestra puede predecirse a partir de la auto-estima, el ambiente familiar y la competencia parental.

METODO

SUJETOS

La muestra para este trabajo pertenece a la muestra del proyecto *Factores de riesgo de la conducta agresiva en niños y jóvenes de Bogotá*. El procedimiento de muestreo se describe detalladamente en (Ballesteros y cols., 2000). El instrumento de desarrollo moral, de conductas parentales y de auto-estima fue aplicado a 207 niños y niñas de esa muestra, de los cuales 104 pertenecen al grupo ajustado y 103 al no ajustado. En cuanto al género, 108 son niños y 99 niñas. Noventa y dos (92) son estudiantes de colegios públicos y 115 de colegios privados.

La muestra también estuvo constituida por los padres y las madres de estos niños y niñas.

INSTRUMENTOS

- Prueba de Desarrollo moral (Villegas, 1997). De esta prueba solamente se aplicaron tres historietas, eliminando la tercera, debido a los términos "barrio miserable", "vida miserable", teniendo en cuenta la muestra. Por otro lado, como reporta la autora, al

utilizar sólo tres historietas, no se afecta la validez del instrumento.

- Prueba de juicio socio-moral para los padres y madres (ver Anexo). De los cinco dilemas de la prueba de Rest utilizados por Angarita y col. (1995), el dilema del periodista fue eliminado por juicio de expertos, ya que su contenido no se relacionaba con la población de padres. A partir de la aplicación piloto de los cuatro dilemas restantes en su formato original, el formato se modificó hasta lograr adecuación al nivel de comprensión de la población. Los tres dilemas definitivos fueron apoyados con una gráfica (Ballesteros, Angarita y Cortés, 1999).

- Percepción de ambiente familiar. Se utilizó el instrumento enviado personalmente por uno de los autores de la prueba. El proceso de adaptación y validación implicó la traducción de los ítems, la revisión por grupo de expertos y la validación en una muestra piloto (Ballesteros y cols., 2000).

- Auto-estima para los niños y niñas. Como se detalla en (Ballesteros y Cortés, 1999, y Ballesteros y cols., 2000), se utilizó una versión para cada grupo de edad,

y a la vez para cada género. Para los niños y niñas de 10 años se realizó una adaptación del instrumento de Piers-Harris validado en Bogotá (Giraldo, Neira, Prada y Giraldo, 1986). Para los de 15 años, el inventario de Cooper-smith, validado en México (Verduzco, Lara-Cantú, Acevedo y Cortés, 1994). Se confirmó la hipótesis de que las variables medidas a través de las subescalas de los instrumentos definen la auto-estima como constructo válido, conformado por las variables medidas de satisfacción general consigo mismo (explica el 70%), satisfacción y valoración del desempeño académico (valor explicativo de 28%) y satisfacción y valoración de uno mismo en el contexto familiar (valor explicativo de 53%) y social (valor explicativo de 47%).

- Competencia parental. Teniendo en cuenta que para la investigación se construyeron las escalas correspondientes a conductas parentales con base en los intereses específicos de evaluarlas en clases funcionales definidas como monitoreo, manejo de contingencias, funcionamiento de reglas y comunicación afectiva, las cuales fueron evaluadas para cada padre por separado, en

formato de auto-reporte y en formato de reporte por parte de los hijos, se comprobó la hipótesis de que el constructo denominado *Competencia Parental* era explicado en forma válida por las variables descritas y medidas directamente (Ballesteros y cols., 2000; Ballesteros, 2001, este número).

RESULTADOS

A continuación se presentan en primer lugar los resultados en la prueba de desarrollo moral aplicada a los niños y niñas de 10 y 15 años, pertenecientes a una muestra mayor del proyecto de investigación mencionado anteriormente.

La distribución de las puntuaciones en la muestra corresponde a una distribución normal.

En las tablas 1 y 2 se pueden observar las estadísticas descriptivas para los niños y niñas de 10 y de 15 años, por separado.

En las tablas 3 y 4 se presentan las puntuaciones para cada uno de los aspectos evaluados en la prueba.

Diferencias por Grupo de ajuste

La distribución de las muestras de cada grupo de ajuste es nor-

mal. La prueba *t* arrojó un valor de -0.18 ($p=0.85$) el cual indica que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos ajustados y los no ajustados.

Diferencias por Género

Respecto a la comparación por género, la prueba *t* arrojó un resultado de 0.45 ($p=0.66$), el cual no es estadísticamente significativo.

Diferencias por Edad

Los datos de las dos muestras se distribuyen normalmente. La prueba *t* arrojó un valor de -1.35 ($p=0.08$) que muestra diferencias significativas entre los dos grupos de edad a un nivel de significación del 90%. Los sujetos del grupo de 15 años mostraron mayor desarrollo moral que los sujetos del grupo de 10 años de edad.

Diferencias por tipo de colegio

En cuanto a la comparación entre colegios oficiales y colegios privados, también se observaron distribuciones dentro de los rangos normales. La prueba *t* arrojó

TABLA 1. Análisis Descriptivo para los Sujetos de Diez (10) años, de Acuerdo a las Historietas Utilizadas

	Historieta 1	Historieta 2	Historieta 4
Media	14.88	19.85	15.75
Desviación Estándar	5.48	5.65	7.39
Varianza	30.04	30.01	54.71
Valor mínimo	7.00	7.00	7.00
Valor máximo	28.7	30.00	28.7

TABLA 2. Análisis Descriptivo para los Sujetos de Quince (15) años, de Acuerdo a las Historietas Utilizadas

	Historieta 1	Historieta 2	Historieta 4
Media	13.62	19.35	17.79
Desviación Estándar	5.64	6.08	7.16
Varianza	31.81	37.01	51.40
Valor mínimo	5	7.00	5.2
Valor máximo	28.7	28.7	26.7

un resultado de -4.44 ($p= 0.00$) que indica diferencia significativa entre los dos tipos de colegio. Los estudiantes de colegios privados presentaron mayor desarrollo moral que los de instituciones públicas.

Efecto de la interacción colegio - hogar

Al aplicar análisis multivariado con el fin de analizar el efecto de

la interacción entre el tipo de colegio y el tipo de hogar, se encontró un efecto significativo de la interacción de estas dos variables ($F 1.58$ Significancia 0.006) sobre el desarrollo moral, asociación con pares y ambiente familiar.

Respecto a la medición de juicio socio-moral en los padres, el instrumento fue respondido por 200 madres y 150 padres. De acuerdo con los análisis estadísti-

TABLA 3. Medias, Desviaciones Estándar y Varianza por Aspectos para Edad Diez (10) años

	Opción	Razones	Juicio	Sentimiento	Csc	Obj. Csc	Peso
Media	8.70	8.14	8.74	8.07	4.39	3.89	6.97
D. Estándar	3.04	2.83	3.29	2.97	1.03	0.76	2.56
Varianza	9.28	8.04	10.87	8.87	1.07	0.58	6.59

TABLA 4. Medias, Desviaciones Estándar y Varianza por Aspectos para Edad Quince (15) años

	Opción	Razones	Juicio	Sentimiento	Csc	Obj. Csc	Peso
Media	9.16	8.95	8.86	8.50	4.61	4.00	8.10
D. S.	3.29	2.41	3.15	2.81	0.94	0.78	2.52
Varianza	10.88	5.81	9.98	7.91	0.90	0.61	6.39

(Csc - Consecuencia; Obj - Objeto)

cos realizados para cada uno de los dilemas y para las puntuaciones generales, los resultados indican que no existen diferencias significativas entre los padres por grupo de ajuste, así como tampoco hay diferencias entre los padres y las madres. Los valores t oscilaron entre 0.67 y 1.44, con valores de significación superiores a 0.15.

Teniendo en cuenta que tanto el instrumento de los niños

como el de los padres tienen en común el dilema respecto del robo a un especulador con el fin de salvar la vida de un ser querido, se consideró importante presentar los datos correspondientes a este dilema, con la comparación por grupo de ajuste mediante Chi-cuadrado.

En el grupo de niños y niñas, la prueba Chi cuadrado fue significativa al nivel de confiabilidad del

TABLA 5. Porcentaje de Respuestas ante el Dilema de Robar o no para Salvar la Vida del Ser Querido

GRUPOS	ROBA	NO ROBA	Chi cuadrado
NIÑOS/AS GRUPO AJUSTE	10.7%	41.3%	7.44 (0.006)
NIÑOS/AS GRUPO NO JUSTE	18.4%	29.6%	
MADRES GRUPO AJUSTE	26.5%	25.5%	3.18 (0.07)
MADRES GRUPO NO AJUSTE	18.3%	26.5%	
PADRES GRUPO AJUSTE	28.2%	26.2%	2.19 (0.13)
PADRES GRUPO NO AJUSTE	18.1%	27.5%	

99%, mientras que para las madres fue significativa al 90% y para los padres no resultó significativa.

En este dilema, se encontró que para los niños y niñas primaron las razones basadas en la convención social y las consecuencias de daño o beneficio para los otros. Los niños y niñas del grupo ajustado mostraron mayor seguimiento de la norma al considerar como malo el robo. En cuanto al sentimiento, no hubo diferencias significativas por tipo de ajuste, y primó el sentimiento de malestar por robar. Respecto a la consecuencia de la acción, no hubo diferencia por grupo de ajuste y primaron las razones de daño o beneficio para otro (razones éticas de acuerdo con la au-

tora de la prueba). En cuanto al objeto de la consecuencia (en quién recae la acción), tampoco se encontraron diferencias significativas por grupo de ajuste y nuevamente se observa que el objeto de la consecuencia es el otro.

Respecto a las puntuaciones totales en el instrumento, tanto en los padres como en los hijos/as, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos por nivel de ajuste, así como tampoco diferencias significativas entre los padres y los hijos/as. En general, ambos se ubican en un nivel de juicio socio-moral correspondiente a la etapa convencional que implica el cumplimiento de la norma por criterios de convención social.

Es importante anotar que se generó una puntuación para la consistencia de las respuestas del sujeto al interior de la prueba. En este sentido, los niños y niñas del grupo ajustado mostraron una mayor consistencia que los del grupo de no ajuste ($t = 2.77$ con $p = 0.003$). Por edad no hubo diferencias pero sí por género, siendo mayor la consistencia en las niñas que los niños ($t = 2.14$ con $p = 0.01$).

En el grupo de madres, no hubo diferencias significativas por grupo de ajuste, pero las distribuciones de ambos grupos resultaron estadísticamente significativas (Kolmogorov-Smirnov = 1.39 con $p = .04$). Respecto al grupo de padres, los resultados fueron contrarios a los de los niños, ya que en el grupo no ajustado, los padres fueron significativamente más consistentes que en el grupo ajustado ($t = -1.64$ con $p = 05$).

En la figura 1 se pueden apreciar los datos sobre la ubicación de los resultados de los niños, niñas, padres y madres en cada uno de los rangos que se crearon sobre juicio socio-moral para este estudio.

El rango 1 corresponde al nivel más bajo de juicio socio-moral,

preconvencional. El rango 2 significa el cumplimiento de la norma por sí misma, sin tener en cuenta consecuencias de tipo individual o social. El rango 3 significa un cumplimiento de las normas, pero teniendo en cuenta consecuencias tanto de tipo social, como individual. Finalmente, el rango 4 corresponde a los niveles superiores de juicio, implicando valores universales y principios personales. En general, tanto los padres como los hijos se ubican en un nivel de juicio socio-moral correspondiente a la etapa convencional que implica el cumplimiento de la norma por criterios de convención social. Tanto los padres como las madres y los hijos se ubicaron en los rangos 2 y 3, que indican niveles bajo y medio de juicio socio-moral.

Finalmente, respecto a las hipótesis formuladas acerca de las variables asociadas al desarrollo moral de los niños y niñas, en la figura 2 se presenta el modelo estructural correspondiente a la primera hipótesis.

Al someter a prueba esta hipótesis en el grupo general, el modelo tiene buen nivel de ajuste, con Chi cuadrado que confirma la

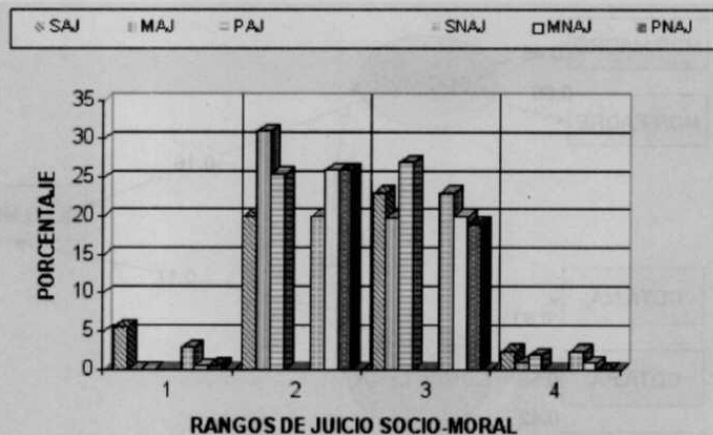


FIGURA 1. Comparación de los Niveles de Juicio Socio-moral entre Padres, Madres e Hijos por Grupo de Ajuste

semejanza entre el modelo ideal y los datos obtenidos. No obstante, vale la pena detallar que para llegar a este modelo, el constructo de juicio sociomoral de los padres surgió de los análisis factoriales de la prueba adaptada para el presente trabajo.

El análisis exploratorio previo, así como el confirmatorio posterior, llevó a conformar solamente dos variables compuestas: la primera conformada por las respuestas del padre acerca de los juicios propiamente dichos y la segunda, por las respuestas de la madre. Las respuestas de consistencia al interior de la

prueba, de ambos padres, y las decisiones de ambos padres sobre la acción ante cada dilema fueron excluidas del modelo definitivo porque su nivel de explicación no fue satisfactorio. Por otra parte, como se concluyó del análisis descriptivo sobre la prueba, teóricamente se puede afirmar que el constructo que se pretende medir está determinado de mejor forma por las razones que determinan la opción elegida entre las afirmaciones de cada dilema. Las opciones corresponden a los niveles de juicio teóricamente definidos en el estudio.

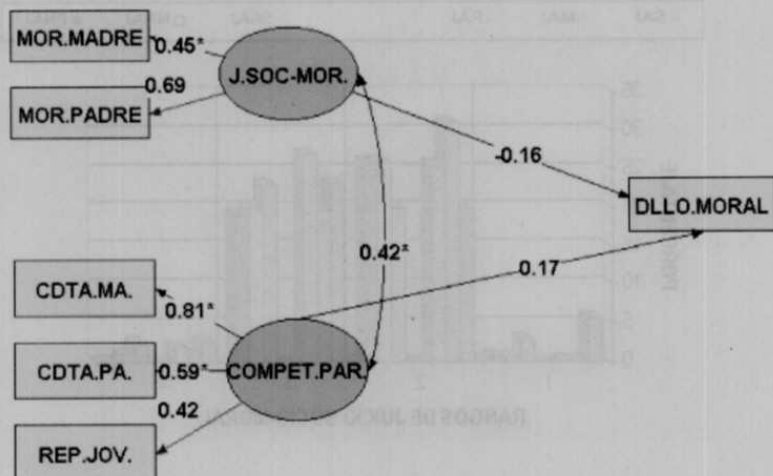


FIGURA 2. Modelo Estructural Para el Desarrollo Moral de los Hijos en Función del Juicio Socio-moral y la Competencia Parental de los Padres

Chi-cuadrado=5.22 P=0.63 CFI=1.00 RMSEA=0.00

Al someter a prueba el modelo para cada uno de los grupos de ajuste psicológico, los índices de Chi cuadrado, CFI y RMSEA son significativos de ajuste del modelo, pero los valores de los parámetros directos hacia el desarrollo moral no muestran significancia estadística. Vale la pena anotar que para el grupo de niños y niñas ajustados, aumenta a 78% el valor explicativo del juicio socio-moral del padre y disminuye a 15% el de la madre.

Además, aumenta ligeramente el valor del parámetro directo desde la competencia parental hacia el desarrollo moral (0.23), así como el que proviene del juicio de los padres (0.30).

Por el contrario, para el grupo no ajustado, es importante resaltar que los valores de los parámetros de las vías directas hacia desarrollo moral disminuyen: 0.06 desde el juicio de los padres y 0.13 desde competencia parental.

En resumen, a pesar de que el modelo es ajustado, el nivel de explicación del desarrollo moral de los hijos en función del juicio socio-moral y la competencia parental no es significativo y por tanto se puede concluir que está en función de otras variables externas a este modelo hipotético.

Respecto a la segunda hipótesis sobre el desarrollo moral en función de la auto-estima, el ambiente familiar y la competencia parental, en la figura 3 puede apreciarse el modelo estructural generado.

Como puede observarse a partir de este modelo, el valor del parámetro correspondiente a la vía directa desde competencia parental hacia desarrollo moral es superior al obtenido en el modelo de la hipótesis anterior y el nivel explicativo también es mayor; sin embargo, no resulta estadísticamente significativo. Es significativa la relación entre auto-estima y desarrollo moral. De igual forma, resulta significativa la relación directa entre competencia parental y ambiente familiar, con un nivel explicativo del 53%. Es interesante observar que la competencia parental también se relaciona con el desarrollo

moral por vía indirecta, a través del ambiente familiar, aunque el valor del parámetro no es estadísticamente significativo. Finalmente, se confirma la significancia de la relación directa entre competencia parental y auto-estima que se incluye en otro modelo (Ballesteros, Cortés y Foreiro, en este número).

Al replicar el modelo en cada uno de los grupos de ajuste psicológico, se encontró para el grupo ajustado, que el Chi cuadrado fue de 23.57, con P de 0.10, el índice de ajuste CFI bajó a 0.96 y el de generabilidad a RMSEA a 0.07. También hubo ligera disminución de los parámetros de las vías directas entre las variables.

Para el grupo no ajustado, el Chi cuadrado fue de 21.82, con P de 0.15, CFI de 0.96 y RMSEA de 0.06; además, vale la pena anotar que el valor del parámetro de las vías directas hacia desarrollo moral aumentó respecto del modelo del grupo general. Desde auto-estima, subió a 0.28; desde competencia parental, aumentó a .034 y desde ambiente familiar, a .028. De igual forma, el valor desde competencia parental hacia ambiente familiar, aumentó a 0.78.

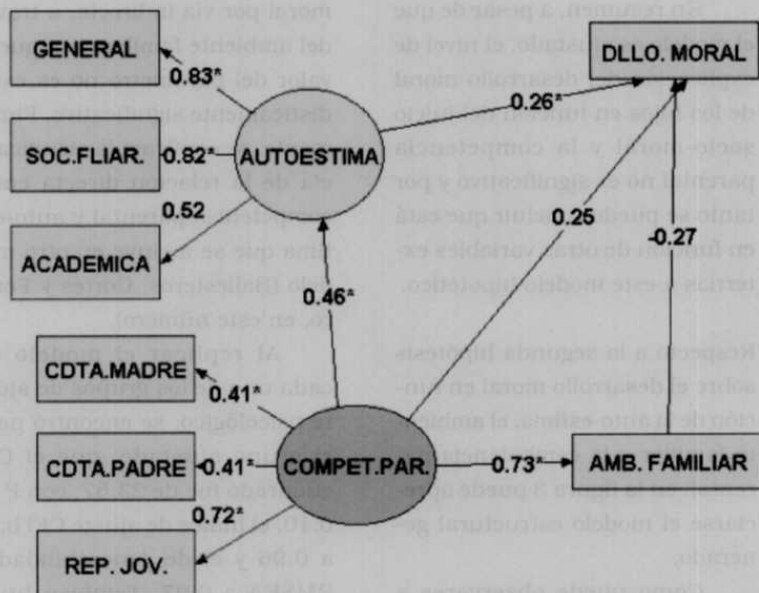


FIGURA 3. Modelo Estructural Para el Desarrollo Moral en Función de Autoestima, Competencias Parentales y Ambiente Familiar

Chi-cuadrado=18,15 P=0,31 CFI=0,99 RMSEA=0,03

CONCLUSIONES

Vale la pena aclarar que en general, en la literatura especializada el constructo de desarrollo moral ha demostrado dificultad. A pesar que para la presente investigación se utilizó un instrumento de medición validado y estandarizado para la población, no deja de ser una medición di-

fícil de lograr, teniendo en cuenta la cantidad de variables de las cuales es función la conducta moral. Los resultados obtenidos al someter a prueba las dos hipótesis sobre el desarrollo moral de los niños y niñas confirman los hallazgos de los análisis descriptivos anteriores en cuanto no hay relación directa significativa entre el desarrollo

moral y la pertenencia al grupo de ajuste, ni entre el juicio socio-moral de los padres y el de los hijos. No obstante, el juicio socio-moral de los padres explica una mayor proporción de la variación del desarrollo moral en el grupo ajustado, covariando con la conducta parental, lo cual es consistente con otros resultados que permiten ver la importancia de los padres en el desarrollo de sus hijos, no sólo en el campo de la moralidad.

Todos los sujetos, padres, madres e hijos/as, se ubicaron en el nivel convencional del juicio sociomoral, que se caracteriza por el cumplimiento de las normas teniendo en cuenta dos criterios: el primero es evitar el castigo que puede implicar el hecho de transgredir la norma y el segundo es el desempeñar de la mejor manera posible el rol que la sociedad espera que el sujeto tenga. Según Kohlberg (1984) este nivel de desarrollo moral se adquiere en la preadolescencia y se mantiene durante el desarrollo de la misma hasta ser superado en la edad adulta por la aparición del nivel postconvencional. Sin embargo, para la adquisición de este nivel de desarrollo del juicio sociomoral se

requieren variables, como un alto grado de desarrollo cognoscitivo y un alto grado de análisis ético de las situaciones que puede llevar a transgredir la norma cuando ello implica un beneficio en términos generales para las personas involucradas en la situación y no causa un daño a la sociedad, características que al parecer no se presentan con facilidad en las poblaciones que se trabajaron en la presente investigación.

Relacionado con el punto anterior podemos observar que no hubo diferencias significativas entre los grupos por nivel de ajuste, lo cual sugiere que el juicio sociomoral no está relacionado con esta variable sino que en general está más que todo en función de la deseabilidad social de las acciones. Al respecto también se puede pensar que las respuestas de los sujetos indican más lo que sería deseable en una situación determinada, que lo hecho realmente; dicho de otra manera, estos resultados sugieren que no necesariamente hay congruencia entre lo que se piensa y lo que se hace, lo cual es consistente con la postura de algunos autores, como se vio anteriormente.

Respecto a la variable edad, se encontraron diferencias significativas entre los grupos de jóvenes y niños/as: se notó que, aunque tanto los sujetos de 10 años como los sujetos de 15 años se ubican en el nivel convencional, los de 15 años presentaron un mayor desarrollo del juicio sociomoral, ya que sus respuestas alcanzan la cuarta etapa, la cual implica un mejor grado de análisis y criterio de bienestar social más amplio que los encontrados en los niños y niñas de 10 años, quienes se ubicaron en la tercera etapa, lo que muestra un nivel de juicio sociomoral que depende básicamente del temor al castigo. Estos resultados muestran que, de todas maneras el juicio sociomoral tiende a aumentar con la edad en esta población, a pesar que en muy raras ocasiones llegue hasta el nivel postconvencional. Los datos son distintos a los de Villegas de Posada (1997) quien reporta que en la clase socioeconómica baja, en lugar de haber un aumento, hubo un descenso en las puntuaciones de desarrollo moral entre los 9 y los 11 años de edad. No obstante, la misma autora previene sobre la generalización de sus datos, debido al tamaño pequeño de su muestra.

Las diferencias significativas por tipo de colegio, aunque en general los sujetos tendieron a ubicarse en el nivel convencional, muestran que los estudiantes de colegios privados presentaron mayor proporción de respuestas correspondientes a la cuarta etapa; es decir que muestran un nivel mayor de análisis ético que los estudiantes de colegios públicos, quienes en mayor proporción se encuentran en la tercera etapa de juicio sociomoral. Para corroborar la hipótesis sobre la relación entre tipo de colegio y desarrollo moral harían faltan más datos empíricos. Villegas (1997) al reportar diferencias por colegio, calculó colegios pertenecientes a clases sociales distintas, pero dentro de una misma clase, no tiene datos sobre comparaciones entre colegios oficiales y privados.

La gran mayoría de los niños y niñas optó por no robar en la historieta correspondiente. Esta opción implica un nivel convencional del juicio moral, donde no se encontraron diferencias significativas entre el grupo ajustado y el no ajustado. No obstante, al pedir el criterio de juicio dentro de estos dilemas, sí se hallaron diferencias significativas por grupo de ajuste, mostrando que

los niños y niñas ajustados consideraron como malo el hecho de robar y estimaron mejor seguir el cumplimiento de la norma que los niños y niñas no ajustados. Por el contrario, en cuanto al sentimiento, las diferencias no son significativas; en la mayoría de los sujetos, independientemente del grupo de ajuste, primó la respuesta indicativa de sentirse mal por el hecho de robar. Estos datos sugieren que no habría mucha relación entre el nivel de juicio moral y el sentirse mal ante el comportamiento que viola la norma.

Frente al dilema de robo, en las madres también se encontraron diferencias significativas en cuanto a la opción de no robar, lo cual sugiere que existe relación entre las elecciones de las madres y las de los hijos/as, lo que sugeriría la hipótesis de una transmisión de valores morales de la madre al hijo. En contraste, en los padres no se encontraron diferencias significativas en cuanto a la opción de robo, resultado éste que podría implicar una mayor injerencia de las madres sobre el juicio moral de sus hijos, en comparación con la injerencia que tienen los padres sobre dicho juicio.

La mayor consistencia en las respuestas del grupo ajustado sugiere una mayor claridad y coherencia de los niños y niñas ajustados en sus juicios morales. A su vez, la mayor consistencia en las niñas lleva a formular la hipótesis de la existencia de una relación entre la variable género y la consistencia de los juicios morales; además esta hipótesis sugiere nuevas investigaciones sobre el tema.

Por su parte, en las madres no se encontraron diferencias significativas en la consistencia entre sus respuestas. En general las madres de ambos grupos de ajuste mostraron altos índices de consistencia. Este dato puede ser indicativo de la confiabilidad del instrumento y de la evaluación realizada en el caso de las madres de nuestra población.

En los padres se encontraron diferencias significativas por grupo de ajuste sobre el criterio de consistencia, no obstante, los datos llaman la atención porque hubo mayor consistencia en los padres del grupo no ajustado. Son resultados no congruentes con lo esperado, que llevarían a plantear nuevas mediciones para ver la forma de explicar estos

datos. De todas maneras, la consistencia en todos los grupos fue alta, lo que confirma, una vez más, la confiabilidad del instrumento utilizado.

De acuerdo con autores revisados, como Gewirtz y Peláez-Nogueras (1991) y Villegas de Posada (1998 a y 1998b), se debe tener en cuenta que el juicio moral infantil ante dilemas morales hipotéticos puede variar de acuerdo con el contexto y la historia individual. Se requiere separar el análisis que se hace ante situaciones hipotéticas y ante situaciones reales porque la validez predictiva de los juicios en situaciones hipotéticas, respecto a la acción en la vida real, en gran medida se desconoce hasta el momento.

Los modelos estructurales confirman que la competencia de los padres para relacionarse con sus hijos y educarlos se relaciona en forma directa con la auto-estima de sus hijos. Además se encuentra que el desarrollo moral y buscar amistades no aceptadas por los adultos tiene relación con la auto-estima.

Los modelos estructurales también muestran una relación importante entre el juicio socio-moral de los padres y sus con-

ductas hacia los hijos, sin embargo, la incidencia de esas dos variables en el desarrollo moral de los niños y jóvenes no resultó estadísticamente significativa. No obstante, sí fue significativa la relación entre auto-estima y desarrollo moral. Teniendo en cuenta los datos de Villegas de Posada (1996) sobre la relación entre desarrollo moral y conductas parentales, valdría la pena explorar en mayor detalle los datos del presente estudio, tal vez a través de las mediciones por separado, sin el constructo compuesto *Competencia Parental*, sobre todo considerando que al generar un modelo de regresión con conducta social infantil como variable dependiente y como predictoras el juicio moral de los padres, la satisfacción con los hijos y las pautas de crianza, el modelo fue estadísticamente significativo (Ballesteros y cols., 2000). Al respecto, es importante tener en cuenta que el presente estudio no pretendía agotar la cantidad de análisis que pueden realizarse a partir de los datos disponibles.

REFERENCIAS

- Angarita, J. M., Barrera, L., Reina, M., Sarmiento, J. y Urrea, C. (1995). *Comparación del criterio moral en-*

- tre la escuela tradicional y la educación innovadora en sujetos de 11 a 14 años con grado de escolaridad mínimo de 5° de primaria. Bogotá, Corporación Universitaria Iberoamericana. Documento inédito.
- Angel, E.; Ballesteros, B.P.; Castro, C.; Cuevas, M.C.; De la Espriella, C.; Gaviria, P.; Martínez, P.; Pieschacón, M.; Restrepo, S. (1995). *Macroproyecto Factores de riesgo de la violencia en Colombia*. Trabajo inédito para optar por el título de Magister en Psicología Clínica. Fundación Universitaria Konrad Lorenz.
- Arsenio, W.F. & Lover, A. (1995). *Children's conceptions of socio-moral affect: Happy victimizers, mixed emotions, and other expectancies*. En M. Killen & D. Hart (Eds), *Morality in Everyday Life*, (pp. 87-128). Cambridge: Cambridge University Press.
- Asendorpf, J.B. & Nunner-Winkler, G. (1992). *Children's moral motive strength and temperamental inhibition reduce their immoral behavior in real moral conflicts*. *Child Development*, 63, 5, 1223 - 1235.
- Ballesteros de Valderrama, B.P. (2001). *Conductas parentales prevalentes en estratos 1 y 2 de la ciudad de Bogotá*. *Suma Psicológica*, 8, 1.
- Ballesteros de Valderrama, B.P.; Cortés, O.F. y Angarita, J.M. (1999). *Adaptación de la prueba de juicio socio-moral para padres y madres de clase socioeconómica baja de la ciudad de Bogotá*. Bogotá, Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Documento inédito.
- Ballesteros de Valderrama, B.P. y Cortés, O.F. (1999). *Validación de la evaluación de auto-estima en niños, niñas y jóvenes de clase socio económica baja en la ciudad de Bogotá*. Bogotá, Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Documento inédito.
- Ballesteros, de Valderrama, B.P. (2000). *Ética y sociedad en el pensamiento de B.F. Skinner*. *Suma Cultural*, 1, 2, 123 - 149.
- Ballesteros, B.P. y Sandoval, M. (2000). *En respuesta: Comentarios y precisiones sobre el artículo de Telmo Peña: "Algunas insuficiencias del Análisis Experimental del Comportamiento en la explicación del comportamiento humano"*. *Suma Psicológica*, 7, 1.
- Ballesteros de Valderrama, B.P.; Cortés, O.F.; Angarita, J.M.; Giraldo, B.; Rey, A.; Parra, G., Forero, D. y Velasco, A. (2000). *Factores de riesgo de la conducta agresiva en niños y jóvenes de Santafé de Bogotá: Fase I, Evaluación*. Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Informe a COLCIENCIAS.
- Bersoff, D.M. & Miller, J.G. (1993). *Culture, context and the development of moral accountability judgments*. *Developmental Psychology*, 29, 4, 664 - 676.
- Bijou, S.W. (1995). *Behavior Analysis of Child Development*, Second Edition. (Pg. 143 - 147). Reno, NV: Context Press.
- Damon, W. (1977). *The Social World of the Child*. San Francisco: Jossey Bass.
- Gewirtz, J.L. & Peláez-Nogueras, M. (1991). *Proximal mechanisms underlying the acquisition of moral behavior patterns*. En W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz, *Handbook of moral behavior and development*, (Vol. I, Cap. 4), Hillsdale, N. J.:

- Lawrence Earlbaum Ass. Publishers.
- Giraldo, O.C.; Neira, N.; Prada, M.L; y Girardot, Y. (1986). *Adaptación y Validación de la Escala de Auto-concepto para niños de Piers-Harris*. Tesis inédita. Facultad de Psicología. Universidad Católica de Colombia.
- Grusec, J. E. & Goodnow, J. J. (1994). *Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view*. *Developmental Psychology*, 30, 4 - 19.
- Hawkins, J. & Dollahite, D.C. (Eds). (1997). *Generative fathering: Beyond deficit perspectives*. Newbury Park, CA.: Sage.
- Hayes, S. & Hayes, G.J. (1994). *Stages of moral development as stages of rule-governance*. En L.J. Hayes, G.J. Hayes, S.C. Moore & P.M. Ghezzi. *Ethical Issues in Developmental Disabilities*, (Pg.45 - 65), Reno, NV.: Context Press.
- Huntley, K. R. (1994). *Discussion of S. Hayes and G. Hayes Morality framed as rule-governance*. En L. J. Hayes, G. J. Hayes, S. C. Moore & P.M. Ghezzi, *Ethical Issues in Developmental Disabilities*, (Pg. 66 - 68), Reno, NV.: Context Press.
- Killen, M. (1997). *Culture, self and development: are cultural templates useful or stereotypical?* *Developmental Review*, 17, 239 - 249.
- Killen, M. & Smetana, J.G. (1999). *Social interactions in preeschool classrooms and the development of young children's conceptions of the personal*. *Child Development*, 70, 486 - 501.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral satages*. San Francisco: Herper & Row.
- Lamb, S. & Feeny, N. C. (1995). *Early moral sense and socialization*. En J. Gewirtz y Kurtines (Eds). *Introduction to moral development*. New York: Allyn & Bacon.
- Mathews, B.A., Catania, A.C. & Shimoff, E. (1985). *Effects of unistructed verbal behavior on nonverbal responding: Contingency descriptions versus performance descriptions*. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 43, 2, 155 - 164.
- May, L., Friedman, M. & Clark, A. (Eds). (1996). *Mind and morals. Essays on Cognitive Science and Ethics*, Cambridge: MIT Press.
- Miller, J. G., Bersoff, D. M. & Hardwood, R. L. (1990). *Perceptions of social responsibility in India and in the United States: Moral imperatives or personal decisions*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 33 - 47.
- Miller, J. G. & Bersoff, D. M. (1994). *Cultural influences of the moral status of reciprocity and the discounting of endogenous motivation*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 592 - 602.
- Miller, J.G. & Bersoff, D.M. (1995). *Development in the context of everyday family relationships: Cultural, interpersonal morality and adaptation*. En M. Killen & D. Hart (Eds). *Morality in everyday life: Developmental perspectives*. Cambridge studies in social and emotional development. (Pg. 259 - 282). New York: Cambridge University Press.
- Nucci, L. (2000). *The promise and limitations of the moral self construct*. Ponencia en la 30 Reunión Anual de la Sociedad Jean Piaget: Sociedad

- para el estudio del conocimiento y el desarrollo. Montreal, Junio 3, 2000.
- Puka, B. (1994). *Moral Development: A compendium*. New York: Garland Publishers.
- Raeff, C. (1997). *Individuals in relationships: Cultural values, children's social interactions, and the development of an American Individualistic self*. *Developmental Review*, 17, 3, 205 - 238.
- Rozin, P. (1999). *The process of moralization*. *Psychological Science*, 10, 3, 218 - 221.
- Skinner, B.F. (1974). *About Behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf, Inc.
- Smetana, J.G. (1997). *Parenting and the development of social knowledge reconceptualized: A social domain analysis*. En: J.E. Grusec & L. Kuczynski (Eds), *Parenting and the Internalization of Values*. (pp. 162-192). New York: Wiley.
- Tappan, M.B. (1997). *Language, culture and moral development: A Vygotskian perspective*. *Developmental Review*, 17, 1, 78 - 100.
- Verduzco, M.A.; Lara-Cantú, M.A.; Acevedo, M. y Cortés, J. (1994). *Validación del Inventario de Auto-estima de Coopersmith para niños mexicanos*. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7, 2, 55 - 64.
- Villegas de Posada, C. (1994). *A motivational model for understanding moral action and moral development*. *Psychological Reports*, 74, 951-959.
- Villegas de Posada, C. (1995). *Acción moral. De una moralidad estratégica a una moral de principios o solidaridad*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 27, 3, 463-470.
- Villegas de Posada, C. (1996). *Desarrollo moral y agentes socializadores. Construcción versus socialización*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 28, 3, 523 - 532.
- Villegas de Posada, C. (1997). *Evaluación del desarrollo moral. Prueba DM-NJ*. Bogotá.
- Villegas de Posada, C. (1998 a). *Nueva validación de un modelo para predecir la acción moral*. Informe final de investigación presentado a COLCIENCIAS.
- Villegas de Posada, C. (1998b). *Influencia de Piaget en el estudio del desarrollo moral. Construcción versus socialización*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30, 2, 223 - 232.
- Walker, L.J. & Taylor, J.H. (1991). *Family interactions and the development of moral reasoning*. *Child Development*, 62, 264-283.

ANEXO

MUESTRA DEL INSTRUMENTO DE JUICIO SOCIOMORAL PARA PADRES

INSTRUCCIONES: Esta encuesta tiene el propósito de conocer sus opiniones sobre algunas situaciones sociales. Tenga presente que **no** tiene respuestas "correctas" ni "incorrectas", sólo interesa su opinión personal. Recuerde que sus respuestas son totalmente confidenciales.

La encuesta tiene tres (3) historias que usted debe leer atentamente para después dar sus respuestas. Para cada una se le pide que responda de cuatro maneras. A continuación haremos un ejemplo con una historia:

"José desea ampliar su casa. Es casado y tiene tres hijos. Para que la ampliación sea útil y sus hijos puedan dormir aparte, debe construir dos (2) metros más de lo permitido por la ley. Para tomar la decisión sobre la construcción, José tendrá que considerar algunos aspectos".

El primer tipo de respuesta que debe dar es marcar con una **X** una de las dos alternativas posibles a una pregunta sobre la decisión del protagonista. En este ejemplo:

¿Debería José hacer la ampliación? SI ____ NO ____

El segundo tipo de respuesta consiste en leer cuidadosamente cuatro (4) afirmaciones. Después de leerlas, las ordenará de 1 a 4 según la importancia que para usted tiene cada una de ellas. Al frente de cada afirmación, usted encuentra una casilla donde es-

cribirá el número **1** frente a la más importante para usted; escribirá el número **2** frente a la afirmación que usted considera segunda en importancia; el número **3** frente a la que considera tercera en importancia y el número **4**, frente a la última en importancia. En ese ejemplo, estas son las afirmaciones:

- a) Tener en cuenta la opinión y la aprobación de los vecinos: (2)
- b) Tener en cuenta la importancia de lograr su comodidad y la de su familia (0)
- c) Tener en cuenta ir a exponer su caso en la comunidad y en la oficina de Planeación y mostrar que su construcción no perjudica a nadie: (1).
- d) Tener en cuenta si la construcción viola la ley y si va a tener una multa (0).

En este ejemplo, la persona que respondió opinó que la afirmación más importante era la **c**: tener en cuenta ir a exponer su caso en la comunidad y en la oficina de Planeación y mostrar que su construcción no perjudica a nadie. Entonces, escribió el **1** en la casilla correspondiente; opinó que la afirmación **a**, era la segunda en importancia y por eso escribió el

número **2** al frente. Ahora, por favor, escriba el número **3** frente a la afirmación que usted opina sigue en orden de importancia y **4** en la que opina ocupa el último lugar en importancia.

El tercer tipo de respuesta, consiste en escoger una afirmación de cada pareja formada por las mismas afirmaciones anteriores. Usted encontrará seis (6) pares de letras que corresponden a esas mismas afirmaciones. De cada pareja usted debe escoger una letra correspondiente a la afirmación que usted prefiera por considerarla más importante.

Por ejemplo, en el caso anterior, la persona que respondió escribió las letras elegidas en los tres primeros pares. Por favor, de acuerdo con su opinión, continúe respondiendo en los pares siguientes, 4, 5 y 6. Escriba sobre la línea la letra correspondiente a su elección.

- 1- Entre **a - b** elige a
- 2- Entre **c - a** elige c
- 3- Entre **a - d** elige a
- 4- Entre **b - c** elige
- 5- Entre **d - b** elige
- 6- Entre **c - d** elige

El cuarto tipo de respuesta, consiste en volver a responder la pri-

mera pregunta sobre cada historia, con el fin de mantener o cambiar su respuesta inicial, en este caso,

¿Debería José construir la ampliación? SI NO

HISTORIA 1: EL DILEMA DEL MEDICO

Una señora estaba enferma de cáncer incurable. Le quedaban sólo seis meses de vida. Los dolores eran terribles y estaba tan débil que una buena dosis de morfina la ayudaría a morir más pronto. En los períodos de calma, le pedía al médico que le administrara suficiente morfina para morir. Ella decía que no podía tolerar el dolor y que de todas maneras moriría en pocos meses.

¿Que debía hacer el médico?
(marque con una **X** su respuesta)

- Debería aplicarle a la señora la sobredosis para que muera
- No debería aplicarle la sobredosis

A continuación, por favor lea atentamente cada afirmación y después escriba el número que corresponda a la importancia que

usted opina tiene cada una de esas afirmaciones. Recuerde que el número 1 es para la más importante, el 2, para la segunda en importancia, el 3 para la tercera en importancia y el 4 para la cuarta en importancia.

a) Tener en cuenta si ayudar a morir a otra persona podría ser alguna vez un acto de ayuda responsable.

b) Tener en cuenta si la familia de la señora está de acuerdo o no en que le apliquen la sobredosis.

c) Tener en cuenta que Dios es quien puede decidir cuando muere una persona.

d) Tener en cuenta si el médico puede aplicar la droga y causar la muerte haciendo que parezca un accidente.

Ahora, por favor, elija de cada par de letras la letra correspondiente a la afirmación que usted prefiera en cada par, tal como se indicó en el ejemplo (formato anterior).

HISTORIA 2:
EL PRISIONERO FUGITIVO

Un señor había sido condenado a diez años de cárcel. Después de un año escapó, se trasladó a otra ciudad y se cambió el apellido por el

de Gómez. Durante ocho años trabajó muchísimo y ahorró suficiente dinero para comprar su propio negocio. Era honrado con los clientes, pagaba a los trabajadores excelentes salarios y donaba muchas de sus ganancias para obras de caridad. Un día la señora Martha, una antigua vecina, lo reconoció como el hombre que se había fugado de la cárcel ocho años antes y a quien la policía buscaba.

¿Debería la señora Martha delatar al señor Gómez ante la policía para hacerlo llevar de nuevo a la cárcel? (marque con una **X** su respuesta)

- Debería delatarlo _____
- No debería delatarlo _____

A continuación, por favor lea atentamente cada afirmación y después escriba el número que corresponda a la importancia que usted opina tiene cada una de esas afirmaciones. Recuerde que el número 1 es para la más importante, el 2, para la segunda en importancia, el 3 para la tercera en importancia y el 4 para la cuarta en importancia.

a) Tener en cuenta si el sistema carcelario de la sociedad perju-

dicaría al señor Gómez y a su comunidad.

b) Tener en cuenta si es justo que el señor Gómez no cumpla su sentencia y los otros presos sí tengan que hacerlo.

c) Tener en cuenta si el señor Gómez tiene que cumplir el castigo asignado por la ley.

d) Tener en cuenta que el señor Gómez ha tenido buen comportamiento por tanto tiempo como para demostrar que no es una persona mala.

HISTORIA 3: GERMAN Y EL MEDICAMENTO

Una señora estaba a punto de morir por una clase especial de cáncer. Existía una droga recién descubierta por un farmacéuta de la ciudad y los médicos pensaban que podría salvarla. La producción de la droga era muy costosa, pero el farmacéuta cobraba diez veces más de lo que costaba. Germán, el esposo de la enferma, le pidió dinero prestado a todos sus conocidos; sin embargo, solo pudo conseguir la mitad del precio. Germán le dijo al farmacéuta que su esposa se estaba muriendo y le pidió que le vendiera la droga más barato, pero el farmacéuta dijo: "No, yo descubrí la droga y quiero

hacerme rico con ella". Entonces Germán se preocupó y comenzó a pensar en la posibilidad de robar la droga para su esposa.

¿Debería Germán robarse la droga? (marque con una **X** su respuesta)

• Debería Robarla. _____

• No debería robarla _____

A continuación, por favor lea atentamente cada afirmación y después escriba el número que corresponda a la importancia que usted opina tiene cada una de esas afirmaciones. Recuerde que el número **1** es para la más importante, el **2**, para la segunda en importancia, el **3** para la tercera en importancia y el **4** para la cuarta en importancia.

a) Tener en cuenta que a Germán lo pueden meter a la cárcel por robar la droga.

b) Tener en cuenta que los derechos de inventor que tiene el farmacéuta deben respetarse.

c) Tener en cuenta si el farmacéuta merece que lo roben por ser tacaño y cruel.

d) Tener en cuenta que la ley puede ser injusta porque perjudica la vida de un miembro de la comunidad.