

DESARROLLO DE LA CONDUCTA MORAL EN EL NIÑO

Su base experimental y su aplicación práctica

**ANA MARIA PALOMO GONZALEZ
Profesora de Psicología
E.U. de E.G.B. Cuenca**

INTRODUCCION

La educación moral es un tema que, actualmente, se está debatiendo con creciente interés en los círculos educacionales-interés que algunos maestros relacionan con el evidente decaimiento del autoritarismo-olvidando, quizá, que la dimensión moral está implicada en el proceso y en el contenido de la escolarización, ya que, profesores y alumnos, encuentran valores y cuestiones morales constantemente en el quehacer diario de la escuela. El problema está en que estos valores, generalmente, están ocultos o no se perciben como preocupaciones importantes.

En este trabajo no nos proponemos un desarrollo de toda la teoría existente sobre el desarrollo moral del niño, ni "dictar sentencia" sobre algunos de sus principios fundamentales, tratamos únicamente de ofrecer al futuro profesor de E.G.B. algunas ideas esenciales sobre los distintos enfoques acerca de la moralidad y su manifestación en el niño. Igualmente intentamos presentarle sobre la base de algunos trabajos de investigación, algunos conceptos sobre la evolución del desarrollo moral en el niño, bajo distintos criterios, con el fin de proporcionarle una idea clara de cómo se manifiesta esta evolución moral en la realidad y cómo se les puede ayudar a desarrollar todo su potencial humano dentro de ámbito escolar.

Estas ideas son las que nos proponemos desarrollar en cada una de las partes de este trabajo que no son más que una pauta o una puerta abierta para que el futuro profesor de E.G.B., según su propio criterio, siga avanzando en la búsqueda y perfeccionamiento de técnicas adecuadas destinadas a conseguir el desarrollo progresivo de las capacidades humanas de sus alumnos, orientándolas hacia un perfeccionamiento moral.

I.—ALGUNOS PUNTOS DE VISTA SOBRE EL CONCEPTO DE MORALIDAD Y EL MOMENTO DE SU APARICION EN EL NIÑO.

El estudio del desarrollo moral ha sido reconocido desde hace mucho tiempo como un problema clave para el terreno de las ciencias sociales. Es difícil hacer claras distinciones entre el desarrollo moral y el amplio campo del desarrollo social, pues temas como: desarrollo de normas de cooperación, de agresión, destreza y realización, se estudian, generalmente, bajo el amplio título de socialización, aunque puedan ser consideradas como desarrollo moral en cuanto que los conceptos de cooperación o no agresión se cuentan como buenos, y se atienden a unas reglas culturales.

La definición que se dé de la moralidad depende, en gran medida, de la orientación dada a la investigación que se realiza. Los psicólogos suelen ser presionados para explicar y ofrecer "recetas" con qué resolver ciertos tipos de problemas sociales. Un considerable volumen de investigaciones se ha concentrado en problemas como los de la delincuencia y de la violencia —problemas sociales que tienen, con frecuencia, connotaciones de orden moral.— Por lo que, las investigaciones realizadas acerca de estos problemas han supuesto grandes aportaciones al estudio del desarrollo de la conciencia moral.

El interés psicológico temprano por el desarrollo moral se centró en la disciplina como un modo de asegurar la adaptación personal y social de los niños. Gradualmente dicho interés psicológico pasó al desarrollo moral.

Con el aumento importante de la delincuencia juvenil, el interés por el estudio de sus causas, los remedios y la prevención de ella se convirtieron en un interés tanto psicológico como sociológico. Al principio, este interés se limitó a estudios de los años de la adolescencia, pero, posteriores estudios psicológicos de las dos últimas décadas han ampliado sus investigaciones sobre el desarrollo moral durante la niñez.

En la Universidad de Harvard, Glueck (1966), en unos trabajos de investigación para determinar las causas de la delincuencia juvenil, llegó a dos conclusiones importantes.

- 1.ª Que la delincuencia juvenil no es un fenómeno nuevo en la adolescencia, sino una continuación de un patrón de conducta asocial, que tiene su origen en la niñez. Afirma el autor que a los dos o tres años de edad pueden detectarse ya rasgos de delincuencia.
- 2.ª Que existe una relación estrecha entre la delincuencia juvenil y el ambiente, sobre todo el del hogar. Descubrimiento que fomentó el interés psicológico para investigar las razones que llevan a la dis-

crepancia entre conocimiento y conducta moral, sobre todo durante la niñez.

Actualmente los estudios sobre el desarrollo moral se han convertido en uno de los puntos de enfoque de los investigadores psicológicos y proporcionan un cuadro bastante completo sobre las características de este desarrollo.

Los términos y las definiciones utilizadas para explicar la moralidad son diversos, y el criterio sobre cual es la raíz o punto de partida de la conciencia moral, resulta a veces dispar.

Así, por ejemplo, E. Hurlock (1966), recopilando las ideas de Eysenck y Breckenridge, define la moralidad como una conformidad a las normas sociales, conformidad que se realiza de forma voluntaria y que se presenta como la transición de la autoridad externa a la interna. Desde este punto de vista, la moralidad consiste en un comportamiento regulado desde el interior, acompañado, generalmente, de responsabilidad personal y un deseo de bienestar por los otros. Tendría, por tanto, un aspecto intelectual, y otro impulsivo. La aparición de la conciencia moral en el niño coincidiría en el momento de esta transición de la autoridad externa a la interna, traducida en un deseo de hacer lo correcto-actuar para el bien común y evitar el mal- siendo secundario cualquier objetivo personal.

En la misma línea se encuentra Ausubel (1960) que, basándose en los análisis metodológicos de Pittel y Yarrow, defiende la moral como un mecanismo de transición intracultural de valores que influyen en el niño de manera selectiva y que hace que interiorice ciertos valores con preferencia a otros. Las sanciones son las que mantienen a los valores de una forma relativamente estable una vez interiorizados.

Este proceso de interiorización de valores, se realizaría por parte del niño, valiéndose de la imitación, en dos frases.

- 1.^a Imitación mecánica y simple, fácil en situaciones colectivas —“contagio conductual”.
- 2.^a Imitación motivada, en la que es necesario una relación interpersonal —imitador e imitado— y la realización del acto de imitar.

La aparición de la conciencia moral, en este caso, sucede cuando el niño aceptase los valores del otro, es decir, cuando pasa de la imitación mecánica a la motivada, cosa que supondría una asimilación de valores por parte del sujeto, no ciegame y sin criterio-satelizado-sino de una forma voluntaria, consciente-incorporativo-utilizando la conducta o el juicio de su modelo como guía y escalón hacia la afirmación de su propio yo.

El estudio del control de la conducta en relación con las prescripciones sociales interiorizadas ha sido el objetivo de neo-conductistas (Sears, Maccoby y

Levin 1957) y de las teorías del aprendizaje social (Bandura y Mc. Donal, 1963, Aronfreed, 1968, Mischel y Mischel 1976).

Dentro de esta posición pueden situarse las formulaciones psicoanalíticas que consideran que el niño vá haciendo suyas, progresivamente, a través de las influencias de los padres, las normas vividas en los primeros años. Para Freud, la aparición de la conciencia moral en el niño se realizaría en el cambio, o paso, del ego al super-ego, que supondría el cambio del control por los otros, al autcontrol —que coincidiría en el niño con el fin de los complejos y restauración del equilibrio emocional— (Freud, 1940).

Frente a estas posiciones, se encuentra el enfoque constructivista y estructural-evolutivo, que sostiene que, el desarrollo moral, no es un proceso de internalización de las normas sociales, sino, más bien, la adquisición de principios autónomos de justicia, respeto a los otros y solidaridad entre compañeros. Es la posición defendida por Piaget (1932) y ampliada por Kohlberg (1969, 1976).

Piaget, en su obra “El Criterio Moral del niño”, hace una distinción entre dos tipos de moral, moralidad de la autonomía, y moralidad de la heteronomía, afirmando que los niños desarrollan su autonomía de una forma indisoluble en el terreno moral y en el intelectual. Considera que el fin de la educación no es otra cosa que el desarrollo en el niño de ésta autonomía, la cual, es un deseo de tratar a los demás como a él le gustaría que lo trataran. Alcanzarla significa ser gobernado por uno mismo, y sólo aparece con la reciprocidad, cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte para hacer que el niño sienta, desde dentro, la necesidad de tratar a los otros como a él le gustaría que lo trataran. Luego, la moralidad autónoma aparece cuando a la mente se le presenta, como necesario, un ideal independiente de toda presión externa.

Esta autonomía no es libertad total, —no puede existir moral cuando sólo se considera el criterio propio— sino que implica intercambio de puntos de vistas, cosa que contribuye a desarrollar la autonomía moral. —Desde esta perspectiva, la moralidad heterónoma es considerada por Piaget como indeseable—.

Todos los niños al nacer —sigue afirmando Piaget en su obra— son heterónomos, y a medida que se desarrollan van haciéndose menos heterónomos en favor de su propia autonomía. Aunque, en la obra citada, Piaget considera las sanciones como un refuerzo para mantener la heteronomía en el niño y un impedimento para desarrollar su moralidad autónoma admite que, en la realidad, es imposible evitar el castigo, y aconseja a los adultos que se abstengan de utilizar recompensas y castigos, e inciten a los niños a construir por sí mismos sus propios valores morales, ya que autonomía, significa ser capaz de tomar decisiones por sí mismo.

Según Piaget, en contraposición a las teorías tradicionales de la interiorización de valores a partir del medio, los niños adquieren los valores morales, no interiorizándolos, absorbiéndolos del medio, sino construyéndolos desde el interior, a través de la interacción con ese ambiente que les rodea. Luego, la moralidad de autonomía no tiene existencia alguna fuera de las relaciones humanas.

Este concepto de autonomía moral, lo extiende también Piaget, al terreno intelectual abogando por una educación dirigida a conseguir la autonomía, tanto en el terreno intelectual, como en el terreno moral.

Por su parte Kohlberg (1969, 1976) aporta una teoría sobre el desarrollo moral profundamente arraigada en los trabajos de Piaget, su contribución especial consiste en aplicar el concepto de desarrollo en estadios —que Piaget elaboró para el desarrollo cognitivo— al estudio del juicio moral. Su teoría es, más bien, una descripción del desarrollo del juicio moral.

Para Kohlberg, la moralidad se centra en el principio de justicia, afirmando que este concepto cambia y se desarrolla con el tiempo, a medida que interaccionamos con el entorno. Construyendo sobre el trabajo de Piaget describe una serie de etapas del desarrollo moral, cada una de las cuales proporciona un sistema de razonamiento más complejo y, por tanto, un concepto más adecuado de lo que es justo y bueno.

Un punto central en la obra de Kohlberg es que el ejercicio de la moral no se limita a raros momentos en la vida, sino que es integrante al proceso del pensamiento, y que empleamos para extraer sentido de los conflictos morales que surgen de la vida diaria.

La raíz del juicio moral es la capacidad del individuo para asumir roles, pues los niños, desde una perspectiva de desarrollo, aprenden normas de buena conducta antes de ser capaces de entender su sentido. La diferencia que atribuye Kohlberg entre un niño de tres años y uno de ocho años, es la diferencia en el desarrollo de la capacidad de asumir roles, capacidad de reaccionar ante alguien como uno mismo, y reaccionar ante la conducta de él mismo en el rol del otro. “La capacidad de asumir el rol del otro es una habilidad social que se desarrolla gradualmente desde la edad de seis años y que prueba ser un momento decisivo en el crecimiento del juicio moral”. (pp. 398).

Aparecería el juicio moral en el niño cuando éste pueda asumir el rol del otro y percibir cual es su exigencia, y sopesar su propia exigencia frente al otro. El juicio moral, por tanto, tendría dos dimensiones cognitiva y social.

Tanto Piaget como Kohlberg admiten una distinción entre las aportaciones de patrones morales por parte de la sociedad y conductas sociales propiamente dichas —distinción que no hacen las teorías del aprendizaje social—, pe-

ro no admiten que los aspectos convencionales y las conductas sociales formen sistemas evolutivos diferenciados, ya que los han tratado como parte de la misma secuencia del desarrollo. Turiel (1978) ha admitido esta diferencia entre convenciones sociales y moralidad, considerando que constituyen dos dominios conceptuales distintos que se desarrolla de forma independiente.

Esta diferente concepción de la moralidad por parte de los diferentes enfoques, se manifiesta también en los métodos planteados para el estudio de la evolución moral a lo largo de la edad.

Tomando como punto de partida todas las ideas expuestas sobre la moralidad y su manifestación en el niño, podemos sacar las siguientes conclusiones.

- 1.^a Los psicólogos y educadores aceptan cada vez más el criterio de que es posible distinguir una pauta de desarrollo en cada área de la personalidad infantil.
- 2.^a La propensión al aprendizaje debe ser un principio aplicado a la práctica de la educación moral, fundamentalmente en la edad escolar.

Estos dos puntos son los que vamos a analizar en los apartados siguientes.

II.— DESARROLLO DE LA CONCIENCIA MORAL Y SUS MANIFESTACIONES

El comportamiento moral es sumamente complejo y difícil de analizar ya que es un término múltiple que abarca varias ideas interrelacionadas. Esto hace necesario que, si queremos delinear las etapas de desarrollo moral, tenemos que eliminar esta complejidad, reduciendo su evolución a sus componentes.

Los filósofos de la moral lo han hecho durante siglos, dejando una tradición, según la cual, hablamos del elemento intelectual— que consiste en comprender con claridad lo que se debe hacer en determinadas circunstancias —y el elemento volitivo— que determina si aquello realmente se hace.

Este intento filosófico de comprender la moral, posteriormente recibió un apreciable apoyo experimental, que nos vá a permitir comprender lo que sucede cuando los niños maduran moralmente.

La clasificación del desarrollo moral por etapas no incluye que los elementos que vamos a analizar en cada una de ellas, sea mutuamente excluyentes, sino que, al tratarse de un análisis artificial, tenemos que reconocer que ninguno de estos elementos existe independientemente.

Para el análisis de las diversas etapas en el desarrollo moral y el estudio de las características de comportamiento en cada una de ellas, se han seguido varios criterios, apoyados, todos ellos, en investigaciones experimentales.

Así, por ejemplo, Smith (1937), Swainson (1949) y Gesell (1946, 1954, 1956) formulan sus teorías basándose en el comportamiento natural de cada etapa del desarrollo. Sus trabajos prueban que la mayoría de los niños de jardines de infantes, escuelas primarias, y colegios secundarios, presentan tres etapas de desarrollo moral, explicando las diferencias y las interrelaciones entre estas fases. Estos autores defienden la existencia de tres niveles bien definidos de desarrollo moral, que pueden ubicarse, aproximadamente, en las distintas etapas del desarrollo general del niño —infancia, niñez y adolescencia—.

Según este análisis, los maestros no sólo han de preveer los distintos niveles de moralidad en los tres grupos de edad, sino que deben adaptar sus intentos de educación moral, a los niveles de desarrollo de esos niños.

Por otra parte, Mc. Dougall (1936), Morris (1955), Williams (1965) y Kay (1968) han basado sus teorías de evolución moral, no estudiando el comportamiento de los niños en diversas etapas de la vida escolar, sino indagando los factores que los induce a comportarse como la hacen, es decir, sino indagando los factores que los induce a comportarse como la hacen, es decir, investigando los motivos que explican este comportamiento. Así, por ejemplo, la etapa amorosa en el niño estaría guiada por consideraciones egocéntricas, hedonistas y cautelosas; la pre-moral: consideraciones autoritarias, egoidealistas, sociales y de reciprocidad; la etapa moral: consideraciones personales, autónomas, altruistas, racionales, independientes y responsables.

Un tercer criterio para explicar la evolución moral sería considerado la índole del juicio moral al crecer el niño. El más representativo de este criterio es Piaget (1932) que comprende el proceso de maduración moral en función del desarrollo del juicio moral en el niño, y explica el proceso de esta evolución, a través del desarrollo de cuatro elementos: cambio de actitud de los niños hacia las reglas, transformación en sus relaciones sociales, secuencia de moralidades cualitativamente distintas, y el paso de la heteronomía a la autonomía.

Este cambio en el juicio moral en los niños, lo atribuye Piaget a tres factores.

- incremento de la cooperación en el grupo de pares en la vida de los niños.
- disminución en la compulsión de los adultos, y
- cambios intelectuales que tienen lugar en el niño.

A partir de aquí, Piaget, considera el proceso de maduración moral, en función del desarrollo de ese juicio moral, explicando las etapas, en relación a la manifestación de éste en cada una de ellas. Estas etapas serían, egocéntrica, autoritaria, de reciprocidad y de equidad.

Kohlberg (1973), confirma las conclusiones de Piaget, pero sus términos de referencia son mucho más amplios, y extiende sus conclusiones hasta la

edad adulta, aplicando, además, un análisis de etapas de juicio moral a diferencias subnormales y a la desviación patológica en orientaciones normales.

En su revisión del desarrollo moral adulto, se separa de las fases propuestas por Piaget, admitiendo la existencia de estadios psicológicos en la edad adulta que son el resultado de la interacción experiencial con el ambiente, y no están vinculados a la maduración biológica. Estos son los estadios post-convencionales, que están orientados por un razonamiento moral basado en principios generales. (Es un intento de construir una teoría cognitivo-estructural integradora de todo el ciclo vital-life-Span).

Existen investigaciones apoyadas en un cuarto criterio para explicar el curso evolutivo del desarrollo moral, basadas en las características de la personalidad del individuo o su desarrollo psico-social. Las más destacadas son: los trabajos de Havighurst y Taba (1949) y los de Peck y Havighurst (1960).

Los primeros, a raíz de sus investigaciones, afirman que las creencias morales no se forman mediante la formulación consciente de un código de conducta generalizado, sino acumulando reacciones a situaciones inmediatas. Culpan a los educadores (pp. 95) de enseñar comportamientos aislados y concretos, y de no ayudar a los jóvenes a generalizar a partir de estas situaciones y a elaborar una filosofía coherente. Al mismo tiempo, los invita a adaptar su enseñanza a la maduración del niño, pasando, del análisis de situaciones morales específicas a la consideración de principios morales generales.

Estudiando, dichos autores, los diferentes tipos de personalidad: inadaptada, desafiante, sumisa, adaptable y autoridriga, formula un esquema de desarrollo cuya meta final sería la personalidad autodirigida, formada por individuo reflexivos y críticos respecto a la moralidad con una conciencia fuerte y severa.

Por otra parte, los trabajos de Peck y Havighurst parten —según el mismo principio— del análisis de cuatro tipos de carácter: amoral, calculador, conformista, de conciencia irracional, y de conciencia racional —altruista. Estos tipos caractereológicos, los sitúan en un esquema secuencial de desarrollo moral, basándose en la fortaleza o debilidad del yo, y del super-yo, consiguiendo así una secuencia evolutiva, cuya meta final sería el individuo de una personalidad racional altruista con actitudes moralmente maduras de altruismo, racionalidad, reciprocidad e independencia moral.

El análisis de estas cuatro posturas acerca de la evolución del desarrollo moral en el niño, nos puede llevar a varias conclusiones muy útiles a tener en cuenta por el futuro profesor de E.G.B. Las más generales serían las siguientes:

- 1.ª La mayoría de los niños presenta tres etapas de desarrollo moral con niveles bien definidos manifestados en unas características peculiares en

cada etapa. Consideramos importante para los educadores, conocer estas manifestaciones y adaptar sus intentos de formación del niño a estos niveles de desarrollo.

- 2.^a Parece —ser según datos de las citadas investigaciones— que el sistema de formación actual ofrecido al niño en nuestras escuelas es autoritario, destinado: por una parte, a impedir que los niños alcancen el nivel más alto de moralidad personal y, por otra, perpetuar las formas inferiores de esta moralidad autoritaria.

Si es cierto que ofrecemos a los niños una moralidad autoritaria debemos hacernos los siguientes planteamientos.

—Cual es el sistema de control que ofrecemos a los niños.

—Si los preparamos con suficiente capacidad crítica y reflexiva para enfrentarse a la vida.

—Si tenemos en cuenta su entorno social, y les ofrecemos posibilidades de cooperar con él, etc. etc.

En resumen, si en las pautas de comportamiento que les ofrecemos a lo largo de todo el curriculum escolar, estan destinadas a formar individuos responsables y maduros, no acriticos, irreflexivos y coaccionados.

- 3.^a Existe una capacidad de juicio moral en el niño que evoluciona con la edad y que puede mejorar con técnicas educacionales normales, es decir, conociendo en cada etapa la índole del juicio moral del niño, se pueden echar los cimientos, sobre los cuales poder edificar unos principios morales, siempre que se tome como punto de referencia este nivel de desarrollo. Nuestro objetivo, como educadores, sería hallar la manera de ayudarle a obrar de acuerdo con sus decisiones.
- 4.^a Las manifestaciones de la conducta moral en las diferentes etapas, estan caracterizadas por la estructura de la personalidad del niño en esa etapa concreta del desarrollo, y obedece, por tanto, a un tipo de motivación determinada. Es decir, que existe diferencia cualitativa fundamental entre las pautas de maduración psicológica de los niños, y esta diferencia cualitativa se vá afirmando a lo largo de todo su desarrollo, y le vá proporcionando, al mismo tiempo, un cierto grado de estabilidad, sobre todo a partir de la pubertad. Conclusión a tener en cuenta en toda técnica destinada a la educación moral infantil.

Partiendo de estas conclusiones intentaremos proponer una práctica de educación moral en la escuela que será el contenido del siguiente apartado.

III.—CONDUCTA MORAL Y EDUCACION

Las manifestaciones de la conducta moral, el momento de su aparición, sus elementos y condiciones, varían según el enfoque que tomemos como pauta de desarrollo moral.

La mayoría de los psicólogos está de acuerdo en que la manifestación de la conducta moral en el niño, se realiza en dos fases que aparecen en este orden cronológico.

—Desarrollo de la conducta moral.

—Desarrollo de los conceptos morales.

El aprendizaje de la moralidad, puede realizarse a través de tres caminos: mediante tanteos, enseñanza directa de normas morales, y por identificación. Los dos últimos tipos de aprendizaje —sobre todo el aprendizaje por identificación— son los más comunes tenidos en cuenta por los educadores. El niño, a medida que va madurando —y a base de confrontar sus acciones con las de los adultos— pasaría, de una total identificación y control por parte de los otros, a un intento de control cada vez más personal e independiente.

Es decir, que —según este punto de vista— la esencia de la educación moral sería, buscar el modo en que el control, por parte de los otros, sea reemplazado, poco a poco, por el autocontrol.

Respecto a éste punto se han realizado varios trabajos de investigación revisados por Hoffman (1977) de los que —entre otras— se han sacado las siguientes conclusiones

- 1.^a—Las verdaderas y primeras fuentes de moralidad son los padres, compañeros, y la influencia de T. V.
- 2.^a—Posteriormente, se añadieron —como fuentes secundarias— el desarrollo cognitivo del niño, y el sentimiento de culpa y empatía.
- 3.^a—El uso de la disciplina, puede ser un medio positivo y negativo para el desarrollo de la conducta moral del niño, según sea empleada por los adultos de una forma ocasional o racional, o como una afirmación de poder —algunas veces en contra de la voluntad del niño—.
- 4.^a—El uso de técnicas de “retiradas de cariño” usadas verbalmente por los adultos, no tienen relación alguna con el proceso de interiorización moral.
- 5.^a—Existe una diferencia en el proceso de socialización y de interiorización moral entre los niños y las niñas, siendo éstas las que muestran orientaciones morales más interiorizadas que los chicos. Esto es debido a que los padres emplean con las niñas mayor frecuencia de disciplina inductiva —confrontación de los propios actos con las acciones de los otros— y

muestran expresiones de afecto. En cambio, a los niños, a medida que se acercan a la adolescencia se les instruye en los aspectos de carácter instrumental y en habilidades necesarias para el éxito laboral —cosa que puede entrar en conflicto con las preocupaciones de moral humanística—.

Basándonos en estas conclusiones llegamos a afirmar que, toda educación moral debe asentarse sobre la base de prácticas de socialización e interiorización moral tempranas, siendo los padres —educadores— y amigos las principales y primeras fuentes de aprendizaje moral. Cuando se inicia el desarrollo cognitivo del niño, y vaya desprendiéndose de su egocentrismo, hay que empezar a iniciarlos en sencillas tareas de grupo y presentarles las primeras nociones de normas y valores a través de las diversas y frecuentes situaciones de la vida diaria. Recientes investigaciones han mostrado que, incluso los niños de cuatro años, tienen en cuenta las intenciones cuando hacen juicios morales acerca de sus propias acciones y las acciones de sus compañeros (Keasey, 1978) (Anderson y Butzin 1978).

La orientación teórica dominante, defendida ya hace cincuenta años por Piaget, es que la interacción no vigilada con iguales es esencial para el desarrollo moral. La razón de ello, es que la ausencia de diferencias de poder sustanciales, proporcionan al niño el tipo de experiencias que necesita para desarrollar normas morales y sistemas de creencias basadas en el consentimiento mutuo y en la cooperación entre iguales. Es dudoso, según afirma Piaget, que las experiencias de asumir el papel de otros, participar en la toma de decisiones sobre las reglas y sobre como imponerlas, se dé en la interacción con los adultos por dos razones fundamentales.

- El poder de los padres sobre el niño, y el vínculo afectivo entre ellos, opera como una constricción poderosa —ausente en las interacciones entre compañeros de igual edad—.
- Los niños muestran mucha más agresividad hacia sus iguales que hacia los adultos. (pp 231).

Desde nuestro punto de vista, pensando en los futuros profesores de E.G.B. esta búsqueda de medios que conduzcan a los niños hacia una completa interacción social entre sus compañeros, como medio de conseguir un completo desarrollo moral, tiene que concretarse en unos objetivos educativos y unas estrategias para conseguirlos.

El primer paso del profesor, como guía del desarrollo de la conducta moral de sus alumnos, es tener una idea clara y precisa del momento determinado de desarrollo moral en que éstos se encuentran, es decir, necesita conocer las características de desarrollo del grupo concreto de niños o adolescentes con los que está trabajando —cuanto más específico y definido sea este conocimiento más eficientes serán las experiencias educativas diseñadas.

Además de conocer las características de desarrollo de sus alumnos, los profesores, deben captar lo que fomenta su crecimiento para superar su actual estado de desarrollo, es decir, deben considerar lo que hacen en clase para ofrecer un ambiente que asegure que el desarrollo moral vá a continuar prudiciéndose. La interacción social, pone al niño en contacto con gente a distintos niveles de desarrollo moral, al tratar de asimilar nuevos comportamientos, el niño tiene que alterar su actual estructura de pensamiento para acomodarse a una más compleja, produciéndose el paso al siguiente nivel de razonamiento moral.

La investigación ha probado que el profesor es importante en la creación de condiciones que promuevan el desarrollo moral (Selman y Lieberman, 1975). Según éstos trabajos de investigación, la función del profesor en este proceso sería doble.

- 1.ª—Crear conflicto, el tipo de conflicto que facilite el crecimiento de los modelos de pensamiento de sus alumnos. (Recordamos que, según Kohlberg, los modelos de pensar en cada etapa, no se pueden enseñar, sino que el modo de razonamiento moral de una persona se autogenera en interacción con el ambiente social y cambia gradualmente).

Según afirma Hersh (1984) hay cuatro tipos de interacción que pueden estimular el conflicto cognitivo.

—Diálogo del alumno consigo mismo, en el que la necesidad de resolver tal conflicto acaba por resultar en cambio de estadio.

b—Diálogo del alumno con otros alumnos, que les abre etapas de pensamiento superiores a su propio nivel lo que les estimular a ir más allá de su modo de pensar en ese momento.

c—Diálogo del alumno con el profesor, en el que se benefician ambos, sobre todo éste, pues al tratar de entender el razonamiento del niño tiene que responder desde el marco de comprensión de éste.

d—Diálogo del profesor consigo mismo, sobre las condiciones y conductas necesarias para estimular una interacción efectiva en los tres tipos de diálogo citados.

- 2.ª— Estimular la capacidad de los alumnos de adoptar el punto de vista del otro, es decir, asumir el rol de la otra persona. El medio básico por el que se dá el proceso de asumir roles es el diálogo. El profesor ha de ser el primero en asumir roles, porque —como adulto— es más capaz de tomar la perspectiva de la clase y del grupo. Esta capacidad es vital e implica ayudar a los niños a ver a los otros, como parecidos a ellos, pero diferentes con respecto a sus pensamientos, sentimientos y modos de ver el mundo. También es importante que el profesor

ayude a los alumnos a verse así mismos desde la perspectiva de los otros.

Siguiendo a Hersh, para crear oportunidades en clase que estimulen el conflicto cognitivo y la asunción de roles, el profesor debe aumentar la conciencia moral de sus alumnos, es decir, debe ayudarles a explorar las dimensiones sociales de su interacción y el contenido de sus estudios. Para conseguirlo, utiliza varios medios, entre ellos, los más importantes son:

- Presentarle dilemas hipotéticos-clásicos.
- Presentarles dilemas morales, reales para su discusión, aprovechando las oportunidades que nos ofrece la interacción diaria en la clase como fuente de temas éticos a discutir. —El maestro y los niños están juntos la mayor parte del día, y puede haber multitud de ocasiones en las que surjan posibles dilemas morales que puedan comentar conjuntamente.— Esta tarea no es fácil si no existe en la clase un clima de confianza y respeto mutuo que facilite cualquier técnica de interacción.

Teniendo claro los objetivos a conseguir, vamos a intentar elaborar un currículum de desarrollo moral, tomando como punto de referencia una planificación realizada por Hersh y Johnson (1977) —que a su vez está basada en la teoría de Kohlberg—.

Según estos autores, un currículum de desarrollo moral debe estar basado en las dimensiones morales de la vida que surgen de dos fuentes de información comunes en la escuela.

- 1.^a— La asignatura, que puede hacerse parte del programa existente en la escuela utilizando datos basados en el contenido de ésta, pero tomados de la realidad. De esta forma los niños, no lo ven como algo que hay que tolerar, sino como adaptado a sus propias vidas.
- 2.^a— Lo que se ha denominado el “programa oculto”, que es la interacción entre alumnos y profesor.

En la elaboración del currículum se sigue el siguiente proceso.

- Desarrollar unos fundamentos racionales, tomados de la teoría, que hagan a los niños pensar sobre temas morales.
- Identificar temas morales en el currículum —que pueden encontrarse examinando las materias que lo componen, como la literatura, historia, arte..., temas que se pueden centrar en acontecimientos de casa, la clase o la sociedad—. Teniendo siempre en cuenta el nivel de razonamiento y la asunción de roles sociales que se pide a los alumnos.
- Relacionar los temas morales con la vida de los niños, tomando

como ejemplos películas, dilemas de otra clase, de la propia vida, etc.

- Emplear un material que procure asunción de roles, es decir, que pasen de una visión del mundo egocéntrica al punto donde se pueden ver así mismos desde una perspectiva externa. El desarrollo moral requiere que el niño se dé cuenta de que las personas son distintas en lo que se refiere a actitudes, pensamientos, capacidades, sentimientos y puntos de vista, ya que el conflicto cognitivo promueve el desarrollo del razonamiento moral.
- Presentar a los alumnos estructuras de razonamiento más adecuadas, que deben ser ligeramente más altas que el nivel de razonamiento en el que se encuentran. El razonar a un nivel más alto que el propio, crea desequilibrio cognitivo e inicia el desarrollo de una estructura nueva.
- Esta estructura se puede crear, por la lectura de diálogos de personajes, debates, asunción de roles, entrevistas, teatros, cine, etc. Siempre debe ir dirigida a abrir la mentalidad de los niños.

Estas, entre otras, son las estrategias más importantes a tener en cuenta en el proceso de desarrollo del currículum, que debe completarse —cada una de ellas— con las oportunidades que nos ofrece la vida diaria de la clase; cualquier día, a cualquier hora, y en cualquier nivel, los niños pueden enfrentarse con temas morales, como hacer trampas, mentir, amistad, obediencia, venganza... En el ambiente social de una escuela se pueden encontrar una serie de contenidos que pueden utilizarse para ayudar a los niños en el desarrollo de su conducta moral.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ANDERSON, N. H, y BALZIN, C.A. (1978) Integration theory applied to children's judgments of equity. *Developmental psychology*, 14, pp 593-606.
- ARONFREED, J. (1968) *Conduct and conscience. The socialization of internal controls over behavior*. New York. Academic Press.
- AUSUBEL, D. P. *El desarrollo infantil*, vol. II. Paidós. B.A. (1970).
- BANDURA, A, y McDONALD, F. I. (1973) The influences of social reinforcement on the behavior of models in shaping children's moral judgments *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, pp. 274-281.
- BELTRAN, J. (1982) El realismo moral. Investigación actual y crítica. *Rev. Psicol. Gral. y Apl.*, 37, pp. 230-238.
- BLOCH, M. A. (1970) Le développement affectif et moral. En H. Gratiot-Alphandery y R. Zazzo (eds.) *Traité de Psychologie de l'enfant.*, Vol. 4, 204-268. Paris. Press Universitaires de France.
- BLOOM, B.B. (1975) *Taxonomía de los objetivos de la Educación*. El Ateneo. B.A. 5.ª ed.
- BRECKENRIDGE M.A., VINCENT. E.L. (1960) *Child development* Philadelphia Sanders.
- DIAZ AGUADO, M. (1982) El desarrollo del razonamiento moral: continuación de la obra de Piaget y elaboración del enfoque cognitivo-evolutivo de L. Kohlberg. *Rev. Psicol. Gral. y Aplic.* 37, 239-246.
- EYSENCK, H. J. (1960) The development of moral values in children, VII. *J. Educ. Psychol.* 30, pp 11-21.
- FREUD, S. (1940), *Esquema del psicoanálisis.*, p. 393. Trad. Cast. B. Nueva vol. III, 1968.
- GESELL, A. e Ilg F.L. (1946), *The child from five to Ten*. Hamish Hamilton. Lon.
- GESELL, A. (1954), *The First Five Years of Life*. Methuen. Londres.
- GESELL, A. et al. (1956) *The Years from Ten to Six-teen*. Hamish Hamilton. Londres.
- GLUECK, E.T. (1966), A more discriminative instrument for the identification of potential delinquents at school entrance. *Journal of criminal law, criminology, and Police Science*. 57, pp. 27-30.
- HAVIGHURST, R, J, y TABA, H. (1949), *Adolescent Character and Personality* John Wiley. N. York.

- HERSH, R. H. y otros. (1984), *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*. Narcea. Madrid.
- HERSH, R. H. y JOHNSON. M. J., (1977), *Values and moral education in school*. Schenectady City School district. State, U. N. York.
- HOFFMAN, M. L. (1970), Moral development. En P. H. Mussen Carmichael's *Handbook of child psychology*. vol. II N. York Wiley.
- HOFFMAN, M. L. (1977), Moral internalization, current theory and research. En L. Berkowitz. *Avances in experimental social psychology*. V. 10 n. York. a. Press.
- HOFFMAN, M. L. (1983), Desarrollo moral y conducta. *Infancia y Aprendizaje*, Monografía n. 3, pp. 13-35.
- HURLOCK, E. (1966), *Psicología del niño*. Edic. Castillo. Madrid. 6.ª Edc.
- KAY, W. (1968, 1976), *Moral development*. A Psychological study of moral growth from childhood to Adolescence. Londres. Trad. Cast. Ateneo. 1976.
- KEASEY, C.B. (1978), children's developing awareness and usage in internality and motives. En C.B. Keasy (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation* (vol. 25) Lincoln. Press.
- KOHLBERG, L. (1963), The development of Children's Orientations Toward a Moral Order. *Vita Humana*.
- KOHLBERG, L. (1966), *Moral Education in the Schools. A Developmental View*. *The School Review*. Vol. 74, U. Chicago Press.
- KOHLBERG, L. (1969), Stage and sequence cognitive developmental to socialization, En Goslin D.A. *Handbook of socialization*. Chicago. Rand Mc. Nally.
- KOHLBERG, L. (1969), continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Human Development*, 2, pp. 93-120.
- KOHLBERG, L. (1973), The contribution of developmental psychology to education: examples from moral education. *Educational psychologist* 10.—(1).
- KOHLBERG, L. (1976), Moral stages and moralization. the cognitive developmental approach. En T. Likona (ed.) *Moral development, and behavior: Theory research and social issues*. N. York. Holt R.
- KOHLBERG, L. (1982), Moral development and behavior. Trad, Cast, *Infancia y Aprendizaje*, 18, pp. 33-51.
- Mc. DOUGALL. W. (1936) *Social Psychology*. Methuen. Londres.
- MISCHEL, W y MISCHEL, H. (1976), A cognitive social-learning approach to morality and self regulation. En T. Lickona *Moral development and behavior*. N. York.

- MORRIS, J. F. (1955) A study of value Judgements in Adolescents. *Tesis inédita de doctorado*. Londres.
- PECK, R. H. y HAVIGHURST, R. J. (1960) *The psychology of character Development* John Wiley, N. York.
- PIAGET, J. (1924), *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchatel Trad. Cast. El juicio y el razonamiento en el niño. Madrid, 1927 Buenos Aires, 1972.
- PIAGET, J. (1932) *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris. Trad. Cast. El juicio moral en el niño, 1935, El criterio moral en el niño. Fojntanella, 1971.
- PITTEL, S, N. y MENDEL, E.A. Measurement of moral values. *Psychol Bull*, 66 (1966) pp22-35.
- SELMAN, R.L. y LIEBERMAN, M. (1975), Moral education in the primary grades A evaluation of a developmental curriculum en *Journal of Educational Psychology*, n.º 67.
- SEARS, MACCOBY y LEWIN (1957) *Patterns of chil rearing*. Evanston. R. Paterson.
- SMITH, H. B. (1937) *Growing Minds*. University of London. Press.
- SWAINSON, B. M. (1949), The development of moral ideas in children and adolescens. *Tesis inédita*. Oxford.
- TAYLOR, P. H. (1967) Purpose and structure of the curriculum. *Educational Review*.
- TURIEL, (1978), *Distintc conceptual and developmental and winston domain. Social convention and morality*.
- TURIEL, (1983) *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid-Devate.
- WILLIAMS, N. (1965), *The development of children*. U. Oxford.
- YARROW. M. R., (1960), The measurement of childrés attitudes and values. En P. H. Mussen. *Handbook of Research M. en child development*. N. York Wiley pp. 67-87.

CONFERENCIA
