

Índice

<i>Presentación de la segunda edición</i>	13
---	----

Unidad didáctica I. TEORÍAS Y MÉTODOS EN EL ESTUDIO DEL DESARROLLO

<i>Capítulo 1. LAS TEORÍAS EVOLUTIVAS DE PIAGET Y VYGOTSKI</i>	19
<i>Francisco Gutiérrez-Martínez y Juan A. García-Madruga</i>	
1. Introducción	21
2. La teoría piagetiana	22
2.1. Contexto filosófico: preguntas y respuestas	22
La Epistemología Genética: las preguntas	22
El «constructivismo interaccionista»: las respuestas	23
2.2. Procesos de cambio: adaptación y organización	24
Adaptación mediante «asimilaciones» y «acomodaciones»	24
Organización interna: acción, esquemas y estructuras psicológicas	27
2.3. Mecanismos y factores del cambio: el principio de «equilibración»	29
Autorregulación y coordinación de factores	30
La abstracción reflexiva	31
2.4. Valoración de la teoría piagetiana	32
3. La perspectiva vygostskiana	34
3.1. Perspectiva histórico-cultural: la línea natural y la línea socio-cultural del desarrollo	35
3.2. Actividad instrumental y cognición mediadora: el papel de la interacción social ..	36
3.3. El desarrollo como proceso de «internalización»	38
3.4. La escuela neo-vygostskiana: el enfoque socio-cultural	39
4. Conclusión: convergencias y divergencias entre Piaget y Vygotski	41
Concepción general sobre el desarrollo	41
La distinción entre «desarrollo natural» y «desarrollo cultural»	42
Unidad de análisis y dirección del desarrollo	43
El debate sobre la posibilidad de una síntesis	44
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	47

Capítulo 2. ENFOQUES TEÓRICOS ACTUALES EN EL ESTUDIO DEL DESARROLLO	49
<i>Juan A. García-Madruga, Francisco Gutiérrez-Martínez y Sonia Mariscal Altares</i>	
1. Introducción	51
2. Las teorías simbólicas del procesamiento de información	51
2.1. Origen y conceptos básicos	51
2.2. Los sistemas de producciones	54
3. Las teorías neo-piagetianas	58
La teoría de Pascual-Leone	59
La teoría de Case	61
La teoría de Halford	62
La teoría de Fischer	62
4. Nuevas perspectivas teórico-metodológicas en el estudio del cambio evolutivo	63
4.1. El conexionismo	63
Características fundamentales de los modelos conexionistas	64
Simulación conexionista de los estadios evolutivos	66
4.2. La perspectiva de los sistemas evolutivos dinámicos	68
Complejidad y auto-organización	68
Variabilidad y equilibrio	70
4.3. El enfoque del neuroconstructivismo	71
Postulados básicos del enfoque neuroconstructivista	72
Mecanismos y procesos para el cambio representacional	73
El concepto de trayectoria evolutiva	75
5. Resumen y conclusiones	75
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	78
Capítulo 3. EL ESTUDIO DEL DESARROLLO: MÉTODOS, TÉCNICAS Y DISEÑOS	
DE INVESTIGACIÓN	79
<i>Francisco Gutiérrez-Martínez</i>	
1. Introducción	81
2. Principales conceptos en la investigación científica	83
Descripción (hechos) y explicación (teorías)	83
Métodos y diseños	84
Métodos y técnicas	86
3. La investigación del desarrollo: variables evolutivas	87
3.1. Variables manipulables: el método experimental	87
3.2. Variables no manipulables: estudios cuasiexperimentales y correlacionales	89
Las variables del sujeto	89
La variable edad	90
4. Diseños de investigación en la psicología evolutiva	91
4.1. Diseños longitudinales y transversales	92
Diferencias en los objetivos de investigación	92
Distintas limitaciones metodológicas	93
4.2. Diseños secuenciales	97
5. Técnicas en el estudio del desarrollo	99

5.1. Investigación descriptiva y técnicas observacionales	99
Observación directa	100
Técnicas de observación	100
5.2. Técnicas de investigación experimental	102
Técnicas experimentales clásicas	102
Técnicas modernas en el estudio del desarrollo	103
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	107

Unidad didáctica II. ASPECTOS ESPECÍFICOS DEL DESARROLLO COGNITIVO

<i>Capítulo 4. EL DESARROLLO CONCEPTUAL</i>	109
<i>Francisco Gutiérrez-Martínez</i>	
1. Introducción	111
2. Conceptos y categorización	112
2.1. El enfoque clásico sobre la formación de conceptos	113
Diferencias evolutivas	113
Dificultades de la concepción clásica	116
2.2. La teoría de la «categorización natural»	116
Rasgos probabilísticos y representaciones «prototípicas»	118
El nivel básico de categorización	119
2.3. «Perceptos» y conceptos	121
Críticas a la noción de nivel básico	123
El «análisis perceptivo» en la formación de conceptos	123
3. Conocimiento, lenguaje y contexto en el desarrollo conceptual	125
3.1. Perspectivas actuales sobre el desarrollo conceptual	125
Teorías innatistas	126
Teorías asociacionistas	127
Teorías de «la teoría»	127
3.2. El contexto sociocultural y el papel del lenguaje	128
Intersubjetividad e interacción «discursiva»	129
Categorización y guía lingüística	130
Desarrollo léxico y conceptual	131
3.3. Conceptos y teorías intuitivas	133
El niño como teórico	133
El cambio conceptual como cambio de teoría	135
3.4. El origen de los conceptos	136
El punto de partida y las restricciones en el desarrollo	136
Teorías del conocimiento «nuclear»	137
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	140

<i>Capítulo 5. MEMORIA Y APRENDIZAJE: EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO</i>	141
<i>José Óscar Vila Chaves, Juan A. García-Madruga</i>	
<i>y Francisco Gutiérrez-Martínez</i>	
1. Introducción	143

2. Los sistemas de memoria	144
2.1. Estructura y funcionamiento de la memoria: ¿uno o varios sistemas?	144
2.2. Memoria operativa	147
Sistema multicomponente. El modelo de Baddeley y Hitch	148
Modelos de sistema unitario. El modelo de Cowan	150
3. Memoria y funciones ejecutivas	151
4. El desarrollo de la memoria	155
4.1. Memoria y procesos básicos; el desarrollo temprano	156
Reconocimiento y asociación de estímulos	157
Imitación diferida	158
4.2. El desarrollo de la memoria operativa y el funcionamiento ejecutivo	159
¿Desarrollo de la capacidad o de la eficiencia?	159
Maduración biológica y evolución del funcionamiento ejecutivo	162
4.3. El desarrollo de las estrategias de memoria	163
Estrategia de «repetición»	163
Estrategia de «organización»	164
Estrategia de «elaboración»	165
5. Memoria, conocimiento y educación	166
5.1. Memoria y conocimiento	166
Diferencias evolutivas y diferencias entre expertos y novatos	166
El papel del metaconocimiento	167
5.2. Memoria y educación	168
6. Resumen y conclusiones	170
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	172
<i>Capítulo 6. EL DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN LECTORA Y EL RAZONAMIENTO</i>	173
<i>Juan A. García Madruga y José Óscar Vila Chaves</i>	
1. Introducción	175
2. La comprensión lectora: la extracción y construcción del significado del texto	177
2.1. Definición, procesos y resultado de la comprensión lectora	177
2.2. La construcción de la estructura del texto	179
3. Adquisición y desarrollo de la comprensión lectora	183
3.1. La adquisición de la lectura	183
Modelos de etapas	183
Modelos continuos	185
3.2. La adquisición de las estrategias de comprensión	186
Identificación de ideas principales	186
La sumarización y elaboración de esquemas	187
4. Conceptos y teorías básicas en el razonamiento deductivo	189
4.1. El razonamiento proposicional	190
4.2. Teorías del razonamiento: la teoría de los modelos mentales	192
4.3. La tarea de selección de Wason	194
5. El desarrollo del razonamiento proposicional	197
Razonamiento, memoria operativa y competencia lingüística	197
Razonamiento y organización del conocimiento	198

6. Resumen y conclusiones	199
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	201
<i>Capítulo 7. DESARROLLO METACOGNITIVO</i>	203
<i>Francisco Gutiérrez Martínez</i>	
1. Introducción	205
2. Las múltiples caras de la metacognición: la perspectiva evolutiva	207
2.1. Conocimiento metacognitivo y control metacognitivo	207
2.2. Multidimensionalidad de la metacognición	209
Lo cognitivo frente a lo metacognitivo: una dimensión continua	210
El problema de la conciencia	211
Contexto de referencia y generalidad de aplicación	213
3. Los orígenes de la metacognición: la «teoría de la mente»	214
Desarrollo de la ToM y desarrollo metacognitivo	215
Concepciones de la mente en desarrollo de la ToM	216
4. Desarrollo de la metacognición en la infancia y la adolescencia	217
4.1. Perspectiva teórica tradicional	217
Desarrollo del conocimiento metacognitivo	218
Desarrollo del control metacognitivo	220
4.2. Funcionamiento ejecutivo y regulación metacognitiva	222
5. Desarrollo metacognitivo tardío: el conocimiento epistemológico	225
Niveles de conocimiento epistemológico	227
Desarrollo epistemológico como desarrollo metacognitivo	228
6. Metacognición, aprendizaje y educación	230
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	233

Unidad didáctica III. ASPECTOS ESPECÍFICOS DEL DESARROLLO SOCIAL

<i>Capítulo 8. EL CONOCIMIENTO DEL MUNDO SOCIAL</i>	235
<i>Juan Delval y Raquel Kohen</i>	
1. Introducción	237
2. El dominio del conocimiento social	238
Representaciones sobre la realidad social	238
Tipificación e institucionalización	239
Los hechos institucionales	239
3. El estudio del conocimiento sobre la sociedad	241
3.1. Historia y enfoques	241
3.2. Naturaleza de los modelos sociales	244
3.3. Los campos de la representación del mundo social	246
4. La formación de representaciones sobre la sociedad	247
4.1. La elaboración del conocimiento económico: la idea de ganancia	248
4.2. La formación de ideas políticas	250
4.3. Los niveles del conocimiento social	252
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	254

<i>Capítulo 9. EL DESARROLLO MORAL</i>	255
<i>Juan Delval y Raquel Kohen</i>	
1. Introducción	257
2. La moral	257
Las normas sociales	259
Algo de historia y perspectivas teóricas	259
3. La génesis de la moral	260
3.1. Piaget: de la heteronomía a la autonomía	261
3.2. Kohlberg: los estadios del razonamiento moral	265
Niveles de desarrollo moral	265
Críticas a Kohlberg	269
Las diferencias entre Piaget y Kohlberg	270
4. El razonamiento prosocial	271
5. Moralidad y convención	272
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	275

Unidad didáctica IV. REFLEXIONES FINALES SOBRE EL ESTUDIO DEL DESARROLLO

<i>Capítulo 10. PRESENTE Y FUTURO DE LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO</i>	277
<i>Juan Delval</i>	
1. Introducción	279
2. Una breve historia	279
El psicoanálisis	279
El conductismo	280
La psicología de la Gestalt	280
La medida de la inteligencia	281
3. La psicología del desarrollo	281
3.1. Piaget	282
Principales aspectos de la teoría de Piaget	282
Réplicas y Críticas	283
3.2. Los cambios en los métodos y en las teorías de la psicología	284
La exploración de nuevos campos	285
La introducción de nuevos métodos y técnicas	297
3.3. Nuevos avances teóricos y aplicados	298
Enfoques teóricos	298
Los problemas pendientes	300
Aplicaciones prácticas	302
4. A modo de conclusión	303
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	304
<i>Glosario</i>	305
<i>Referencias bibliográficas</i>	327

Capítulo 9

El desarrollo moral

Juan Delval
Raquel Kohen

1. Introducción
2. La moral
3. La génesis de la moral
 - 3.1. Piaget: de la heteronomía a la autonomía
 - 3.2. Kohlberg: los estadios del razonamiento moral
4. El razonamiento prosocial
5. Moralidad y convención

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

1. INTRODUCCIÓN¹

Cada sociedad posee una serie de normas acerca de las conductas deseables e indeseables que pueden realizar los individuos. Hay acciones que se consideran «buenas» y valiosas, mientras que otras son consideradas como «malas» y deben evitarse. Las nociones de *bueno* y *malo* están profundamente arraigadas en los individuos y la sociedad presta una gran atención a que la gente adecue sus conductas a las normas compartidas. Ninguna sociedad carece de esas normas que constituyen lo que se denomina *la moral* o *la ética*. Etimológicamente la palabra «moral» deriva del latín *mos-moris*, que significa costumbre, manera, uso o práctica, mientras que «ética» deriva del griego «ethos». Aquí las utilizaremos indistintamente para referirnos al estudio de normas o reglas que regulan la conducta humana hacia los otros en sus aspectos más generales. Las normas morales no son las únicas que regulan la conducta humana; hay también reglas sobre los usos sociales, normas jurídicas, mandatos, etcétera (para una discusión de las normas y sus tipos véase Von Wright, 1963).

En los siguientes apartados revisaremos el concepto de «moral», para luego detenernos en los estudios más relevantes sobre el desarrollo del «juicio moral». Por último, haremos mención a otros temas afines, como son la conducta prosocial y la distinción entre el ámbito moral y el socio-convencional.

2. LA MORAL

Podría decirse que la moral está formada por el conjunto de las normas más generales que regulan la conducta entre los individuos. Dado que los individuos viven en sociedad y tienen intereses que pueden no coincidir con los de otros individuos, es fácil que se produzcan conflictos y es necesario entonces establecer regulaciones para organizar la convivencia.

La moral se hace especialmente necesaria porque los seres humanos, como todos los mamíferos sociales, viven en un sistema social jerarquizado en el cual hay unos individuos que ocupan posiciones preeminentes respecto a los otros, y tratan de mejorar sus posiciones. Los animales sociales establecen un sistema de jerarquías que dan acceso diferenciado a los recursos escasos. Los individuos que ocupan las posiciones dominantes tienen un acceso

¹ Este capítulo constituye una versión revisada del aparecido originalmente en Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Capítulo 18. Madrid: Siglo XXI.

prioritario a los recursos escasos, ya se trate de la comida, los mejores lugares para el descanso o, en el caso de los machos, del acceso a las hembras. Pero para evitar los conflictos existe un sistema de regulaciones innatas sobre cómo relacionarse con los otros y los miembros de una misma especie compiten y luchan por alcanzar lugares preeminentes, pero la lucha tiene unas reglas y en muchos aspectos un carácter simbólico. El individuo que se ve derrotado suele retirarse de la contienda y realizar conductas de apaciguamiento hacia el vencedor que son indicativas de sumisión y que llevan a que el individuo dominante detenga la agresión, con lo cual las contiendas generalmente no producen daños irreparables en el vencido y raramente terminan con la muerte. Existen pues unas reglas en el establecimiento de la dominancia que al mismo tiempo que la determinan, preservan la integridad de los individuos del mismo grupo.

Los hombres conservan tendencias innatas muy básicas, pero la cultura les ha dado formas de manifestarse mucho más variadas que en otros animales y ha hecho que las regulaciones innatas pierdan su efectividad. Los hombres son también más capaces de representarse su propia acción y de anticiparla, así como de elaborar planes complejos para alcanzar sus objetivos (véase el *CAPÍTULO 9 de PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO I*). Gracias a ello tienen más posibilidades de elegir, incluso conductas que les pueden provocar perjuicios; es lo que entendemos por *libertad*.

Las reglas establecen hasta dónde puede llegarse y qué es lo que no debe hacerse respecto a los otros. Los hombres se han ido dotando de sistemas de reglas muy complejos que sirven para preservar la existencia del grupo y también la del individuo dentro de él. Generalmente la moral establece conductas positivas hacia otros hombres, pero en muchas sociedades hay unas reglas distintas hacia los miembros del propio grupo, que deben ser tratados de una forma positiva, y hacia los miembros de otros grupos que pueden ser considerados como enemigos y que pueden ser más fácilmente aniquilados. Los hombres han establecido formas de agresión social, como la guerra, que tienden a destruir el poder o a someter a los miembros de otros grupos. Pero incluso en la guerra se han dotado de algunas normas, que a veces han sido plasmadas en convenciones, que tienden a evitar la crueldad innecesaria con los vencidos. Lo que sucede es que muchas veces esas reglas no son respetadas. Un ejemplo de esas normas es que los prisioneros deben recibir un trato humanitario y no deben ser exterminados ni sometidos a torturas.

La moral tiene entonces en su base componentes innatos no despreciables pero que han sido moldeados por la cultura y por la forma de la sociedad. El hecho de que los asuntos morales susciten fuertes reacciones emocionales puede ser un argumento a favor de la existencia de esos componentes innatos pues lo emocional es algo bastante primitivo que tiende a facilitar la acción.

Como hemos visto en el capítulo anterior, el aprendizaje de las reglas comienza desde muy pronto ya que los adultos que tratan de socializar al niño ponen una gran insistencia en el respeto de las normas, que es lo que hace posible la convivencia social. Al principio, esas normas son implantadas por los otros para ser poco a poco interiorizadas por el propio sujeto. Dentro de la teoría psicoanalítica, Freud introdujo la noción de «super yo», que se formaría a través de la interiorización de la imagen del padre, y a través de ella se incorporarían los modelos sociales, las exigencias que la sociedad plantea al individuo, y el respeto a las reglas

que, cuando no se cumplen va acompañado de remordimientos, de tal manera que las normas se van interiorizando progresivamente y, finalmente, no es necesario que exista una presión exterior para su cumplimiento.

Las normas sociales

Las normas sociales pertenecen a tres categorías básicas, aunque esto no las agota. Las **normas convencionales*** regulan usos sociales como las formas de vestir, el saludo, prácticas como el cuidado de los niños, costumbres, etc. y presentan bastantes variaciones de unas sociedades a otras o entre grupos sociales de una misma sociedad. Las **reglas morales***, como ya hemos dicho, se refieren a aspectos más generales de las relaciones con los otros y tratan de la justicia, la integridad de los otros, el respeto a sus derechos. Ni las normas convencionales, ni las morales están explícitamente codificadas, pero casi todos los individuos las comparten y las van adquiriendo a lo largo del desarrollo. Finalmente, las **normas jurídicas*** están explícitamente codificadas y se caracterizan por la existencia de un poder que se ocupa de imponer sanciones, que también están formuladas de una manera explícita, en caso de violación. Pero, como puede imaginarse, los límites entre estos tres tipos de reglas son borrosos, y varían de una sociedad a otra. Algunas sociedades son muy estrictas en el respeto a las normas y se preocupan mucho por la uniformidad de las conductas, mientras que otras son más tolerantes y abiertas.

Normas convencionales

Regulan usos y costumbres sociales como las formas de vestir, el saludo o las prácticas de crianza.

Reglas morales

Se refieren a aspectos más generales e las relaciones con los otros. Tratan de la justicia, la libertad, el respeto a los otros.

Normas jurídicas

Están explícitamente codificadas y su trasgresión implica una sanción institucionalizada.

Las normas morales impregnan en mayor o menor medida las otras, y, por ejemplo, el derecho tiende a apoyarse en normas morales no codificadas. Aunque los miembros de todas las sociedades humanas poseen entonces normas de carácter moral que sirven para regular las relaciones entre los individuos, muchas veces éstos no son conscientes de forma explícita de la existencia de esas regulaciones que, sin embargo, son compartidas por todos, y los que no las respetan son excluidos del grupo o sancionados.

Algo de historia y perspectivas teóricas

Históricamente en la mayoría de las sociedades las normas han estado asociadas con la religión que servía para situar fuera de ellas el origen y la validez de las normas. En este caso las normas sí que aparecían de una manera explícita en los códigos morales religiosos. Se atribuía entonces a *Dios* el origen de esas normas y el no respetarlas conllevaba sanciones en esta vida, en la otra, o en ambas. De esta manera las sociedades hacían más indiscutibles esas normas atribuyéndolas a una fuente superior y externa, lo que podía facilitar el que los individuos las respetaran y no las discutieran. En esos códigos religiosos se mezclan regulaciones de tipo social con otras de tipo médico o sanitario, higiénico, que tienden a preservar la salud del grupo.

La reflexión explícita sobre las normas aparece en la antigua Grecia, y como se ha señalado surge precisamente en un momento en que la sociedad griega está cambiando rápidamente.

te. Esa reflexión plantea como uno de sus problemas principales el origen de las normas: ¿de dónde proviene su validez y la necesidad de que sean respetadas? Diversas posiciones que se han defendido a lo largo de la historia atribuyen a las normas orígenes diferentes. Por una parte están las concepciones de tipo *religioso* que atribuyen a *Dios* el origen de las normas; otras son las concepciones *naturalistas* según las cuales las normas derivan de la naturaleza humana; las *utilitaristas* sostienen que las normas sirven sobre todo para preservar la convivencia de los individuos y su fuerza radica en que sean útiles para conseguir ese objetivo. La posición *convencionalista*, que podría considerarse como una variante de ésta, establece que los individuos mediante la costumbre van estableciendo normas que se justifican por el acuerdo entre los individuos. Siguiendo las ideas formuladas inicialmente por Rousseau, algunos consideran que los individuos al vivir en sociedad tienen que establecer un contrato social en el cual ceden una parte de su libertad para preservarse de las amenazas de otros individuos. Esta posición es la que se ha llamado también *contractualista* y tiene una importancia considerable en la actualidad a partir de los trabajos del filósofo moral norteamericano Rawls (1971).

A la moral se le han atribuido a veces fundamentos filosóficos y los filósofos se han dedicado a reflexionar sobre la naturaleza de las normas morales de tal manera que la ética constituye una rama importante de la filosofía. A veces se ha tratado de derivar las normas morales de principios muy generales que deberían ser admitidos por todos. Frente a esto una posición más sociológica ha defendido que existen morales diferentes en las distintas sociedades, que es difícil establecer principios universales, y que lo que hay que hacer es estudiar la moral como un fenómeno sociológico, algo que se da cuando los hombres viven en sociedad. La tarea del sociólogo sería entonces estudiar los distintos tipos de moralidad ligados a cada sociedad. Por ello el antropólogo francés Lévy-Bruhl (1903) estableció una contraposición entre la moral y la ciencia de las costumbres: la primera se ocuparía de los fundamentos filosóficos de la moral, mientras que la segunda estudiaría las prácticas morales reales que existen en las distintas sociedades.

3. LA GÉNESIS DE LA MORAL

Teniendo en cuenta la importancia que las normas morales tienen en la conducta de los individuos los psicólogos se han planteado cómo se va adquiriendo la moralidad a lo largo del desarrollo. Respecto de la moral es muy importante establecer una distinción entre la *conciencia* y el *conocimiento moral*, por un lado, y la *conducta moral*, por otro. Un individuo puede haber recibido una serie de normas morales, e incluso estar de acuerdo con ellas, pero luego en la práctica no respetarlas consciente o inconscientemente. Es frecuente que en la práctica lo que un individuo hace no esté de acuerdo con las normas que, sin embargo, considera importantes.

Los primeros estudios de los psicólogos que se ocuparon de los fenómenos morales trataron de ver cómo van adquiriendo los individuos las características morales que se consideran beneficiosas, que a veces se denominan virtudes, tales como la honestidad, el altruismo, la generosidad, el autocontrol, etcétera. Esto es lo que se plantearon, por ejemplo, Hartshorne y May (1928-1930) realizando un estudio con miles de niños entre 8 y 15 años, pero sus resultados mostraron que había una gran cantidad de variaciones de unos individuos a otros y tam-

bién que su conducta moral dependía mucho de las circunstancias en las que se encontraran, por lo que difícilmente podían establecerse conclusiones claras.

3.1. Piaget: de la heteronomía a la autonomía

En 1932 Piaget realizó una investigación, que constituye el núcleo de su libro *El juicio moral en el niño*, y que cambió la orientación de los estudios sobre la génesis de la moral. Su originalidad radica en que en vez de centrarse sobre las valoraciones morales que hacen los individuos o sobre la conducta moral se orientó hacia el estudio del *razonamiento moral*, es decir, en virtud de qué criterios los sujetos juzgan las conductas morales y cómo razonan acerca de ellas. El centro de su interés se desplazó de los contenidos morales a la estructura del razonamiento moral.

Piaget consideró que las normas a las cuales se adecua la conducta de los individuos pueden ser impuestas por otros —en el caso de los niños, por los adultos— o pueden interiorizarse, y el sujeto hacerlas suyas. Buscando normas que el niño considera como propias, Piaget encontró un terreno en el que existían reglas estrictamente infantiles, en el ámbito de los juegos (véase el *CAPÍTULO 5* de *PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO I*). Durante un largo período de su desarrollo los niños juegan a juegos de reglas, que son juegos de carácter propiamente social, y que precisamente para poder llevarse a cabo necesitan de unas reglas explícitas acerca de cómo desarrollar el juego. Estudiando juegos como las canicas, Piaget encontró una serie de etapas tanto en lo que llamó la práctica de las reglas, como en la conciencia de las reglas. A partir de ahí Piaget se adentró en el estudio de problemas más propiamente morales, como las intenciones en las acciones, la mentira, la responsabilidad y la noción de justicia, que es un concepto esencial del conocimiento moral.

Para llevar a cabo su estudio Piaget se sirvió de diversas historias que contaba a los niños y que éstos tenían que evaluar de acuerdo con su grado de bondad o maldad. Por ejemplo, en una de las historias sobre la responsabilidad y la intención se cuenta que un niño al entrar en una habitación abre una puerta detrás de la cual hay unas tazas, cosa que el niño ignoraba. Como resultado de su acción se rompen quince tazas. En otra historia el niño, aprovechando que su madre está ausente, intenta agarrar un frasco de mermelada que está guardado en un armario y, aunque no consigue alcanzarlo, al bajarse se engancha con una taza que se rompe. Lo que se pide al niño es que compare estas dos historias y que diga si los dos niños son igual de culpables o uno es más culpable que otro.

Curiosamente los niños antes de los 7 años suelen decir que el niño que rompió 15 tazas es más culpable que el otro porque rompió 15 tazas mientras que el otro sólo rompió una. Estos niños estarían entonces valorando la acción no por las intenciones sino por los resultados objetivos. Tener en cuentas las intenciones es probablemente más complicado que tener en cuenta únicamente los resultados.

En otro de los estudios se pedía una evaluación de una mentira. Una de las historias señalaba que un niño que va paseando por la calle se encuentra con un perro muy grande que le asusta, entonces le cuenta a su madre que ha visto un perro tan grande como una vaca. En la otra historia el niño al volver de la escuela cuenta que la maestra le ha puesto muy buenas notas, cosa que no es cierta ya que la maestra no le ha puesto notas, ni buenas ni malas. Cuando

Responsabilidad objetiva

Se juzga la responsabilidad por las consecuencias y perjuicios de la acción realizada.

Responsabilidad subjetiva

Se juzga la responsabilidad sobre la base de las intenciones que guían la acción.

se pide a los niños que evalúen estas dos historias los más pequeños, hasta los 7 años, señalan frecuentemente que la mentira más grave es la referente al perro ya que los perros no pueden ser tan grandes como una vaca mientras que es verosímil que al niño le pongan buenas notas en la escuela. De nuevo es la **responsabilidad objetiva***, es decir el contenido de la mentira en este caso, lo que la convierte en más grave para los pequeños que no tienen en cuenta la intención o la **responsabilidad subjetiva***.

En otra parte de su estudio Piaget explora las ideas acerca de la justicia en relación, por ejemplo, con las sanciones que deben imponerse cuando un niño ha cometido un acto reprobable. De nuevo emplea unas historias de las cuales puede constituir un ejemplo la siguiente: un niño ha roto un juguete que pertenecía a su hermano más pequeño; qué se debe hacer en ese caso:

- 1) darle uno de sus propios juguetes y quedarse sin él,
- 2) arreglar con su dinero el que rompió o comprarle otro nuevo,
- 3) quedarse una semana privado de otros juguetes.

Nuevamente se encuentra una evolución en las respuestas que, en este caso, van de lo que podemos llamar las sanciones *expiatorias* a las sanciones por *reciprocidad*. Las primeras suponen recibir un castigo que constituiría una expiación del acto cometido, mientras que las segundas van dirigidas a reparar las consecuencias del acto. Por ejemplo, los más pequeños consideran que el castigo más justo es el 3), aunque éste no tenga ningún efecto para resolver la situación, sino que sea simplemente una penalización o expiación por lo que se ha hecho. En cambio, en los niños de más de 7 años aparecen respuestas de sanciones por reciprocidad, como las soluciones 1) o 2), según se muestra en el *TABLA 9.1*.

Piaget se plantea también estudiar si los niños creen en la existencia de una **justicia inmanente***, es decir, si se producen sanciones por la propia naturaleza de las cosas. Para ello utiliza la siguiente historia «*Había una vez dos niños que robaban manzanas en un manzano. De pronto llegó un guarda y los dos salieron corriendo, pero cogió a uno. El otro, al volver a casa por otro camino, cruzó el río por un puente en mal estado y cayó al agua*». La pregunta que se le hace al niño es si cree que de no haber robado las manzanas el niño también se hubiera caído al pasar por el puente viejo.

Justicia inmanente

Se basa en la idea de que el mundo es intrínsecamente justo. Se concibe la existencia de una justicia en la propia naturaleza de las cosas que castiga a quien obra mal.

TABLA 9.1. EVOLUCIÓN DE LAS SANCIONES POR RECIPROCIDAD

Edad	6-7 años	8-10 años	11-12 años
<i>Estudio A</i>	30	44	78
<i>Estudio B</i>	28	49	82

Resultados (en porcentaje de respuestas) de dos estudios sobre las sanciones más adecuadas a actos cometidos por niños. Las sanciones por reciprocidad, que sirven para reparar el daño, van aumentando con la edad, mientras disminuyen las sanciones expiatorias (Piaget, 1932, p. 177).

Las respuestas a favor de la existencia de una justicia inmanente van disminuyendo con la edad como se muestra en la TABLA 9.2. Parecería que los niños creen en la existencia de sanciones en la propia naturaleza y también que la justicia es perfecta y siempre se aplica. A esto va unido la existencia de una justicia basada en la sanción que postula que siempre se debe castigar al culpable.

Otro problema estudiado es el de la justicia distributiva y retributiva. La **justicia retributiva*** es aquella en la que el individuo es premiado en función de su esfuerzo y de sus méritos mientras que la **justicia distributiva*** es aquella en la que se distribuye el bien favoreciendo a todos los sujetos por igual. Se cuenta la siguiente historia: «Una mamá tenía dos hijas, una obediente y la otra desobediente. La mamá quería más a la que le obedecía y le daba trozos de pastel más grandes». Se le pregunta al niño si le parece justo este trato. El 70% de los niños de 6 a 9 años aprueba el comportamiento de la madre, es decir, una justicia retributiva, mientras que los niños entre 10 y 13 años sólo lo aprueban en un 40%. Esto supondría que los niños van pasando de una justicia predominantemente retributiva a una distributiva.

Justicia retributiva

Los favores o castigos se imparten de acuerdo con los esfuerzos o méritos de cada individuo.

Justicia distributiva

Los favores se reparten equitativamente entre los individuos.

El problema anterior se refería a la justicia en las relaciones entre adultos y niños y Piaget estudió también el problema de la justicia en las relaciones entre los niños, de la misma o de distinta edad. La siguiente historia se refiere a la desigualdad entre niños: «En una escuela había un chico grande que golpeaba a otro que era más pequeño; éste no podía contestarle porque era más débil. Entonces un día, en el recreo, escondió el pan y la manzana del mayor en un armario». Se pregunta si le parece justa la conducta del pequeño. Con la edad van aumentando las respuestas que defienden la reciprocidad y por ello la conducta del pequeño va siendo más aprobada, como muestran los porcentajes que se recogen en la TABLA 9.3. Los pequeños no consideran deseable la conducta recíproca porque está prohibida por los adultos, y posiblemente también porque aceptan que el mayor tiene más autoridad.

TABLA 9.2. PORCENTAJE DE CREENCIAS EN UNA JUSTICIA INMANENTE

Edad	6 años	7-8 años	9-10 años	11-12 años
Porcentaje	86	73	54	34

Las respuestas que expresan la creencia en una justicia inmanente van disminuyendo con la edad y los mayores piensan que el hecho de que el niño caiga al agua no depende de que hubiera robado las manzanas (Piaget, 1932, p. 212).

TABLA 9.3. LA JUSTICIA ENTRE NIÑOS. EL ABUSO POR PARTE DE UN MAYOR

Edad	6 años	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años	12 años
Porcentaje	19	33	65	72	87	91	95

Un niño mayor abusa de uno pequeño y éste se defiende. Las respuestas que aprueban la conducta del pequeño van aumentando con la edad (Piaget, 1932, p. 250).

Moral heterónoma

Las normas están impuestas desde fuera, se tiende a pensar que las reglas sociales deben cumplirse, «son sagradas» e inmodificables, cualquiera sea su contenido. La moral heterónoma orienta a los sujetos a evaluar los actos no por su naturaleza, sino por la necesidad de obedecer a la autoridad del adulto. Se deben obedecer las normas ya que provienen del adulto y el niño considera bueno aquello que éste manda y malo lo que prohíbe.

Moral autónoma

Supone la interiorización de las normas. Permite evaluar las reglas basándose en criterios propios, y se desarrolla a medida que progresan la cooperación y el respeto mutuo.

Realismo moral

La propia norma determina unas obligaciones y valores con independencia del contexto y de las intenciones

El estudio de estos y otros problemas que Piaget se plantea en su libro le conducen a sostener que para los niños pequeños el valor de las normas está ligado a las personas que las dictan, es decir, a los adultos. Por lo tanto, hay que cumplir las normas porque lo determina una autoridad. Esto es lo que se denomina **moral heterónoma*** ya que la fuerza de la norma depende de otro. Desde esa posición se va pasando poco a poco a una **moral autónoma***, desde la cual el niño empieza a ser capaz de juzgar las normas en función de su bondad o maldad, con independencia de quién las dicte.

La posición heterónoma produce una estructura bastante sistemática, de carácter preoperatorio que Piaget denomina **realismo moral***, según la cual las obligaciones y los valores están determinados por la norma independientemente del contexto y de las intenciones. El realismo moral sería el causante de esa creencia en una responsabilidad objetiva, como la historia del niño que rompía las tazas o la historia de la mentira, que cuanto más exagerada y absurda sea peor se juzga.

La autonomía sucede a la heteronomía y ésta se basa en el respeto mutuo entre los individuos y en la reciprocidad. El sujeto va interiorizando las normas y va siendo capaz de reflexionar sobre ellas y de discutir las, pudiendo no estar de acuerdo con los adultos. En todo ello se va viendo también que el niño es capaz de considerar simultáneamente un número mayor de factores y de tener en cuenta situaciones más complejas, adquiriendo una independencia superior en su juicio.

En resumen, el realismo moral, que impone un respeto absoluto respecto a la norma, se caracteriza por tres rasgos:

- 1) la heteronomía que lleva a no plantearse el valor de las normas morales, ya que éstas son valiosas en sí mismas porque provienen de los adultos;
- 2) tomar las normas en su sentido más literal sin tener en cuenta las condiciones en las cuales deben aplicarse; y
- 3) la responsabilidad objetiva, es decir que la acción es mejor o peor en función del daño que se ha producido y no de la intención. Este realismo moral es semejante al realismo en otros terrenos, como el que atribuyen a los sueños (véase el *CAPÍTULO 9 de PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO I*).

Resumiendo, diremos que Piaget encuentra que hasta los 7 u 8 años el niño subordina la justicia a la autoridad adulta; entre los 8 y los 11 años va adquiriendo un igualitarismo progresivo, y generalmente a partir de los 11 o 12 años las ideas igualitarias se van convirtiendo en apoyos a la noción de equidad o de justicia racional. Además, defiende que la moralidad sólo se desarrolla en el intercambio de unos individuos y otros en el grupo de los iguales. Las relaciones cooperativas entre iguales, que están basadas en el respeto mutuo y en la reciprocidad, son las que llevan al sujeto a que pueda llegar a razonar moralmente.

3.2. Kohlberg: los estadios del razonamiento moral

Piaget llevó a cabo un trabajo exploratorio sobre las ideas morales de los niños enormemente original y cuyo enfoque permitía superar las limitaciones de los planteamientos basados en el estudio de los contenidos morales. La idea que se desprende de los trabajos de Piaget es que el niño realiza sus progresos morales en relación con su desarrollo intelectual y con el establecimiento de relaciones menos egocéntricas y más cooperativas con sus compañeros. La moral, a medida que las relaciones con los compañeros se van haciendo más intensas, resulta algo necesario, no un lujo. En la medida que el niño es pequeño y depende del adulto puede creer que las normas morales vienen de éste al que considera una figura de autoridad. Pero para establecer relaciones cooperativas con los otros, lo cual supone poder situarse en el punto de vista de otro y superar el egocentrismo, hay que elaborar una noción de reciprocidad y de justicia.

Sin embargo, el trabajo de Piaget tenía una naturaleza exploratoria, sin que hubiera llegado a analizar los problemas completamente. Sólo había establecido dos tendencias basadas en la heteronomía y la autonomía y una forma intermedia entre las dos. Lo que se propuso el psicólogo norteamericano Lawrence Kohlberg fue realizar estudios muchos más detallados empleando técnicas parecidas a las utilizadas por Piaget, pero perfeccionándolas y estandarizándolas. Kohlberg dedicó prácticamente toda su vida al estudio del razonamiento moral intentado formular estadios que fueran lo más precisos posible y también realizar estudios transculturales para determinar el valor de esas ideas morales en diferentes culturas.

Niveles de desarrollo moral

Kohlberg llegó a la conclusión de que el desarrollo moral pasa por tres niveles generales que denominó *preconvencional*, *convencional* y *postconvencional* o «de principios», cada uno de los cuales podía a su vez ser dividido en otros dos, lo cual permitía entonces distinguir seis estadios que son los que están recogidos en la TABLA 9.4.

Para el niño *preconvencional* la moral está determinada por las normas externas que dictan los adultos. Cuando una acción puede merecer un castigo entonces es mala, lo importante es portarse bien. En el nivel *convencional*, que también puede denominarse «conformista», el niño acepta las normas sociales porque sirven para mantener el orden y considera, por ello, que éstas no deben ser violadas pues eso traería consecuencias peores. En el nivel *postconvencional* la moralidad está determinada por principios y valores universales que permiten examinar las reglas y discutirlos críticamente.

Para realizar sus estudios Kohlberg utilizó una serie de dilemas en los cuales el sujeto tiene que juzgar si una conducta es adecuada o inadecuada; tiene que optar entre dos conductas, cada una de las cuáles entra en contradicción con determinados valores. Uno de los más conocidos de esos dilemas es el llamado «dilema de Heinz» (véase el CUADRO 9.1). Se trata de la historia de un individuo que tiene a su mujer enferma y pese a que existe una medicina con la que se puede salvar no tiene dinero para comprarla. Al no querer dársela el fabricante por el dinero que tiene, decide robarla y lo que se plantea es si Heinz ha obrado bien o mal. En

TABLA 9.4. ESTADIOS DEL DESARROLLO MORAL, SEGÚN KOHLBERG

Niveles	Estadios	Descripción
PRECONVENCIONAL La moralidad está gobernada por reglas externas: lo que puede suponer un castigo es malo.	1. Orientación hacia el castigo y la obediencia.	El niño tiene dificultad para considerar dos puntos de vista en un asunto moral, al tener dificultad para concebir las diferencias de intereses. Acepta la perspectiva de la autoridad y considera las consecuencias físicas de la acción, sin tener en cuenta la intención.
	2. Orientación hedonística ingenua.	Aparece la conciencia de que pueden existir distintos puntos de vista. La acción correcta es la que satisface las propias necesidades y ocasionalmente las de los otros, pero desde un punto de vista físico y pragmático. Aparece también una reciprocidad pragmática y concreta de que si hago algo por otro, el otro lo hará por mí.
CONVENCIONAL La base de la moralidad es la conformidad con las normas sociales y mantener el orden social es algo importante.	3. Orientación hacia el «buen chico», «buena chica», o la moralidad de la concordancia interpersonal.	La buena conducta es la que agrada o ayuda a los otros y es aprobada por ellos. Orientación hacia la conducta «normal», la conducta estereotipada. Las buenas intenciones son muy importantes y se busca la aprobación de los demás, tratando de ser una "buena persona", leal, respetable, colaboradora y agradable.
	4. Orientación hacia el mantenimiento del orden social.	El sujeto es capaz de tener en cuenta no sólo la perspectiva de dos personas, sino la de las leyes sociales. La conducta correcta consiste en realizar el propio deber, mostrando respeto por la autoridad y el orden social establecido para nuestro bien. La moralidad sobrepasa los lazos personales y se relaciona con las leyes, que no deben desobedecerse, para poder mantener el orden social.
POSTCONVENCIONAL La moralidad se determina mediante principios y valores universales, que permiten examinar críticamente la moral de la sociedad propia.	5. Orientación hacia el «contrato social». La orientación legalista.	La acción correcta tiende a definirse en términos de derechos generales, sobre los que está de acuerdo la sociedad en su conjunto. Hay un énfasis en el punto de vista legal, pero las leyes no son eternas, sino instrumentos flexibles para profundizar en los valores morales, que pueden y deben cambiarse para mejorarlas. El contrato social supone la participación voluntaria en un sistema social aceptado, porque es mejor para uno mismo y los demás que su carencia.
	6. Orientación hacia el principio ético universal.	racionales y universalmente aplicables. Son principios morales abstractos que trascienden las leyes, como la igualdad de los seres humanos y el respeto por la dignidad de cada persona, no son normas concretas, como los «diez mandamientos». Aparece una forma abstracta de considerar las perspectivas de todas las partes y de tratar de organizarlas con principios generales.

este caso el conflicto se plantea entre robar, y violar así una norma que tiene un fundamento moral, pero que además está codificada jurídicamente, y el valor de la vida humana, que constituiría un principio universal.

Lo importante en el análisis de las respuestas a estos dilemas no es si la respuesta es positiva o negativa, si el sujeto dice que Heinz debía haber robado o no la medicina, sino las razones por las cuales se justifica la respuesta. Por eso en el *CUADRO 9.1* se señalan como ejemplos varias respuestas al dilema correspondientes a los niveles 1, 3 y 6, unas a favor del robo y otra en contra.

Respecto al *valor de la vida humana* se podrían encontrar seis estadios que se definen del siguiente modo:

- 1) El valor de la vida humana se confunde con el valor de los objetos físicos y se basa en el estatus social o en los atributos físicos de su poseedor.
- 2) El valor de la vida humana se ve como instrumental para la satisfacción de las necesidades de su poseedor o de otras personas.
- 3) El valor de la vida humana se basa en la empatía y el afecto de los miembros de la familia y otras personas hacia su poseedor.
- 4) La vida se concibe como sagrada en términos de su lugar en una moral categórica o un orden religioso de derechos y deberes.
- 5) La vida se valora tanto en términos de su relación con el bienestar de la comunidad, como en términos de que es un derecho universal humano.
- 6) Creencia en el carácter sagrado de la vida humana como representativo de un valor humano universal de respeto por el individuo (Kohlberg, 1968, p. 307).

Kohlberg considera que se trata propiamente de estadios porque existe una secuencia de desarrollo invariable, esto es, que los estadios se suceden siempre en el mismo orden y no se saltan etapas. Un individuo puede detenerse en alguno de los estadios, sin seguir adelante, pero nunca se invierte el orden de éstos. Además, Kohlberg encuentra que la mayor parte de la gente tiende a responder con contestaciones del mismo nivel, aunque se trate de problemas diferentes. Pero, naturalmente, no todas las respuestas a los distintos dilemas se sitúan siempre en el mismo nivel de una manera exacta, por lo que Kohlberg habla de un *estadio*

CUADRO 9.1. EL DILEMA DE HEINZ Y EJEMPLOS DE RESPUESTAS EN DISTINTOS NIVELES

En Europa una mujer está próxima a la muerte por causa de un tipo muy especial de cáncer. Hay una medicina que los médicos piensan que podría salvarla. Es una forma de radio que ha descubierto recientemente un farmacéutico en la misma ciudad. La medicina es cara de fabricar, pero el fabricante la cobra diez veces más de lo que le cuesta. Paga 200\$ por el radio y cobra 2000\$ por una pequeña dosis de la medicina.

Heinz, el marido de la enferma, pide dinero prestado a todos sus conocidos, pero sólo logra conseguir unos 1000\$, la mitad de lo que cuesta. Le dice al farmacéutico que su mujer se está muriendo y le pide que se la venda más barata o que le deje pagar más tarde. Pero el farmacéutico le dice: «No, he descubierto la medicina y quiero ganar dinero con ella». Heinz, desesperado, entra en la tienda y roba la medicina para su mujer.

¿Debería Heinz haber hecho esto? ¿Por qué?

Nivel 1 - Anti robo

Uno no debe robar la droga porque te cogerán y te mandarán a la cárcel si lo haces. Si uno huye la conciencia le molestará pensando que la policía le puede coger en cualquier momento.

Nivel 1 - Pro robo

Roba la medicina porque quiere a su mujer y no quiere que se muera. La «echaría de menos». También respuestas como «si su mujer se muere se quedaría solo y no tendría quien le atendiera».

Nivel 3 - Pro robo

Nadie pensará que eres malo si robas la medicina, pero tu familia pensará que eres un marido inhumano si no lo haces. Si dejas que tu mujer se muera, nunca podrás volver a mirar a nadie a la cara.

Nivel 6 - Pro robo

Si Heinz no hace todo lo posible por salvar a su mujer, entonces está colocando algún valor por encima del valor de la vida. No tiene sentido colocar el respeto por la propiedad por encima del respeto por la vida misma. Los hombres pueden vivir juntos sin propiedad privada. El respeto por la vida humana y la personalidad es absoluto y de acuerdo con ello los hombres tienen la obligación mutua de salvarse los unos a los otros de morir.

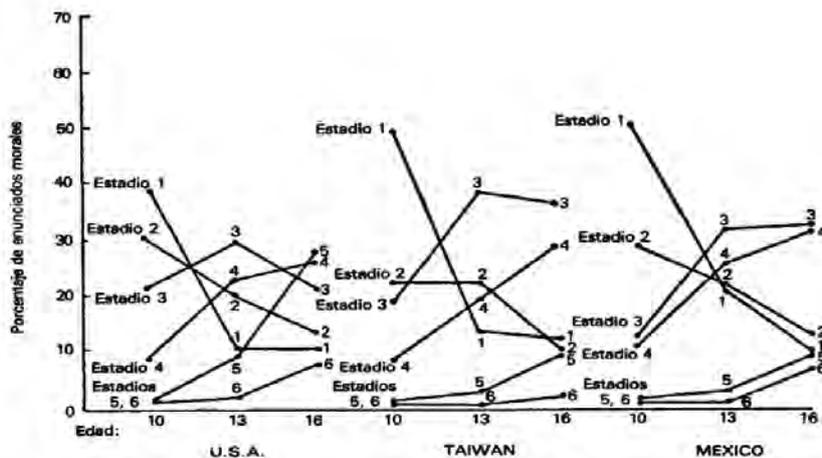
dominante, en el que se sitúan, al menos, el 50% de los juicios emitidos, mientras que el resto de las respuestas suelen pertenecer al estadio anterior y/o posterior. El hecho de que algunos de los estudios de Kohlberg hayan sido longitudinales, es decir siguiendo a los mismos sujetos en diferentes edades, da más fuerza a sus conclusiones.

Kohlberg se interesó por estudiar si las respuestas de sujetos de otras culturas se adecuan a esos niveles y para ello adaptó sus dilemas al medio que estudiaba. En un caso estudió una aldea «*atayal*» de aborígenes malayos. En otro investigó en aldeas de Taiwán. La historia trataba de un hombre cuya esposa estaba muriéndose de hambre y no tenía dinero para comprar comida por lo que decide robarla. Algunos chicos contestaron que debía robar la comida para su esposa porque si se muriera tendría que pagar por el funeral y eso le costaría mucho. En cambio, en la aldea *atayal*, donde los funerales no son tan importantes, los chicos contestaban que debía robar la comida porque necesita que su esposa cocinara para él. En ambos casos se trata de respuestas que Kohlberg clasifica en el estadio 2 y, aunque tienen contenidos distintos, ambas responden a la concepción hedonista ingenua que según Kohlberg caracteriza este estadio.

Aunque los sujetos de distintas culturas produzcan explicaciones basadas en contenidos diferentes, su forma de razonar es la misma, lo cual establecería la universalidad de los estadios. Sin embargo, los sujetos pueden pasar más deprisa o más despacio por un estadio, y los porcentajes no tienen por qué coincidir en una cultura y en otra. En la FIGURA 9.1 se muestran los resultados de distintos estudios de acuerdo con el porcentaje de enunciados morales pertenecientes a cada estadio con sujetos de 10, 13 y 16 años en los Estados Unidos, Taiwán y México. Kohlberg sostiene que la secuencia es independiente de la clase social, del medio o de la religión, encontrando que no hay diferencias importantes entre católicos y protestantes, judíos, musulmanes, budistas o ateos.

El propio Kohlberg fue muy sensible a las incongruencias que mostraban los resultados de los estudios e intentó afrontar las dudas que de ellos surgían. Esto lo condujo a revisar su propuesta y, en ocasiones, a someter a los datos a nuevas codificaciones.

FIGURA 9.1. ESTADIOS DEL DESARROLLO MORAL EN DISTINTAS CULTURAS



Estadios del desarrollo moral en chicos e clase media urbana en Estados Unidos, Taiwán y México.

A la edad de 10 años los estadios se usan según su orden de dificultad. A los 13, el estadio 3 es el más usado en los tres grupos. A los 16 años los chicos estadounidenses han invertido el orden de los estadios respecto a los 10 años (con excepción del 6). En Taiwán y México a la edad de 16 años predominan los estadios convencionales (3 y 4) y el estadio 5 se usa un poco (tomada de Kohlberg, 1968).

El estadio que ha dado lugar a más dudas y polémicas ha sido el *postconvencional*, que corresponde a los niveles 5 y 6. En ellos se encuentra siempre a pocos sujetos o, incluso, a ninguno. En los trabajos de Turiel en Turquía no aparecieron sujetos del nivel 6 lo cual llevó a Kohlberg a dudar de la universalidad de ese estadio. Esto supondría que en definitiva el sexto estadio es sólo una forma avanzada del estadio 5, que podría ser minoritaria y exclusivamente occidental. También el propio Kohlberg se planteó dudas acerca de que el estadio 5 y el estadio 6 sigan siempre ese orden, y en algún momento pensó que podían ser alternativos y los sujetos dar respuestas correspondientes a uno u otro, según la naturaleza del problema.

Kohlberg defendió que existe una coherencia bastante grande entre la conducta moral y el razonamiento moral y sus estudios con jóvenes y adultos delincuentes, a quienes entrevistó en torno a algunos de sus dilemas morales, dan apoyo a esta idea pues encuentra que estos sujetos se mantienen en el estadio uno o dos.

La teoría de Kohlberg ha dado lugar a una considerable cantidad de investigaciones, que en algunos casos han confirmado sus resultados y en otros han encontrado algunas diferencias, pero, en general buena parte de sus postulados son bastante aceptados.

Críticas a Kohlberg

Los resultados de los trabajos de Kohlberg tuvieron mucho impacto y dieron origen a una amplia gama de estudios sobre el conocimiento moral. Si bien su propuesta sigue en gran medida vigente y supone la formulación más sistemática que se ha realizado sobre el desarrollo moral, también ha sido sometida a numerosas críticas.

Entre ellas abundan las críticas referidas al estadio postconvencional. En particular, se ha insistido en el sentido de proponer la existencia de este nivel si describe en tan poca medida los logros morales reales de los adultos; y, de igual manera, en el hecho de que el acceso al nivel postconvencional podría estar relacionado con valores culturales. Así, si la proporción de adultos que participan del nivel post convencional es de por sí escasa, lo es aún más en culturas tradicionalistas donde los individuos tienden a asignar un carácter inalterable no sólo a los principios morales sino también a las convenciones, esto es, a las costumbres y tradiciones de su grupo (véase el APARTADO 5 respecto de la distinción entre lo moral y lo convencional).

Asimismo, debe destacarse la que señala que las relaciones entre pensamiento y conducta moral son difíciles de establecer y, en todo caso, han demostrado no ser directas. En este sentido, no parecen razonables los supuestos de Kohlberg y sus colaboradores, quienes hablan de modo indiscriminado de desarrollo moral y socialización moral cuando sus estudios sólo dan cuenta de lo primero, mientras que los esfuerzos para intervenir en el desarrollo moral no han conseguido mejoras manifiestas de la conducta moral (p. ej., véase Tapp y Kohlberg, 1971). Así, si bien los jóvenes y adultos delincuentes se mantienen en los primeros estadios del desarrollo moral —lo cual como señalábamos avala la coherencia entre razonamiento y conducta— no queda nada claro que quienes ofrecen respuestas propias de los niveles avanzados ante los dilemas morales que se les formulan muestren conductas morales igualmente avanzadas.

También, se ha señalado la inconveniencia de caracterizar los niveles del desarrollo moral considerando su acuerdo con las convenciones. En este sentido, Turiel (1975) critica los traba-