



**DESARROLLO DEL
ALTRUISMO EN LA INFANCIA
Y LA ADOLESCENCIA:**

**UNA ALTERNATIVA AL MODELO
DE KOHLBERG**

M.^a Victoria Gordillo Álvarez-Valdés

Ministerio de Educación y Ciencia

CIDE

Agradecimientos

Como es lógico decir en toda investigación, su realización ha sido posible gracias al equipo. Luz Pérez, Pilar Pamblanco, Pilar Domínguez, Susana Garrido, M.^a Jesús Lapastora y Armenia Checa han sido las que han trabajado en el diseño y en la recogida de datos.

También ha habido un grupo de antiguos alumnos que colaboraron codificando las entrevistas y, otros, permitiéndonos acceder a sus alumnos. Nombrarlos a todos sería imposible. Baste sólo con citar a Pedro Caballero, M.^a Teresa Xiville, Gloria Padilla y Fernando Soto.

Por último, debo agradecer al Instituto-Max-Planck de Berlín su generosa acogida, facilitándome trabajar con el equipo dirigido por la Dra. Monika Keller dentro del Departamento del Prof. Dr. W. Edelstein. El hecho de haber puesto a nuestra disposición sus datos, procedimientos de codificación y manual, ha permitido comparar en varias ocasiones nuestros resultados con los obtenidos por ellos en diferentes estudios. Desde aquí, mi más profundo agradecimiento.

**DESARROLLO DEL ALTRUISMO
EN LA INFANCIA Y
LA ADOLESCENCIA:
Una alternativa al modelo de Kohlberg**

M.^a VICTORIA GORDILLO ÁLVAREZ-VALDÉS

El presente proyecto ha sido financiado por el Centro de Investigación
y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

Número: 118

Colección: INVESTIGACIÓN

1. Altruismo.—2. Desarrollo Moral.—3. Enseñanza Primaria.—
4. Secundaria Primer Ciclo.—5. Secundaria Segundo Ciclo



© MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Renovación Pedagógica
Centro de Investigación y Documentación Educativa
EDITA: CENTRO DE PUBLICACIONES – Secretaría General Técnica
Tirada: 1.200 ejcs.
NIPO: 176-95-336-3
I.S.B.N.: 84-369-2766-4
Depósito legal: M-1.710-1996
Imprime: Solana e Hijos Artes Gráficas, S.A.
C/San Alfonso, 26, La Fortuna (Madrid)

ÍNDICE

| | Págs. |
|---|-------|
| INTRODUCCIÓN | 9 |
| 1. Necesidad de este estudio | 9 |
| 2. Necesidad de un enfoque teórico adecuado | 11 |
| CAPÍTULO 1 | |
| FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA | 15 |
| 1. La investigación sobre el altruísmo en la actualidad | 15 |
| 2. Las distintas teorías acerca de la ayuda | 18 |
| 2.1. Orientación teórica | 18 |
| 2.1.1. Las normas sociales | 18 |
| 2.1.2. El análisis de costes-beneficios | 19 |
| 2.1.3. Resultado de un proceso de aprendizaje ... | 20 |
| 2.1.4. Resultado de una emoción | 20 |
| 2.1.5. Medio para lograr consistencia | 21 |
| 2.1.6. La reactancia como explicación | 21 |
| 2.2. Orientación según la situación | 22 |
| 2.2.1. El número de personas presente | 22 |
| 2.2.2. La falta de ambigüedad de la situación | 23 |
| 2.2.3. La capacidad de ayudar eficazmente | 23 |
| 2.2.4. El grado de incomodidad | 23 |
| 2.2.5. La relación entre el que ayuda y la víctima | 24 |
| 2.3. Orientación según el tipo de tareas | 24 |
| 2.3.1. La dimensión de los costes | 24 |
| 2.3.2. Clasificaciones intuitivas | 24 |
| 2.3.3. Clasificaciones con una base empírica | 25 |
| 2.4. La ayuda como proceso de toma de decisiones | 25 |

| | | |
|------|--|----|
| 3. | Altruismo o pseudoaltruismo | 31 |
| 3.1. | Martin Hoffman | 32 |
| 3.2. | Dennis Krebs | 34 |
| 3.3. | David Rosenhan | 35 |
| 3.4. | Jerzy Karylowski | 36 |
| 3.5. | Melvin Lerner | 37 |
| 3.6. | Irving y Jane Piliavin | 37 |
| 4. | La empatía como origen del altruismo | 39 |
| 5. | La empatía como enlace entre lo cognitivo y lo afectivo . | 41 |
| 5.1. | El componente cognitivo | 42 |
| 5.2. | El componente afectivo | 43 |
| 6. | Moralidad y altruismo | 45 |
| 6.1. | Enfoques que unifican ambos conceptos | 45 |
| 6.2. | Enfoques partidarios de distinguir entre estos conceptos | 47 |
| 7. | La posibilidad del altruismo en la infancia | 49 |

CAPÍTULO 2

| | | |
|---|--|----|
| LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA MORALIDAD INFANTIL | 57 | |
| 8. | El estudio de la empatía en su relación con la conducta prosocial | 57 |
| 9. | La perspectiva cognitivo-social en el estudio de la conducta prosocial | 61 |
| 10. | El modelo de comprensión interpersonal de Selman | 62 |
| 11. | Una crítica a Kohlberg desde la perspectiva cognitivo-evolutiva | 72 |
| 11.1. | La tesis instrumentalista de Kohlberg | 77 |
| 11.2. | La tesis de Turiel acerca de la genuina comprensión moral | 77 |
| 11.3. | La investigación sobre el altruismo | 78 |
| 11.4. | El niño como agente moral competente | 78 |
| 12. | La crítica a Kohlberg a partir de su concepción de la moralidad | 82 |

CAPÍTULO 3

| | | |
|---|---|----|
| ESTUDIO EMPÍRICO CON UNA MUESTRA ESPAÑOLA .. | 87 | |
| 13. | Planteamiento de la investigación | 87 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 13.1. | Objetivos e hipótesis de trabajo | 88 |
| 13.2. | Procedimiento de recogida de datos | 91 |
| 13.3. | Fiabilidad de los instrumentos | 100 |
| 13.4. | Características de la muestra | 102 |
| 14. | Resultados obtenidos con las diversas muestras | 104 |
| 14.1. | Dilema de amistad | 105 |
| 14.2. | Dilema de relación padres-hijos | 116 |
| 14.3. | Estudio longitudinal | 118 |
| 15. | Análisis de las diferencias obtenidas | 120 |
| 15.1. | Diferencias debidas a la edad | 120 |
| 15.2. | Diferencias debidas al sexo | 122 |
| 15.3. | Diferencias debidas al tipo de centro | 122 |
| 15.4. | Diferencias debidas a la clase social | 128 |
| 16. | Comparación con otros países | 130 |
| 16.1. | Islandia | 130 |
| 16.2. | Alemania | 133 |
| 16.3. | Estados Unidos | 135 |
| 17. | Conclusiones | 137 |
| 17.1. | En relación con los objetivos de la investigación. | 137 |
| 17.2. | En relación con el método | 141 |
| 17.3. | Propuestas educativas | 143 |
| | BIBLIOGRAFÍA | 149 |
| | ANEXOS | 165 |
| | ANEXO I. Dilema de amistad | 167 |
| | ANEXO II. Dilema de autoridad | 185 |
| | ANEXO III. Manual acerca de la sensibilidad moral | 191 |

INTRODUCCIÓN

1. La necesidad de estudiar este tema

No es falta de modestia, o de humildad intelectual, decir que en este trabajo se abordan temas muy importantes, vitales para el ser humano y la sociedad. Esto no supone, sin embargo, y muy a pesar nuestro, que hayamos descubierto la piedra filosofal en un tema de tanta actualidad y tan poco claro. Lo que haremos en este trabajo es aportar algo más de claridad teórica y unos datos empíricos de la investigación realizada con 277 niños españoles. Estos datos se pueden comparar con los que en investigaciones semejantes se han obtenido en otros países —para ello hemos seguido un diseño similar que permitiese la comparación— y con las modificaciones habidas en los mismos sujetos en un estudio longitudinal que emprendimos con la muestra que en el curso 1990-91 tenía 7 años. Quizá en este tipo de investigación lo que resulta de mayor interés es la suma de esfuerzos individuales para así lograr entre todos la construcción de una teoría o la comprobación de unas hipótesis que hagan avanzar en el conocimiento de la infancia y en el desarrollo de actitudes fundamentales pero complejas. Esto es lo que hemos intentado con este trabajo. Sin olvidar en ningún momento, la necesidad de no apartarnos de la práctica y de conseguir unos resultados que demuestren su utilidad tras ser aplicados en la escuela y la familia.

Los dos temas sobre los que se estructura el trabajo son críticos: la posibilidad del altruismo y la moralidad en la infancia. Ambos se relacionan estrechamente pero no se identifican, por más que en la práctica una evidente manifestación de moralidad es la actuación altruista. Además de la etapa de la infancia nos interesa el desarrollo del altruismo en la adolescencia, pero esto, si bien sigue requiriendo la solución del primer problema —el altruismo—, no presenta dificultades especiales en lo que se refiere a la moralidad. En el modelo de Kohlberg, donde el ser moral comienza en la etapa convencional, el adolescente se encuentra plenamente situado en ella. Desde luego, esta etapa no es la de la moralidad más alta, esta es propia de la postconvencional, pero llegar a esta etapa superior resulta problemático tanto para adolescentes como para adultos. Kohlberg no se plantea el tema de la conducta altruista

que, en su lógica, debería estar en los niveles más altos, quizá un motivo sea por pensar también, como otros autores, que el altruismo atenta contra la justicia.

Por tanto, el principal problema teórico con el que nos hemos de enfrentar, antes de abordar ningún otro tema, es la posibilidad del altruismo; es decir, que este tipo de conducta sea viable para el ser humano. Si lo es, podremos discutir su fundamentación, características, desarrollo, etc. así como su adecuación a la infancia y a la adolescencia. Y el otro gran tema es el de la moralidad infantil. En realidad, ésta no existe para Kohlberg, aunque la mencione como una etapa previa en su modelo, pero la observación de la conducta infantil y los datos aportados por algunos investigadores parecen contradecir sus afirmaciones. Y si hay moralidad en esta etapa evolutiva ¿qué tipo de moralidad será? ¿cabrá el altruismo en ella? E incluso, ¿no podría ser ese incipiente altruismo que asoma ya en la infancia el mejor indicio de que el niño es un ser moral?

Si estas dudas se resuelven, el paso siguiente será analizar cómo se desarrolla el altruismo en la adolescencia, qué medidas educativas se pueden tomar para que los objetivos educativos que como educadores nos proponemos sean alcanzables.

Posiblemente estemos viviendo en Occidente un momento en el que el peligro del individualismo, de actuar cada uno buscando exclusivamente lo que le agrada, ha llegado a ser una amenaza colectiva (Gordillo, 1993). El diagnóstico que Bellah (1986) hacía de la cultura norteamericana es también aplicable a la mentalidad occidental en general, porque es cierto “que hay verdades que no se conocen cuando adoptamos el lenguaje del individualismo radical” (p. 84), cuando el ideal de la autonomía, la autorrealización o la independencia de todo vínculo se considera como el ideal de la realización personal. Late en el fondo un falso concepto de libertad y el deseo de una imposible y estéril independencia respecto a los demás y su bienestar.

Por todo ello, la escuela debe desenmascarar prácticas que fomentan la competitividad y enseñar conductas prosociales que lleven a cooperar. Sin olvidar, no obstante, que por encima de la cooperación está la ayuda que se presta sin buscar el propio beneficio, la conducta altruista. La estabilidad y progreso en este tipo de actitudes prosociales supone un replanteamiento de las bases psicoeducativas en que se apoya la tarea pedagógica.

Los objetivos de actitudes sociales que la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo propone para nuestro país no se lograrán con

estructuras socioculturales contradictorias, y tampoco con una apoyatura psicológica que justifique el egoísmo y una filosofía que fomenta el individualismo. El logro de un ciudadano con auténticas actitudes prosociales requiere un tratamiento educativo que comience en la infancia y que parta de unas premisas que lo posibiliten. Concretamente, la enseñanza de valores como tolerancia, respeto, solidaridad, etc. sólo será posible desde una temprana edad si —frente a Kohlberg— se demuestra la posibilidad de actuar moralmente y de desarrollar una actitud altruista en la infancia.

Por otra parte, parece un requisito imprescindible para el logro de la igualdad de oportunidades en educación, tener en cuenta —y comparar— distintos procesos de socialización (enseñanza pública coeducativa frente a enseñanza privada de un solo sexo, distintas clases sociales y grupos étnicos) a fin de conocer con mayor exactitud las características universales y las diferenciales del desarrollo moral de los escolares españoles. La realización en estos años de investigaciones semejantes en otros países permitirá también contrastar nuestros datos y aportar así una nueva variable.

2. Necesidad de un enfoque teórico adecuado

En la actualidad se pueden destacar tres enfoques teóricos que pretenden dar una explicación convincente sobre qué es actuar moralmente y cómo se desarrolla esta capacidad en el hombre. Cada uno de ellos lo hace de un modo independiente y con pretensiones de totalidad. La fundamentación teórica que ofrecen, así como los enfoques de educación moral que a partir de ellos surgen, no resultan, sin embargo, totalmente satisfactorios.

1. El más conocido y divulgado ha sido el enfoque *cognitivo-evolutivo*. Su promotor fue J. Piaget, pero su desarrollo posterior se ha debido a la obra de L. Kohlberg, W. Damon, R. Mosher y W. Perry. El núcleo de la moralidad lo constituye el principio de justicia y los conceptos de igualdad y reciprocidad. La cuestión en la que centran la investigación es el tema de cómo se pueden describir e interpretar cambios evolutivos en el juicio moral desde la infancia hasta la edad adulta. Los instrumentos más utilizados han sido las escalas de juicio moral de Kohlberg (*Kohlberg's Moral Judgment Scales*) en torno a los famosos dilemas, y el test elaborado por J. Rest (*Defining Issues Test*).

El problema de los estadios evolutivos requiere una investigación longitudinal que raramente se ha dado. El estudio más conocido ha sido el de Kohlberg (1975) que cubre un período de 20 años con 79 chicos de Chicago. Aunque a través de estudios transculturales se ha comprobado la existencia de un sentido inmanente de justicia, la interpretación cognitivo-evolutiva acerca del desarrollo de este concepto parece que debe ser modificada. Hay claros indicios de que las circunstancias socio-culturales han de ser en cada caso consideradas. El postulado de universalidad que Kohlberg reclamaba para su secuencia invariante de estadios debe ser revisado.

Entre los autores que proponen esta revisión del modelo se encuentran J.C. Gibbs (1977, 1979) que introduce una segunda fase, denominada por él meta-ética, en su modelo de dos etapas. En ella se trata de dotar de sentido y contenido a aspectos fundamentales de la vida humana.

Una crítica más radical ha sido la presentada por C. Gilligan (1982) en relación con la no aplicación del modelo de Kohlberg a la población femenina. Su propuesta se dirige al logro de una ética del cuidado en contraposición a una ética que gira en torno a la justicia.

También Habermas (1983) desde una perspectiva puramente teórica ha criticado el enfoque de Kohlberg manifestando la carencia de una necesaria distinción entre el problema cognitivo de la aplicación y el problema motivacional de las percepciones morales.

Dentro de la corriente alemana, el grupo en torno al Max-Planck-Institut de Berlin lleva años tratando de demostrar, por una parte, lo erróneo de considerar que hay una ausencia de moralidad altruísta en la etapa que Kohlberg denomina pre-convencional (Edelstein y Keller, 1985; Keller, Eckensberger y von Rosen, 1989); y, por otra parte, la conveniencia de atender también a otras variables socio-culturales en el desarrollo moral (Lempert, 1988).

La investigación sobre desarrollo del altruísmo se puede incluir dentro del enfoque cognitivo-evolutivo en tanto sigue un proceso de etapas y niveles simpatéticos (Hoffman, 1975; Eisenberg, 1982).

Igualmente se encuadran bajo este rótulo los trabajos de R.S. Peters y J. Wilson ya que trabajan dentro de un modelo estructuralista racionalista.

2. Un enfoque que compite con el cognitivo-evolutivo es el del *aprendizaje social*. En él la moralidad hace referencia a un control internalizado de la conducta, para lograrlo —junto a la enseñanza di-

recta— el método por excelencia será el modelado (Bandura, 1979). De acuerdo con su concepción de la motivación humana, más que desarrollar conductas valiosas, lo que se necesita es fomentar conductas prosociales. De aquí la conexión con el enfoque centrado en el altruísmo del apartado anterior.

Mientras los teóricos evolutivos giran en torno al razonamiento, los partidarios del enfoque social, lo harán en torno a las conductas. Una aportación indiscutible de este enfoque son las numerosas técnicas de modificación de conducta que han desarrollado, algunas de las cuales implican también una reestructuración cognitiva.

3. El *psicoanálisis* es la tercera corriente que pretende explicar la moralidad. En la teoría freudiana el desarrollo moral de los jóvenes —en cuanto significa aprender a reprimirse y actuar disciplinadamente— es parte importante del proceso de desarrollo psicológico. La influencia de los padres es de suma importancia para la formación del superyó y la fortaleza del yo, teniendo los profesores y otros adultos sólo un papel secundario y siempre referido al paterno.

Aunque en la actualidad no parece existir, en el ámbito del desarrollo moral, un enfoque teórico organizado claramente según los presupuestos del psicoanálisis, su influjo está presente en numerosos movimientos educativos. Como representante en el campo educativo en época reciente puede citarse a B. Bettelheim.

Estas tres corrientes son el soporte teórico de diversos *modelos de educación moral*. Tanto la clarificación de valores, el análisis de valores o el enfoque del conjunto de valores (*set-of-values approach*) como el estudio de dilemas, propio de la tradición kohlbergiana, son diversas formas de aproximarse a la tarea educativa que pretende desarrollar en el educando valores personales y normas morales.

Sin lugar a dudas, ha sido la corriente evolutivo-cognitiva surgida al amparo de Kohlberg la que ha obtenido una mayor divulgación en Centroeuropa y Estados Unidos. Sin embargo, en los últimos años las críticas a este modelo están siendo frecuentes (Gordillo, 1992), lo cual ha llevado a descubrir matices en los que se requiere una investigación más profunda. No es de extrañar, por tanto, que el deseo de comprobar la certeza de hipótesis relacionadas con la posibilidad de altruísmo en la etapa preconvencional, sea un tema que despierte el interés de psicopedagogos y educadores en general. Se trata, en definitiva, de llegar a estructurar un modelo de desarrollo moral que tenga en cuenta aspectos universales y diferenciales y que sirva como base de una educación moral eficaz.

El trabajo que presentamos está organizado en dos partes. La primera gira en torno a dos ejes: la revisión teórica de las discusiones actuales acerca del altruismo y las investigaciones que cuestionan la ausencia de moralidad en la infancia. En la segunda parte se presenta el estudio empírico realizado a fin de probar con una muestra española los hallazgos obtenidos en otros países. Entre las conclusiones destaca la necesidad de elaborar un manual propio y una serie de propuestas educativas para fomentar el altruismo en los alumnos.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. La investigación sobre el altruismo en la actualidad

La consideración del hombre como ser social ha oscilado entre dos posturas contradictorias: la de los que han opinado que su superioridad radica en el conflicto y la lucha, o la de los que, por el contrario, parten de la capacidad del hombre para la simpatía y la compasión como base para construir la sociedad. La mayoría de las teorías que más influencia han tenido en la explicación de la conducta se han centrado, sin embargo, bastante unilateralmente en el conflicto: así Freud con su enfoque del conflicto intrapsíquico, Marx y el conflicto entre las clases sociales, o Darwin-Huxley entre las especies. La conducta antisocial ha resultado durante muchos años más conocida que la prosocial.

En la década de los 70 el estudio de la conducta de ayuda supuso un giro importante en la tradicional corriente de investigación centrada en la agresividad y sus causas. Ya antes, algunos autores habían tratado de este tema (Hartshorne y May, 1928; Wright, 1942; Handlon y Gross, 1959) pero de un modo sistemático su estudio no comienza hasta final de los 60 (cfr. Bar-Tal, 1976; Mussen y Eisenberg-Berg, 1977; Staub, 1978, 1979; Wispé, 1978). Posiblemente, más importante que el descubrimiento de la pasividad para intervenir que apareció llamativamente tras el asesinato de Kitty Genovese (Rosenthal, 1964), o que los interesantes estudios experimentales de esos años (Latané y Darley, 1968), sea el *Zeitgeist* del momento el verdadero motor del nuevo interés por estudiar la conducta de ayuda: después de épocas en las que la actitud preponderante era la agresividad o el conformismo, la cooperación y la ayuda se demandan en busca del necesario equilibrio. Parece lógico, además, que hayan sido autores norteamericanos los que más han contribuido dada la ausencia de valores y el individualismo de la sociedad norteamericana.

Aunque fue el sociólogo francés Comte (1851) el que acuñó el término “altruismo”, además del de “sociología”, su uso tardó en extenderse en las ciencias sociales debido, probablemente, a la dificultad de encontrar un tipo de conductas absolutamente no egoístas. En realidad, al partir los estudiosos de la conducta humana de un paradigma basado en el intercambio y las recompensas, la donación desinteresada resultaba inexplicable.

La interpretación de este concepto desde la biología era algo diferente. Para los biólogos, se trataba de una conducta auto-destructiva que pretende el bienestar del otro, mientras que los científicos de la conducta subrayaban el aspecto no egoísta, aunque también en beneficio de otro. El punto común era que se trataba de una acción que favorecía a una persona o grupo por encima de los propios intereses, lo cual genera un sacrificio total o parcial. Sin embargo, el tema crucial resultaba ser su origen: ¿era algo genético o dependía de las circunstancias? Y, en este caso, si la conducta estable debe ser reforzada ¿cuáles han de ser las recompensas del altruismo?, o ¿hasta qué punto debe ser absolutamente no egoísta? La famosa “paradoja del altruismo” se refiere, por tanto, a las condiciones de desarrollo y mantenimiento de este tipo de conducta y es un problema que han de afrontar de un modo particular los científicos de la conducta que tratan de compatibilizar la posibilidad de actuar altruístamente y, a la vez, el hecho de que la conducta se mantiene a través del refuerzo.

En el ámbito de las ciencias sociales el tema central de estudio han sido las condiciones y los motivos por los que las personas actúan altruístamente. Por una parte, se encuentran teorías que tratan de explicar la ayuda son las de Latané y Darley (1970) respecto a la intervención del espectador, la hipótesis del mundo justo de Lerner (1970), y la teoría de Hornstein (1976) sobre la tensión activadora. Y, por otra parte, hay intentos de aplicar teorías más generales a la conducta de ayuda. Ejemplos de ello son las argumentaciones que usan la teoría de la equidad, la de la reciprocidad o la de la responsabilidad social; además de conceptos concretos como la culpa, la simpatía, la empatía, el modelamiento o los estados afectivos. La tendencia más general ha sido incorporar la conducta de ayuda en alguna de las teorías ya existentes más que teorizar sobre la ayuda.

El *desarrollo* de la conducta de ayuda se explica dentro del marco de una de las cuatro grandes teorías: sociobiología, psicoanálisis, aprendizaje social y cognitivo-evolutiva. Para la primera, la conducta

de ayuda es tanto producto de la evolución sociobiológica —esto es, la acumulación selectiva de conductas transmitidas genéticamente—, como de la evolución sociocultural, o sea, por la acumulación selectiva de conductas a través de modelos sociales. El enfoque psicoanalítico enfatiza los efectos de las primeras experiencias, especialmente de las referidas a los padres, como determinantes de la conducta de ayuda. Las experiencias se interpretan subjetivamente y se reflejan en la conducta como motivaciones inconscientes. El enfoque del aprendizaje social parte de que la conducta es aprendida por la interacción con el medio social, principalmente a través de los principios del refuerzo y el modelamiento. El enfoque cognitivo-evolutivo se basa en las transformaciones de las estructuras cognitivas y en las oportunidades de adoptar distintos roles como eje de la conducta de ayuda. Los dos últimos enfoques son los que han promovido mayor número de investigaciones.

La *motivación* que lleva a ayudar se ha analizado bajo dos perspectivas. El enfoque del intercambio que sugiere que el individuo se deja llevar por el principio de maximizar las recompensas y minimizar los costes a fin de obtener los mayores beneficios en la interacción humana. De este modo, la conducta de ayuda resulta un instrumento al servicio de recompensas materiales, sociales o en forma de auto-refuerzos. En la segunda perspectiva se concibe la ayuda como regulada por normas sociales. Así, las personas ayudan porque hay normas que les obligan a ello, externa o internamente. Tres normas parecen especialmente importantes: la norma de dar, que incita a dar por el propio valor de esta acción (Leeds, 1963); la norma de la responsabilidad social (Berkowitz y Daniels, 1963); y la norma de la reciprocidad, que hace que se ayude a aquellos que nos han ayudado antes (Gouldner, 1960).

La dificultad de acotar el tipo de conducta objeto de estudio se incrementa por el gran número de conceptos que se relacionan con la ayuda. Por ello, la conducta prosocial, la cooperación, la generosidad, la moralidad, o el altruismo son términos que en ocasiones se confunden y son usados indistintamente. Para poder hablar de altruismo suelen considerarse tres elementos esenciales: que sea una acción voluntaria, que beneficie al otro y que no se busque el propio provecho, pero cada uno de estos elementos ha sido sometido a crítica por un autor u otro. Para Eisenberg (1986), el altruismo es una forma de conducta prosocial —la forma más elevada dirán algunos— que es moti-

vada por el deseo de beneficiar a otro y se realiza voluntariamente. Mientras que la conducta prosocial es más genérica e incluye acciones como cooperar, ayudar, compartir, o un tipo de conducta donde el motivo es desconocido, inespecífico o no altruísta (Eisenberg, 1982). Sin embargo, es preciso reconocer una clara falta de consenso acerca de los elementos que determinan la realización de una acción altruísta en una circunstancia concreta. Tanto los procesos cognitivos como las respuestas afectivas son potenciales motivadores del altruísmo aunque, como a continuación veremos, su aportación resulte mayor o menor dependiendo del enfoque teórico subyacente.

2. Las distintas teorías acerca de la ayuda

De acuerdo con Schneider (1988) se pueden distinguir tres tipos de enfoques para explicar que es lo que mueve al ser humano a actuar, según se acentúe más la fundamentación teórica, la situación de los sujetos implicados o el tipo de tarea a realizar.

2.1. Orientación teórica

2.1.1. Las normas sociales

La ayuda como consecuencia de las normas sociales se basa en que al ser las normas las directrices por las que se rigen los miembros de un grupo social, observarlas traerá consigo una recompensa y lo contrario, el castigo. Si las normas no se aplican a todos los miembros del grupo sino a los que ostentan determinadas posiciones, lo que aparece es el concepto de "rol".

Berkowitz (1957, 1972) fue posiblemente el primero en afirmar e investigar la hipótesis de que la mayoría de los americanos actuaban obligados por unas normas de *responsabilidad social* que les llevaban a ayudar a los demás en ciertas ocasiones. El saber que el bienestar ajeno depende de la propia conducta activa el sentido de responsabilidad y la disponibilidad de la ayuda.

Dentro de esta misma corriente se puede situar la teoría de Gouldner (1960) sobre la *reciprocidad* en la ayuda. Para este autor esto supone:

- ayudar al que antes te ayudó a tí
- no dañar al que antes te ayudó.

La posibilidad de que esto sea cierto se trató de demostrar empíricamente en los experimentos de Pruitt (1968), Lerner y Lichtman (1968) y Morris y Rosen (1973).

Un marco más general para comprender la conducta social y, en concreto, la ayuda, ha sido ofrecida por las teorías del *intercambio social* (Homans 1968; Blau 1964; Chadwick-Jones, 1976)), así como por la teoría del *equilibrio* (Walster, Walster y Berscheid, 1978). En ellas se parte de la existencia de unas normas sociales que son transmitidas en la sociedad y se aprenden a través de premios y sanciones. El motivo de la conducta social es el equilibrio entre lo que se da y lo que se recibe, cuando este equilibrio se descompone la ayuda puede modificar positivamente la situación.

La hipótesis del *mundo justo* de Lerner (1970) consiste también en el acatamiento de una norma. Esta afirma que en el mundo cada uno tiene lo que merece. Curiosamente, la creencia en el mundo justo cumple una función protectora en relación con el propio yo que siente así una justificación respecto a su destino particular. La ayuda resulta, en consecuencia, más disponible cuando se considera que el otro está de un modo no culpable en una situación de necesidad, y se reduce cuando se juzga que la situación es merecida.

Más importantes que las normas sociales son las personales en lo que atañe a la motivación para la ayuda. Schwartz (1973) presenta una nueva perspectiva al referirse a un tipo de normas personales e interiorizadas cuyo incumplimiento repercute en la autoestima y no en sanciones externas como sucedía con las normas sociales. Para que estas normas se hagan operativas se requiere percibir las consecuencias negativas que una situación tiene en otra persona, tener una serie de normas personales significativas y sentirse capaz de una determinada actuación.

2.1.2. La ayuda como resultado de un análisis de costes-beneficios

Aunque propiamente este enfoque cae dentro de los análisis que se realizan en las teorías del intercambio social, puede citarse también un enfoque típicamente utilitarista derivado de las teorías de Bentham y

Mills. En este enfoque *utilitarista* no se trata tanto la relación entre los dos sujetos sino el mismo proceso de elección ante diversas alternativas de conducta. Dado que los beneficios y los costes de la ayuda son experimentados de un modo muy subjetivo y diverso, también pueden ser muy diferentes las conductas que se produzcan como resultado de un análisis.

Este modo de proceder se ha constatado empíricamente en los trabajos de Latané y Darley (1970), la ayuda parecía realizarse con más facilidad cuando el coste era menor. Algo semejante ocurrió con los experimentos de Piliavin y Piliavin (1972) en los que se añade una nueva variable: el coste que tiene para una persona el no ayudar.

2.1.3. La ayuda como resultado de un proceso de aprendizaje

Al ser gran parte de la conducta producto de aprendizaje, la ayuda que es una conducta más, también puede ser aprendida. La dificultad, sin embargo, surge al tratar de explicar el altruismo con refuerzos (cfr. Rosenhan, 1972). La ausencia de una gratificación externa es la base de la conducta altruista, pero la sutileza de los reforzadores y su gran diversidad puede dificultar, si no hace imposible, hablar de conductas altruistas no reforzadas, lo cual representa una de las grandes aporías en este ámbito como señalaremos en el apartado siguiente.

Los experimentos de Aronfreed (1970) sirvieron para poner de manifiesto cómo los niños aprenden una conducta altruista a través del refuerzo proporcionado por el entrenador que consistía, frecuentemente, en demostrar alegría y entusiasmo ante estas acciones. Otros autores han señalado otros refuerzos como, por ejemplo, el comprobar que se alivia una desgracia ajena.

Dentro de las teorías del aprendizaje la aplicación más eficaz al desarrollo de una conducta de ayuda ha sido a través de modelos. Bryan y Test (1967) mostraron que tanto la ayuda a una persona necesitada como los donativos se conseguían más fácilmente cuando un modelo actuaba previamente del modo adecuado.

2.1.4. La ayuda como resultado de una emoción

Una experiencia de la vida diaria muestra que las personas que con más prontitud ayudan son las que son capaces de ponerse en la si-

tuación del otro. La teoría que más afinadamente relacionó la *empatía* con la ayuda fue la de Hoffman. Basándose en esta teoría muchos investigadores han tratado de demostrar empíricamente la estrecha relación que existe entre capacidad empática y disponibilidad para ayudar, o, más concretamente aún, entre empatía y altruísmo.

Otros autores consideraron el *estado de ánimo* en el que una persona se encuentra como elemento decisivo de la ayuda. Así, Isen (1970, 1987) ha demostrado cómo el ánimo alegre, el experimentar éxito o el bienestar influyen positivamente en proporcionar ayuda. Sin embargo, un sentimiento contrario, como la *culpa*, puede también relacionarse con la ayuda. La razón parece ser que una persona mejora su autoconcepto y se justifica en cierto modo cuando hace una obra buena.

2.1.5. La ayuda como medio para lograr consistencia entre actitudes y conducta

Como las teorías de la consistencia psicológica afirman, el ser humano intenta evitar las contradicciones entre su modo de pensar y su actitud. En el campo de la ayuda esto llevaría a ayudar más fácilmente a personas que tienen actitudes similares a las nuestras (manifestadas, por ejemplo, en el modo de ir vestidas). Sole, Marton y Hornstein (1975) comprobaron con diversos trabajos la exactitud de esta hipótesis.

Freedman y Frase (1966) denominaron "*foot-in-the-door-technique*" a un procedimiento basado en otorgar pequeños favores para comprobar cómo, entonces, la disposición para realizar favores mayores se acrecentaba. La consistencia entre la primera conducta y la segunda servía como prueba empírica de la teoría. Una modificación posterior giraba en torno al hecho de que realizar un pequeño favor mejoraba el autoconcepto y disponía a mantener una imagen positiva de uno mismo.

2.1.6. La reactancia como explicación de la ayuda

La teoría de la *reactancia* de Brehm (1966) afirma que cuando el margen de libertad de una persona se reduce, se desarrolla un estado motivacional que denomina "reactancia" y que tiene como meta im-

plantar de nuevo la libertad perdida. Según esta teoría una persona se encontrará en peor disposición para la ayuda cuanto más obligada a ello se sienta. De este modo, el haber recibido un favor de otro hace que uno se sienta obligado —es decir, con menos libertad para hacerlo o no—. El no ayudar se considera una afirmación de la propia libertad. Este tipo de actuación se contrapone a la propuesta por la teoría del intercambio, pero ha sido demostrada en algunos trabajos (Berkowitz, 1973) que han tratado de explicar por qué la gente en determinadas situaciones no ayuda, sintiéndose manipulada y poco libre al comprobar en la práctica cómo actúan los principios sociales del intercambio de favores.

El hecho de que muchas explicaciones teóricas admitan distintas interpretaciones ha llevado a acudir a un segundo tipo de enfoque explicativo donde la conducta se intenta predecir más en base a una determinada situación que a una pura teoría.

2.2. *Orientación según la situación*

2.2.1. El número de personas presentes

Se debe a Latané y Darley (1970) el hallazgo de que la disponibilidad a la ayuda decrece cuanto mayor es el número de personas presente. La posible causa de esta reacción se encuentra en la “difusión de la responsabilidad” que entonces ocurre. Con lo cual se llega a la paradójica situación de que a más potenciales ayudadores, menos ayuda se logra. También influyen, en el sentido de ser tenidas en cuenta, las reacciones de los demás ante una situación de necesidad que aparece ambigua: si los demás no muestran preocupación —o no se puede observar ésta— se interpreta como señal de menos gravedad y, por tanto, se considera innecesaria la ayuda.

El tercer proceso que sirve para justificar la disminución de la ayuda al haber más potenciales dispensadores de ésta, tiene que ver con el influjo social que los otros ejercen. Cuando uno se siente observado, las conductas que se dominan se realizan con más facilidad que aquellas en las que uno no se siente seguro. Si ayudar supone actuar de un modo poco habitual, la presencia de los demás coarta. Aunque, por el contrario, también puede ser ocasión para demostrar una habilidad, y en este caso se facilita la ayuda.

2.2.2. La falta de ambigüedad de las situaciones

En conocidos experimentos se ha comprobado que si la situación de necesidad era manifiesta la ayuda se ejercía con rapidez, no así cuando el estado de la víctima o el responsable de la situación permitía admitir diversas interpretaciones (Piliavin, Rodin y Piliavin, 1969).

2.2.3. La capacidad de ayudar eficazmente

El trabajo arriba citado de Piliavin y colaboradores es un ejemplo claro de cómo cuando aparecen personas a las que se considera más “competentes” y responsables de ayudar (un sacerdote, un policía o una enfermera a los que se reconoce por su vestimenta) la gente tiende a desentenderse de la ayuda pensando en que éstos lo harán mejor, aparte de que se puede pensar que es función suya hacerlo.

Ocurre, también, que personas más competentes en general o en un determinado campo (por ejemplo, expertos en mecánica cuando el problema es una avería) ayudan más. En el caso contrario se llega a pensar que la actuación puede ser más dañina que útil.

2.3.4. El grado de incomodidad

Prestar ayuda requiere un cierto esfuerzo por parte del que la realiza, aunque en ocasiones es mínimo o, incluso, resulta una nueva situación entretenida. Sin embargo, cuanto más cansado o cargado psíquicamente que esté, le resultará más costoso ayudar. Los experimentos realizados para comprobar este hecho se hicieron añadiendo una sobrecarga de ruido, estímulos visuales o stress a la situación. Un ejemplo típico es el estudio de Darley y Batson (1973) en el que se pidió a estudiantes de Teología que preparasen una conferencia sobre la parábola del Buen Samaritano. Al ir de un edificio a otro tenían que pasar por delante de un mendigo que pedía ayuda. Los estudiantes a los que se dijo que llegaban tarde y debían apresurarse, pasaron delante del mendigo sin prestarle atención.

2.3.5. La relación entre el potencial dispensador de ayuda y el necesitado

Como era de esperar todos los resultados de los trabajos realizados demuestran que la ayuda se otorga con más facilidad a aquellos con los que se está, o se quiere estar, en estrecha relación. En consecuencia, ser de la misma raza, sexo, clase social o ideas políticas son variables que influyen positivamente. También las personas más atractivas son más ayudadas que las que no lo son tanto.

El contacto ocular es también un medio que incrementa la recepción de ayuda por establecer un tipo de relación más íntima entre ambos.

El análisis de la situación no es independiente del enfoque teórico del que se parta pero permite explicar en alguna medida la enorme variabilidad de respuestas que en la práctica existe. Sin embargo, y dado que hasta ahora sólo se han estudiado variables muy simples, no se pueden dar conclusiones enteramente satisfactorias. Otra manera de enfocar el problema ha sido analizarlo de acuerdo con la tarea en cuestión.

2.3. *Orientación según el tipo de tarea*

2.3.1. La dimensión de los costes

Uno de los primeros aspectos a tener en cuenta en cualquier situación en la que se requiere una ayuda son los beneficios y los costes que tal acción supondrá. En el genérico concepto de ayuda caben acciones que exigen muy poco compromiso por parte del que da la ayuda, y otras donde el sacrificio personal puede ser muy grande. Para considerar una conducta altruísta éste es un elemento esencial. Pero, también, hay que considerar la dimensión subjetiva de los costes y de los beneficios, así como del esfuerzo individual requerido, pues varía ampliamente de un sujeto a otro e impide, por tanto, las generalizaciones.

2.3.2. Clasificaciones intuitivas

Dentro de las innumerables clasificaciones de conducta prosocial, la que a nuestro juicio más ventajas ofrece para clarificar el ámbito de la ayuda es la propuesta por Bleda, Bleda y Byrne (1976) al distinguir

entre actos criminales, infracciones, situaciones de necesidad no penales y situaciones que no implican urgencia. Una situación típica de la primera categoría sería el famoso asesinato de Kitty Genovard que sirvió de estímulo para iniciar una etapa en la investigación sobre altruismo. También estos autores distinguen otra dimensión en la ayuda que se ofrece: puede ser espontánea, solicitada, directa o movilizándolo a otros para que ayuden. Pero a pesar de la claridad con la que se organizan las dos dimensiones en una matriz, hay dificultades para encuadrar una afirmación o conducta en una celdilla y no en otra. Al final todo depende de la interpretación que realice el potencial dispensador de la ayuda.

2.3.3. Clasificaciones con una base empírica

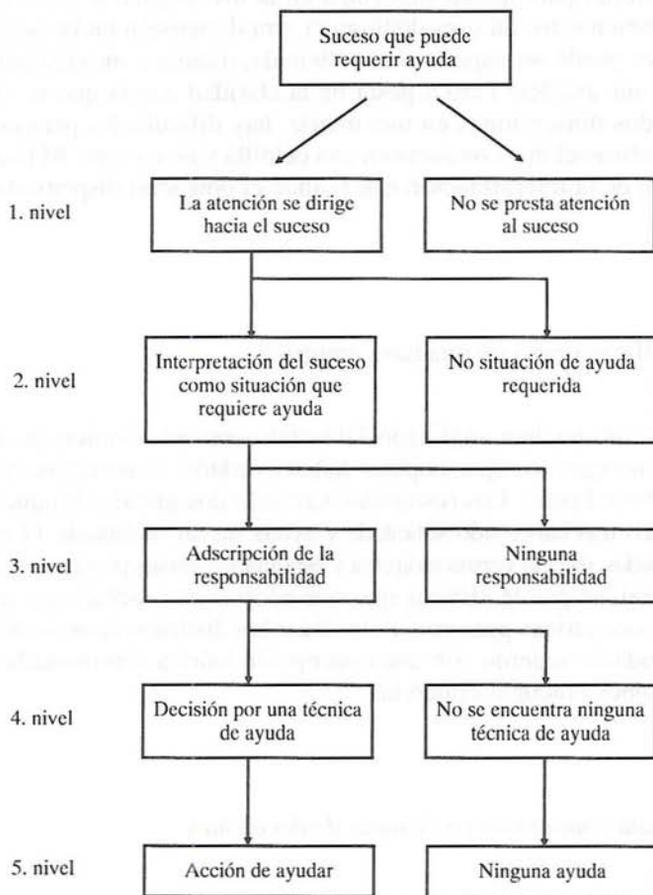
Algunos autores han analizado factorialmente un abanico de situaciones en las que los sujetos opinan haber ayudado, o, al menos, que deberían haberlo hecho. Los resultados han sido dos grandes bloques: ayuda prestada tras haber sido solicitada y ayuda sin ser reclamada. O, en otras coordenadas, directa versus indirecta y espontánea versus programada.

En general, se puede afirmar que son necesarias muchas más investigaciones empíricas para poder clasificar los distintos tipos de dispensar la ayuda de acuerdo con una concepción teórica determinada o unas condiciones prácticas concretas.

2.4. *La ayuda como proceso de toma de decisiones*

En vista de las múltiples posibilidades que concuerdan en la conducta de ayuda, algunos autores han tratado de presentar procedimientos en los que se deja libertad para que el usuario introduzca las concreciones que le parezcan oportunas. Lo que se ofrecen son algoritmos de decisiones con las respectivas concatenaciones. Uno de los primeros fue el de Latané y Darley (1970) que presentamos en la figura 2.4.1.

FIGURA 2.4.1.
Modelo de secuencia de toma de decisión en la conducta de ayuda según Latané y Darley (1990)



En el primer nivel, se capta o no a la necesidad del otro. Si no se presta atención, la necesidad deja de aparecer.

En el segundo nivel se trata de interpretar la situación como una necesidad o como algo que no tiene esta característica. Por ejemplo, una pelea en la calle puede ser considerada como una situación en la que hay que intervenir o como algo que se solucionará por sí solo. En

el caso de que se considere necesaria la intervención se pasa al tercer nivel en donde se cuestiona quién tiene la responsabilidad de hacerlo.

En el cuarto nivel la decisión se refiere a la forma en que se cree conveniente intervenir (directa o indirectamente, por ejemplo). El nivel final, el quinto, representa la realización de la acción

Otro modelo semejante es el propuesto por Piliavin, Dovidio, Gaertner y Clark (1982) (cfr. Figura 2.4.2) que en los últimos años han insistido en la conveniencia de utilizar modelos procesuales, más que de buscar un modelo genérico de conducta prosocial. Son tres las razones que les llevan a ello: por pensar que el resultado es fuertemente afectado por la naturaleza del proceso; porque la respuesta del sujeto tiene mucho que ver con sus pensamientos, sentimientos y acciones; y, además, ya que no se puede esperar una causalidad unidireccional, los efectos del feedback son más la regla que la excepción. Por tanto no se puede pensar sólo en términos de entrada-salida, sino es preciso considerar el proceso que media entre ambos extremos. El modelo tiene cinco postulados:

1. La observación de una emergencia estimula al observador (*bystander*).
2. Este estímulo (*arousal*) se hace más desagradable en cuanto se incrementa, y el observador siente la necesidad de reducirlo.
3. El observador elegirá qué respuesta reducirá el estímulo más rápida y completamente, con los menores costes posibles.
4. Existen circunstancias especiales y características de personalidad que hacen que la acción de ayudar o escapar se realice de un modo impulsivo y no calculador.
5. Al terminar el contacto con la emergencia, el estímulo surgido en el observador paulatinamente decrecerá, con independencia de que la víctima haya sido o no ayudada.

En el modelo hay dos aspectos conceptuales diferentes. Se trata de un estímulo en respuesta ante una crisis o emergencia, que es esencialmente una respuesta emocional. Y, por otra parte, hay un cálculo de costes-beneficios que lleva a una decisión, lo cual es básicamente un proceso cognitivo. Operacionalmente, sin embargo, ambos procesos aparecen unidos.

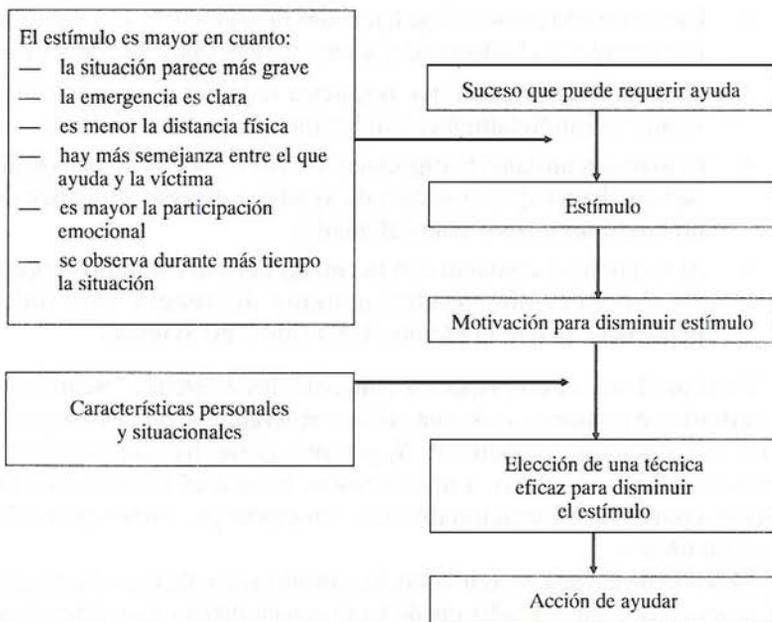
El punto de partida es, por tanto, la consideración de que el estímulo que mueve a la gente a ayudar puede tener características muy diferentes.

Será mayor a medida que se considere la situación como más grave, exista menor distancia entre ambos, haya una semejanza mayor entre el que va a dar la ayuda y la víctima, el posible dispensador de la ayuda se implique emocionalmente más y esté expuesto durante más tiempo a la situación de necesidad sin que la víctima haya recibido ayuda.

El estímulo producido por la situación de necesidad tiende a ser disminuído por el propio organismo del modo más rápido, completo y con menos coste. Los procesos atribucionales tienen entonces la función de atribuir causalidad a este estímulo. El concepto de estímulo es algo nuevo que se introduce en este modelo y que lleva consigo la necesidad de ser reducido. A partir de aquí, nuevas variables con carácter explicativo o de pronóstico pueden ser incluidas.

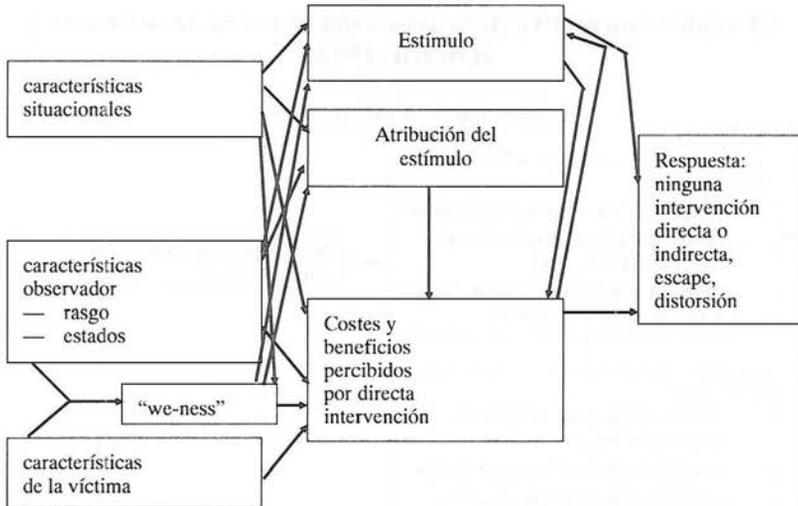
FIGURA 2.4.2.

Elementos del modelo procesual de intervención de Piliavin, Dovidio, Gaertner y Clark (1982)



Otro modo de presentar el modelo ha sido a través de un análisis causal que muestra cómo la relación entre las variables determina la respuesta del observador (Figura 2.4.3).

FIGURA 2.4.3.
Modelo de costes-beneficios de Piliavin, Dovidio,
Gaertner y Clark (1982)



Por último, mostraremos el modelo normativo de Schwartz y Howard (1982) que consta de cuatro etapas: atención, motivación, evaluación y justificación (Figura 2.4.4).

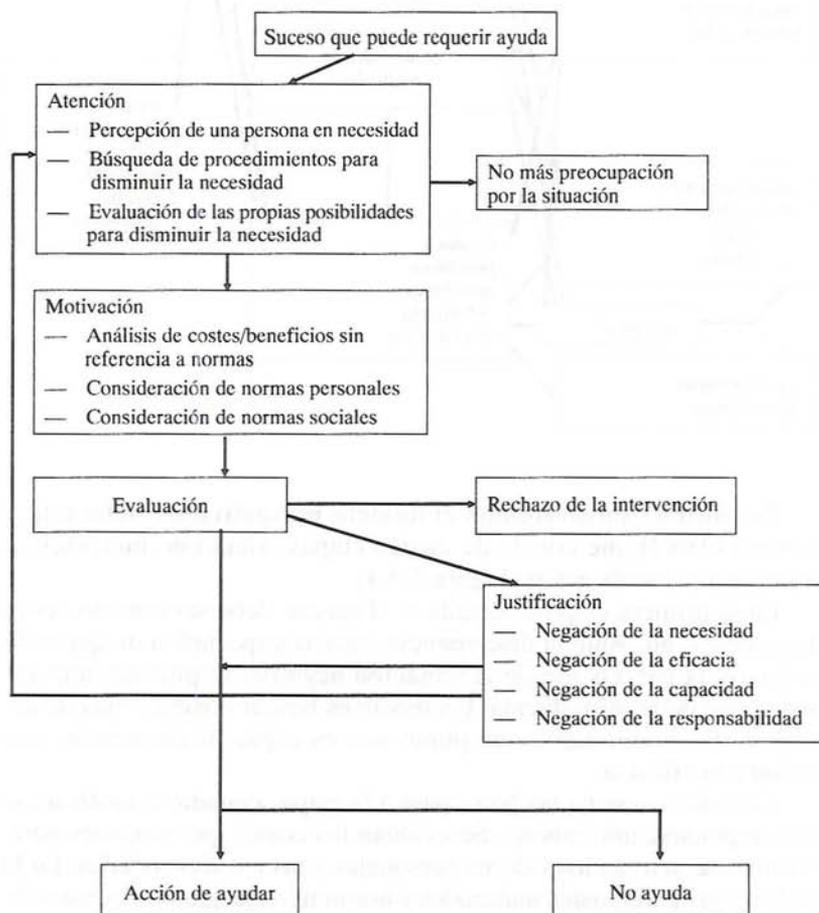
En la primera etapa se decide si el suceso debe ser tomado como algo grave o no. Ante la discrepancia entre la expectativa de que todo va bien y la percepción de la situación negativa se provoca una ansiedad que debe ser reducida. Un medio es buscar posibles vías de actuación. Se evalúa hasta qué punto uno es capaz de emprender una acción con eficacia.

Cuando esto se ha hecho se pasa a la etapa segunda, la motivación para implicarse uno mismo. Se evalúan los costes que esto supondrá. Además, se activan los valores personales y las normas sociales. En la evaluación de los costes materiales y normativos juegan los factores de

personalidad y los de la situación un papel importante. Cuando la diferencia entre costes y beneficios es grande se halla rápidamente la decisión de actuar o no hacerlo. Si esto no es así, se incurre en un conflicto y es preciso pasar a la etapa de la justificación.

Este modelo es uno de los más comprobados pues desde 1968 han venido los autores utilizándolo en distintos trabajos empíricos.

FIGURA 2.4.4.
El modelo normativo de la actuación altruísta de Schwartz y Howard (1982)



3. Altruismo o pseudoaltruismo

Si la explicación acerca de la motivación que lleva a ayudar está poco clara, menos aún lo está la motivación altruista. La cuestión acerca de si el hombre podía actuar por motivos altruistas fue una cuestión clave en la filosofía de comienzos de siglo. Las teorías de la motivación psicoanalistas o conductistas al proporcionar una explicación egoísta a toda conducta produjeron una respuesta negativa, o la imposibilidad de responder a la citada cuestión. El altruismo sería algo sólo aparente y no real, por lo que no merecía la pena estudiarlo psicológicamente. Esta hipótesis es la que ha llevado a que la investigación y el reciente interés en la conducta de ayuda no haya tenido un paralelismo semejante en lo que se refiere al altruismo. En cierto modo, se puede decir que sigue vigente la afirmación de que siempre que ayudamos a alguien lo hacemos buscando el propio beneficio aunque sea de una forma muy sutil. Para responder con rigor a la pregunta de si le es posible al hombre actuar alguna vez de una forma altruista conviene hacer ciertas matizaciones.

En la actualidad resulta interesante constatar que ya Comte (1851) menciona el impulso a buscar el propio beneficio, incluso al ayudar, como un hecho que ocurre de un modo bastante espontáneo y que puede definirse como egoísmo. Hay, sin embargo, afirma también, otro tipo de conducta social en la que no se busca el propio beneficio, y para la que se reserva la denominación de altruismo. Basándose en esta distinción, Batson señala que “la motivación prosocial es egoísta cuando la meta última es aumentar el propio bienestar; es altruista cuando la meta final es aumentar el bienestar de otro” (1987, p.67). Sólo una forma absoluta de hedonismo impediría una conducta altruista. En la actualidad, sin embargo, el punto de vista dominante en la psicología suele seguir siendo la busca del propio beneficio en primer término. Es lo que se llamaría “pseudoaltruismo” y que tiene diversas manifestaciones. Las más frecuentes son las siguientes:

a) Equiparación de altruismo y conducta de ayuda, sin tener en cuenta la motivación. Un caso típico es el de los sociobiólogos que llaman altruismo a cualquier acción en la que el sujeto se niegue a sí mismo en pro de la supervivencia de la especie sin atender al motivo.

b) Búsqueda de recompensas personales, especialmente internas. Es propio de muchas concepciones psicológicas que insisten en la auto-recompensa del sujeto que realiza la acción. Esta puede encon-

trarse en la autoestima, en la satisfacción de cumplir las normas que uno se ha impuesto, etc.

c) Tratar de reducir un estímulo aversivo. La finalidad primaria es eliminar un estado interior de tensión o descontento ante una situación ajena. Batson incluye aquí el modelo desarrollado por los Piliavin (1973, 1981, 1982) —aunque ellos lo definan como de intervención ante una emergencia más que como altruísmo—, el de la tensión promotiva de Hornstein (1976), y el del mundo justo de Lerner (1970). Es decir, varios de los más conocidos modelos de explicación de la conducta altruísta.

Ante esta caótica situación, la distinción propuesta por Comte al definir como egoístas aquellas conductas que buscan en primer lugar el propio beneficio y como altruístas las que anteponen el bienestar ajeno, sigue siendo un estímulo en la búsqueda de una justificación teórica para la existencia del altruísmo. Así, muchos autores han tratado de afrontar la famosa paradoja del altruísmo desde diferentes perspectivas teóricas como a continuación expondremos. Es preciso, sin embargo, señalar que a pesar de todos estos intentos teóricos el problema común en todos los enfoques que se presentan es la inestabilidad de la conducta que lleva a caer con facilidad en el “pseudualtruísmo” antes mencionado, además de la carencia de una evidencia empírica que permita eliminar las posibles explicaciones egoístas. Pasemos a analizar las aportaciones más importantes.

3.1. *Martin Hoffman*

En la concepción de Hoffman, la empatía es la causa de la motivación altruísta. Esta disposición se desarrolla paulatinamente y tiene su origen en el llanto reactivo del niño ante los lloros y gritos de otros niños. Se trata de llegar a imaginar cómo se sentiría uno si estuviese en el lugar del otro, pero manteniendo la diferencia entre el otro y uno mismo. La capacidad de experimentar el dolor ajeno —*emphatic distress*— posibilita que surja una segunda emoción vicaria —*sympathetic distress*— que es el verdadero origen de la conducta altruísta. Cuando se actúa sólo movido por la primera emoción, la conducta es egoísta pues lo que se procura es aliviar el dolor ajeno como medio de eliminar el propio. Se necesita asumir una actitud más compasiva hacia el otro —lo que él denomina “*sympathetic distress*”— para que

el bienestar del otro se anteponga al propio. Ambas actitudes conforman la empatía, que viene a ser, por tanto, la consecuencia de este proceso y la única forma de superar la brecha entre egoísmo y altruísmo.

El desarrollo de la empatía que este autor propone sigue el siguiente proceso (Hoffman, 1992):

Esquema del desarrollo y la transformación del malestar empático

I. Modalidades de excitación afectiva empática:

(Automática no voluntaria)

- A. Reacción circular primaria (lloro del niño ante el llanto de otro)
- B. Mímica (imitación automática más retroalimentación aferente)
- C. Condicionamiento y asociación directa.

(Cognitiva de nivel superior)

- D. Asociación por medio del lenguaje
- E. Ponerse en el lugar del otro

II. Desarrollo de un sentido cognitivo de los otros

- A. Fusión de sí mismo con el otro
- B. Permanencia del objeto (el otro es una entidad física distinta de sí mismo)
- C. Toma de perspectiva (el otro tiene estados internos independientes)
- D. Identidad personal (el otro tiene experiencias que trascienden la situación inmediata y la propia historia e identidad)

III. Estadios evolutivos de la empatía (unificación de I y II)

- A. Empatía global
- B. Empatía egocéntrica
- C. Empatía con sentimientos de otro
- D. Empatía con las experiencias de otro

IV. Parcial transformación del malestar empático en simpático

Las cinco modalidades de excitación afectiva empática no forman una estricta secuencia en el sentido de que desaparezcan y sean sustituidas por las siguientes, aunque la primera, por ejemplo, sea característica de la infancia. Cada una de ellas surge en un determinado momento del desarrollo

y puede continuar a lo largo de toda la vida. La mayoría de las modalidades presuponen niveles más bien superficiales de procesamiento cognitivo por lo que no resulta extraño que la empatía aparezca como una respuesta universal y prácticamente involuntaria que ha podido tener un valor de supervivencia en la evolución humana (Hoffman, 1981). Los adultos saben, no obstante, que el afecto provocado en ellos es debido a sucesos que afectan a otra persona y que son captados cognitivamente por ellos. Lo cual sugiere que el desarrollo del malestar empático corresponde al desarrollo de un sentido cognitivo como se indica en la tabla anterior. El afecto empático es experimentado de manera diferente a medida que el niño atraviesa estos niveles.

La conjunción de afecto empático y desarrollo socio-cognitivo da lugar a cuatro niveles de malestar empático. En el cuarto nivel, al final de la infancia, se sigue respondiendo empáticamente al malestar inmediato del otro, pero la empatía puede intensificarse al captarse este malestar no como algo transitorio sino crónico. Este hecho explica la necesidad de la identificación con un grupo que es la base en la adolescencia de la identificación con ciertas ideologías políticas o sociales. Los tres últimos niveles evolutivos de la empatía pueden describir una respuesta afectiva que incluye tanto un componente de malestar empático (deseo de terminar con el propio malestar) como simpático (deseo de terminar con el malestar del otro). El componente puramente empático aunque sea egoísta en su naturaleza tiene una función prosocial porque para poner fin al propio malestar hay que aliviar el ajeno. Y no se puede confundir, por tanto, con las habituales motivaciones egoístas.

Desde una postura crítica se afirma, sin embargo, que la creencia de Hoffman en la existencia de altruismo —fundamentada en ese matiz positivo que concede al malestar empático— resulta bastante voluntariosa al no poder ofrecer una base empírica suficiente que apoye su argumentación.

3.2. *Dennis Krebs*

Si se parte del hecho de que que la gente es capaz de empatía, se puede inferir que en ciertas situaciones es más gratificante para una persona dar que recibir. El error —sostiene Krebs (1975)— que muchos autores han cometido al intervenir en el debate sobre la posibilidad del altruismo ha sido definir éste como una conducta de ayuda

que no está motivada por la expectativa de una recompensa. Lo cual nunca puede ser comprobado de este modo, pues requeriría probar la hipótesis nula, o sea la ausencia de la expectativa de recompensa. Para Krebs es el hecho de que haya sacrificio personal y deseo de ayudar a otro como primer objetivo lo que permite considerar a una conducta como altruísta (aunque se obtenga la recompensa de experimentar vicariamente la satisfacción del otro).

La medida de la empatía ha utilizado tradicionalmente instrumentos que responden a una concepción cognitiva sin tener en cuenta los elementos afectivos. En su investigación Krebs persigue este objetivo, además del de mostrar la relación entre empatía y altruísmo. Esto se confirmó. Pero la conclusión a la que Krebs llega al comentar los resultados obtenidos hace surgir de nuevo la duda acerca de la posibilidad del altruísmo e insinúa, en cierto modo, la realidad del pseudoaltruísmo. Los datos muestran que “a la gente le resulta posible conducirse altruístamente sin violar el principio del hedonismo. La mayor contribución es la sugerencia de que, incluso, admitiendo que los seres humanos sean esencialmente hedonistas, no necesariamente tienen que ser egoístas” (Krebs 1975, p.1144). Aumentar el equilibrio hedónico del otro puede ser en interés del propio estado de hedonismo, pero esto sólo es posible si se experimenta empatía. Sin embargo, aclara más adelante, no toda conducta altruísta está mediatizada por la empatía, como no toda conducta empática es altruísta. El papel del conocimiento resulta también importante.

3.3. *David Rosenhan*

Más que en la empatía, este autor se centra en el afecto y la emoción, en general, como causa de la conducta altruísta. Esta se produce cuando existe un afecto que hace que el sujeto supere la necesidad de hallar una recompensa en su actividad. Como prueba empírica cita el salvamento de judíos que muchas personas realizaron de un modo anónimo y arriesgando la propia vida durante la Segunda Guerra Mundial. Si los individuos buscan aumentar la recompensa y disminuir el sufrimiento ¿cómo se explican estos fenómenos caracterizados por la voluntariedad para pasar por alto recompensas obvias y frecuentes, e incluso prescindir totalmente de ellas? La explicación teórica podría ser que al encontrar el sujeto un desequilibrio entre sus recursos y los

del otro, tiende a ayudarlo de un modo altruísta movido por un sentimiento de afecto hacia la persona o hacia la causa, que frecuentemente se denomina empatía o simpatía (Rosenhan, Salovey, Karylowski y Hargis, 1981).

Junto con el afecto, y la atención como proceso cognoscitivo, la noción de auto-refuerzo como una recompensa, o castigo, que el sujeto se proporciona de un modo interno parece ofrecer una posibilidad a la paradoja del altruísmo irresoluble en las concepciones que postulan el desarrollo y mantenimiento de una conducta a través de refuerzos. Pero mencionar este tipo de gratificaciones encubiertas no soluciona tampoco el problema del altruísmo como conducta no egoísta. En los ejemplos de conducta altruísta que se citan, el móvil de la actuación podría, también, haber sido la necesidad de obtener una situación más justa que aliviase la propia tensión interior.

3.4. *Jerzy Karylowski*

Una posible clasificación de los mecanismos motivacionales que subyacen en la conducta altruísta lleva a dos grandes distinciones: hacer el bien para sentirse a gusto con uno mismo —altruísmo “endocéntrico”— y hacer el bien para que otro se sienta a gusto —altruísmo “exocéntrico”— de acuerdo con las fuentes de gratificación que se utilizan. Según Karylowsky (1982) esta distinción permite distinguir entre una actitud pseudoaltruísta, la primera, y otra verdaderamente altruísta, la segunda. Aunque no existen personas —ni motivaciones— puramente endocéntricas o exocéntricas, sí se puede afirmar que ambas formas guardan una estrecha relación con el tipo de socialización recibido desde niño. El desarrollo de una sensibilidad hacia las necesidades de los demás es un factor crítico, así como no tener la necesidad de preocuparse por el auto-concepto. A nivel empírico, la motivación exocéntrica se manifiesta en que fija su atención en la persona del otro y no en la propia.

El punto más débil de este razonamiento es haberlo basado en las afirmaciones de los sujetos sobre qué era lo que les motivaba a actuar, es decir, sobre sus pensamientos y sentimientos en una situación concreta. Con este método, más que diferenciar motivaciones prácticas, lo que parece que se hace es clarificar y constatar los distintos tipos de valores en la gente interrogada. La falta de paralelismo entre pensamiento y acción es un dato que puede ser importante.

3.5. *Melvin Lerner*

El hallazgo fundamental de la teoría del mundo justo de Lerner (1970) fue la hipótesis de que la gente que no controla su propio destino son despreciadas por su desgracia. En contra de lo que era de esperar, las víctimas no reciben simpatía y compasión. El observador que no tiene más información que lo que ve, asume que se merecen su desgracia. La idea con la que se funciona es que hay un “mundo justo” en el que cada uno recibe lo que merece. El concepto de justicia es así introducido en la psicología experimental, a pesar de que posteriormente clamará contra una sociedad en la que el modelo que domina es el económico y lo que gobierna las relaciones sociales son normas legalistas de justicia.

En los últimos años, la preocupación de Lerner por una sociedad realmente “justa” le ha llevado a identificar distintas formas de justicia. Una de ellas —la justicia de necesidad— trasciende la propia preocupación por la justicia y se orienta hacia el bienestar ajeno. Se produce cuando en una relación nos encontramos “psicológicamente indistinguibles del otro y experimentamos que lo que percibimos ellos lo están experimentando” (Lerner y Maindl, 1981, p. 224). Como hace Hoffman al referirse a la empatía, también aquí se da una evolución cuyo punto de partida es la experiencia de compartir la situación emocional de los otros. Se llega de este modo a experimentar una relación de identidad en la que vicariamente compartimos el destino del prójimo.

No es necesario ponerse en el mismo grado de crítica en la que él se sitúa para encontrar una falta de fundamentación racional en sus argumentaciones. La posibilidad de lograr ese tipo de relación de identidad a la que aspira resulta francamente cuestionable; y si esto fuese posible, lo que ocurriría es que desaparecería uno de los elementos básicos del altruísmo al no haber ya una distinción entre el bienestar ajeno y el propio.

3.6. *Irving y Jane Piliavin*

La primera versión de su modelo en 1969 proponía que la ayuda ante la emergencia era un intento egoísta de reducir un estímulo desagradable generado por la situación de víctima de otro. En este modelo de costes-beneficios el objetivo era maximizar los propios beneficios y minimizar los

consiguientes costes. La ayuda no se concebía como una acción altruísta que pretendía aliviar al otro. Posteriormente no se excluyen las motivaciones egoístas pero se da más cabida a la intervención por motivos de simpatía.

En la revisión de su modelo de 1973, Piliavin y colaboradores distinguen entre dos categorías de costes: los que afectan a la persona que interviene y los que afectan a la que no interviene en una situación que a su juicio requiere ayuda. Entre estos segundos se encuentra otra subdivisión: a) costes personales, en el sentido de vergüenza por la no actuación, censura pública, recriminaciones de la víctima y, en algunos casos, persecución como criminal; y b) costes empáticos, referidos a su conocimiento de que la víctima sigue sufriendo. Piliavin cree que estos últimos "costes" son más altruístas que los primeros donde lo que impera es una motivación prosocial no exenta de egoísmo. La similitud, la atracción y el sentimiento de formar parte de un grupo (*we-ness*) se consideran factores que potencian los costes empáticos. Pero, a la vez, todo ello manifiesta el deseo de aliviar el propio malestar. Con lo cual se produce, otra vez más, la ambigüedad respecto al verdadero altruísmo.

Para Batson (1987) más que una distinción entre motivos egoístas y altruístas, lo que Piliavin logra es distinguir entre tres tipos de motivaciones egoístas: 1) la que lleva a actuar para reducir los propios sentimientos de disgusto causados al ver a alguien sufrir (reducción de la tensión aversiva), 2) la motivación egoísta de rechazar la culpa, la vergüenza y la recriminación por no haber ayudado (costes personales), y 3) la motivación pseudoaltruísta de reducir el malestar empático actual o futuro producido al ser consciente de que la víctima sufre (costes empáticos). Si bien el propio beneficio puede lograrse de un modo más sutil en el último caso, la motivación sigue siendo egoísta.

La obra de estos autores no es tan estéril como a primera vista podría parecer al no haber en ninguno de ellos una clara posibilidad de que realmente exista una motivación altruísta en la conducta. Hay, sin embargo, dos aspectos que merecen ser tenidos en cuenta. En primer lugar, la proclividad a actuar por motivos egoístas parece estar muy presente en la conducta humana, lo cual lleva a la necesidad de examinar cuidadosamente cuáles son las verdaderas motivaciones de una acción. En segundo lugar, los trabajos realizados proporcionan pistas que indican cuáles son las variables que con más frecuencia se citan en la conducta altruísta: cierto tipo de emoción vicaria dirigida al otro y que

se denomina empatía o simpatía. Tanto Hoffman, como Krebs, Lerner, Karylowski o Piliavin la mencionan de un modo u otro. Aunque hay otras posibles causas de motivación altruista —cogniciones, emociones, estados de ánimo, valores o características de personalidad— la hipótesis de que la empatía evoca la motivación altruista es la más habitual.

4. La empatía como origen del altruismo

Las dos teorías más potentes en la explicación de la conducta prosocial parten de motivaciones que implican aprendizaje social y refuerzo, por una parte, o reducción de la tensión que una situación aver-siva produce, por otra. Junto a ellas se puede situar una tercera explicación que recoge la hipótesis de la empatía como causa más probable de la conducta altruista. Los autores que han postulado esta posibilidad han sido Hoffman y Krebs.

El proceso psicológico que esta motivación supone es el siguiente:

a) *Percepción de la necesidad ajena*: está en función de una serie de elementos como son: 1) percibir la discrepancia entre algunas dimensiones actuales y potenciales relativas al bienestar del otro, 2) que estos estados sean suficientemente llamativos, y 3) que la atención del observador se focalice en el otro. La respuesta emocional de empatía es el resultado de adoptar la perspectiva del otro.

b) *Adopción de la perspectiva del otro*. Supone algo más que captar la necesidad ajena desde una perspectiva externa y objetiva. Requiere imaginar cómo la otra persona está siendo afectada por una situación, para lo cual el recuerdo de cómo se vivenció una situación similar es muy útil pero aún no suficiente. El efecto que algo tiene en otro es el elemento esencial en la asunción de la perspectiva ajena, y es precisamente esto, junto a la percepción de la necesidad, lo que produce la empatía. El saber ponerse en lugar del otro (*perspective taking*) se puede aprender, pero frecuentemente es el resultado de haber tenido experiencias semejantes o del afecto.

c) *Afecto*. A pesar de su importancia en las relaciones sociales es un elemento difícil de analizar aunque se puedan describir ciertas características generales como la alegría o la tristeza ante la presencia o la ausencia de alguien. También es cierto que implica procesos cognitivos como la similitud percibida o el atractivo, pero la característica

más básica parece ser emocional, o incluso —como en el caso de padres e hijos— genética. Suele requerir un contacto personal y reciprocidad pero ninguna de estas condiciones es imprescindible. El grado y las denominaciones que se dan al afecto varían mucho.

d) *El sentimiento de empatía.* Depende del afecto doblemente: a medida en que el afecto por el otro es mayor, hay más posibilidad de adoptar su perspectiva, lo cual es una condición para que se dé la empatía. Y, en segundo lugar, la fuerza del afecto puede hacer variar la magnitud de la empatía.

Percibir la necesidad ajena lleva, por tanto, a dos tipos de emoción vicaria: el malestar personal ante la situación del otro con los consiguientes sentimientos de ansiedad, perturbación o intranquilidad, y la respuesta empática que incluye sentimientos de compasión, simpatía, afecto, ternura. La empatía no es tanto sentir lo mismo que el otro sino una disposición hacia el otro que se relaciona con su bienestar.

e) *La motivación altruísta.* Tomando como punto de partida la anterior definición de empatía, la acción que tiene lugar ante la necesidad ajena no necesariamente se dirige a calmar la propia ansiedad, puede tener como finalidad eliminar la situación de necesidad del otro. Aunque, como es lógico, esto producirá al dador de la ayuda una satisfacción personal, impedirá el rechazo social y reducirá el estímulo aversivo, todo ello ha de ser obtenido como efecto y no ser el motivo principal de su acción.

f) *El cálculo de lo que se arriesga.* Aunque a primera vista parece contradictorio, también en la motivación altruísta se realiza un análisis de costes-beneficios antes de actuar. La naturaleza ciertamente egoísta de este cálculo no hace la acción tal, sino que vuelve a plantear la posibilidad de actuar llevado por motivos egoístas.

La fuerza del beneficio —esto es, el alcanzar la meta— se contrapone a la del coste asociado a tal conducta (daños físicos, peligros, tiempo, dinero, etc). Si la magnitud de la motivación altruísta aumenta muy rápidamente, la heurística empleada es pobre y al atender únicamente a la meta deja de prestar atención a los costes a ella asociados. Así el peligro de actuar impulsivamente se da tanto en la motivación altruísta como en la egoísta.

g) *La acción.* La persona motivada de un modo altruísta ayudará si los beneficios de la ayuda se perciben como positivos, y si estos beneficios se consideran mejores que los que se puedan obtener de otra manera y están disponibles. En caso de que se decida no ayudar, tanto

la emoción como la motivación empática desaparecerán siendo sustituidas por otras posibles respuestas.

En conclusión, estamos de acuerdo con Batson (1987, p. 115) al afirmar que si es cierto que la motivación para ayudar puede ser en algún grado verdaderamente altruista, las teorías psicológicas basadas exclusivamente en presupuestos egoístas son falsas. Lo cual obliga a cambiar el modo de enfocar el desarrollo de la motivación humana e, incluso, el mismo concepto de naturaleza.

5. La empatía como enlace entre lo cognitivo y lo afectivo

Una vez que se dejan de considerar las teorías psicológicas con su explicación hedonista de la conducta humana y se atiende a los procesos psicológicos que en la práctica ocurren dentro de la persona se puede comprender mejor el altruismo. Dos variables parecen, entonces, fundamentales para comprender este tipo de conducta: primero, que la conducta altruista se desarrolla especialmente cuando la persona experimenta un afecto positivo. Y, segundo, que los procesos cognitivos, especialmente la atención, pueden facilitar la realización de esta conducta. Aparte —como Rosenhan ha señalado (1978)— es también posible, que el altruismo satisfaga unas normas y valores personales, con lo cual al actuar de este modo se logra una especie de auto-reforzamiento encubierto. Pero sin que esto sea el objetivo que se pretenda sino únicamente la consecuencia de la acción.

El hecho de que la empatía sea la fuente más probable de motivación altruista como varios autores han sugerido (Hoffman, Krebs y Batson, especialmente) ha puesto en primer plano las discusiones sobre si los elementos afectivos son prioritarios en el desarrollo del altruismo o si, por el contrario, son los elementos cognitivos los que ocupan este lugar. Aparte de la importancia que la intencionalidad y la voluntariedad tienen en este tipo de conducta como repetidamente se ha subrayado en muchas de las definiciones actuales.

Históricamente se ha venido discutiendo si la empatía es un constructo afectivo o cognitivo. Si se considera en términos de “contenido” lo afectivo tendría un peso mayor, pero si es en términos de “proceso”, sería lo cognitivo. Algunos autores, haciendo más hincapié en lo cognitivo, han definido la empatía como la habilidad cognitiva para reconocer y comprender los pensamientos, perspectivas y sen-

timientos de otro individuo. Hay quienes, por el contrario, consideran la empatía como la experiencia vicaria de una emoción que es congruente (aunque no necesariamente idéntica) con la emoción de otro individuo. Frecuentemente tomar partido por uno u otro aspecto ha venido dado por el enfoque metodológico seguido en relación con la función y estructura que se otorgaba a este concepto, es decir, por lo que previamente se ha decidido medir y de cómo se ha medido.

5.1. *El componente cognitivo*

Desde una perspectiva cognitiva la empatía consiste en comprender psicológicamente al otro (pensamientos, intenciones, sentimientos, etc). Los procesos implicados son esencialmente cognitivos y el afecto, si se produce, es sólo un fenómeno de segundo orden.

G.H. Mead fue, posiblemente, quien más influyó en esta concepción a través de sus estudios sobre la capacidad de asumir el rol del otro y de adoptar distintas perspectivas sociales. Frente al tradicional énfasis en su parte afectiva, este autor logra que la empatía no sea ya entendida como una participación en el afecto del otro sino, más bien, como una capacidad de entender las reacciones emocionales de una persona. Al ser estudiada dentro de la psicología social fue fácilmente confundida con conceptos semejantes como la percepción social, adopción de roles, sensibilidad social, etc. el resultado acabó siendo una falta de diferenciación respecto a la cognición social en general.

El reconocimiento de las emociones constituye uno de los dos requisitos cognitivos de la empatía, el otro es la adopción de roles. La destreza para descodificar las claves expresivas no verbales supone habilidades analíticas que aumentan con la edad, como también lo hace la capacidad para comprender los contenidos situacionales y verbales de las emociones. Los factores cognitivos en la discriminación de las emociones incluyen, por tanto, destrezas perceptuales y destrezas en el uso de la información obtenida por estos canales.

En cuanto a la adopción de roles sus diferencias con la empatía han ido poco a poco haciéndose más claras. La empatía fue en principio definida como la comprensión de las emociones ajenas, y, siguiendo a Piaget, se creía que dependía de la disminución del egocentrismo cognitivo de los niños y de la paulatina adquisición de la capacidad de tomar perspectiva. Sin embargo, el elemento afectivo no era más que

una cuestión de contenido siendo el problema esencialmente cognitivo tanto en la respuesta como en el proceso. El mismo Piaget cayó en cierta incongruencia al afirmar, por un lado, que la capacidad para tomar perspectiva no se adquiría hasta que en los niños aparecía el pensamiento operacional concreto, pero, por otro, que los niños pre-operacionales son sensibles al afecto y pueden llegar incluso a comportarse altruísticamente en beneficio de otros. Por lo tanto, estas incipientes conductas altruistas no parecían depender de la toma de perspectiva cognitiva.

En la actualidad la adopción de roles se considera un constructo multidimensional más que unidimensional. A pesar de la importancia de la adopción de roles como un mediador de la empatía, las diferencias individuales en las experiencias socio-emocionales pueden situar la adopción de rol entre las capacidades que repercuten más en el grado de competencia personal que en la realidad de la ayuda. Pensemos, por ejemplo, cómo una persona inteligente con amplias destrezas de adopción de roles puede utilizar éstas para manipular a otros a favor de sí mismo. Por esta razón, el aspecto motivacional y/o afectivo de la empatía resulta un factor crítico.

5.2. *El componente afectivo*

La investigación sobre el papel motivador del afecto, o sobre la interacción entre procesos afectivos y cognitivos en la percepción, el pensamiento y la acción es aún bastante escasa. Es posible que la motivación afectiva influya en la puesta en práctica de la conducta de ayuda en varios momentos. En primer lugar, el afecto tiene que ver tanto con lo que un sujeto procesa como con el modo en que un acontecimiento es procesado. Los acontecimientos que tienen un fuerte significado afectivo para una persona serán percibidos con más frecuencia y rapidez que los que tienen un significado irrelevante. Segundo, los motivos afectivos influyen en cómo los *inputs* cognitivos son interpretados. Y, finalmente, los factores afectivos pueden determinar cómo un individuo responde a las necesidades de otro en una situación particular. Es indudable, por tanto, la importancia del afecto en la conducta prosocial y especialmente en su relación con la empatía (Eisenberg, 1982).

Para Hoffman la empatía es una respuesta afectiva pero con componentes cognitivos y motivacionales. Puede, incluso, funcionar sin

que el sujeto —por su desarrollo cognitivo— sea capaz de adoptar el rol del otro, y, tanto en su modelo como en el de Feshbach, cuando esta capacidad está presente y forma parte del proceso empático, actúa al servicio del afecto. Para que haya empatía se requiere un proceso de fusión de la experiencia afectiva del yo y la del otro y, a la vez, una diferenciación entre ambas. Compartir un afecto es diferente de experimentarlo uno mismo. Aun cuando se utilice sólo la propia experiencia personal para captar el estado del otro, no es algo egocéntrico sino que se basa en una común experiencia humana. La identificación y la proyección, procesos típicamente afectivos, juegan aquí un papel importante. Desde esta perspectiva se explica la afirmación de Cooley al decir que “no es esencial que tenga que haber ninguna comprensión real para poder sentir compasión” (1902, p. 137).

En la empatía el sujeto se siente influido por el afecto del otro, llegando a compartirlo. Pero puede ocurrir también otro proceso: que tras estar expuesto a la tristeza de otro, por ejemplo, sólo se recuerde la propia tristeza, limitándose el foco de sentimientos a uno mismo con lo que la empatía no se produce. La dirección del afecto es crucial. Que se dirija hacia uno mismo o hacia el otro puede depender de tener o no las propias necesidades emocionales cubiertas, pudiéndose entonces empatizar con las de los otros. Una prueba experimental de esta hipótesis se encuentra en los pobres resultados obtenidos por niños con trastornos o desajustes emocionales al juzgar las emociones ajenas y al responder empáticamente a ellas.

Aunque ciertamente existe una regularidad en el desarrollo y la expresión de la empatía, también hay pruebas de que los niños pequeños pueden diferenciarse marcadamente en su capacidad o en su disposición a ser sensibles y a responder a los sentimientos de otros. Si ya en temprana edad se hallan diferencias individuales en la respuesta al malestar ajeno, esto significa que los primeros años de la vida son un momento crítico para que los padres y otros agentes socializadores intenten reforzar o modificar la conducta del niño.

Durante los últimos años se ha producido una generalizada tendencia a considerar la empatía como un constructo multidimensional que contiene aspectos tanto cognitivos como afectivos. Esto ha ayudado a clarificar pero no a simplificar los problemas que acompañan a la definición y medición de la empatía. La claridad procede de reconocer, por una parte, que las capacidades cognitivas (como la adopción de rol) no implican necesariamente reacciones emocionales, y, por otra,

que los aspectos emocionales de la empatía no necesariamente dependen de tal cognición. Al aceptar, sin embargo, el afecto y la cognición como variables separadas pero interactuantes en la empatía no se ha simplificado la tarea. Medir la empatía puede consistir en centrarse en una o en otra variable, con el peligro, además, de medir únicamente aquello que resulta más fácil obtener o que interesa más en un momento dado. Por tanto, se acabará poniendo el acento en conductas expresivas, comunicativas, comprensivas o prosociales como indicadores de la empatía sin que necesariamente se pueda identificar la empatía con una de ellas pues forma parte de todas.

6. Moralidad y altruismo

En psicología se han utilizado diferentes criterios como indicadores de la moralidad: 1) conducta que ayuda a otro ser humano; 2) conducta que se adecúa con las normas sociales; 3) la internalización de las normas sociales; 4) el impulso de empatía o de culpabilidad, o ambos; 5) el razonamiento sobre la justicia; y 6) poner los intereses del otro por delante de los propios (Perez-Delgado y García-Ros, 1991; Rest, 1983). Todos ellos han sido temas prioritarios en el estudio de las conductas prosociales, pero especialmente el último criterio se adapta con bastante exactitud a lo que se consideran características básicas de la conducta altruista.

Definir la conducta altruista como aquella conducta intencional y voluntaria que trata de beneficiar a otro sin esperar recompensa supone, en la práctica, anteponer el bienestar de los demás al propio. Entendida la moralidad como justicia, el altruismo supondría, en la mayoría de las ocasiones, dar más de lo que en justicia se debe, lo cual va en contra de la misma moral. Sorprende, por tanto, la estrecha relación que tradicionalmente se ha trazado entre altruismo y moralidad. Pero examinemos, en primer lugar, las posturas a favor.

6.1. *Enfoques que unifican ambos conceptos*

Entre los autores que más postulan esta identificación se encuentra Eisenberg (1986). Para ella, aunque la mayoría de las normas asociadas con la conducta prosocial llevan al altruismo, otras no —por

ejemplo, la reciprocidad—, porque la conducta prosocial es tanto ayudar como cooperar o intercambiar. En su modelo de desarrollo moral afirma que la simple ejecución de una conducta prosocial puede contribuir a configurar valores morales que, a su vez, influirán en la respuesta prosocial posterior. La justificación teórica es la necesidad de consistencia entre la conducta y las creencias, lo cual impulsa a la persona a asumir unos valores y un modo de razonar moral para ser consistente con una conducta previa. El desarrollo de unos valores altruistas surgirá, entonces, de la experiencia de haberse comportado antes de esa forma.

También Hoffman (1984) ve una clara relación entre el altruismo como el grado más elevado de conducta prosocial y la moralidad. Introduce, sin embargo, un concepto mediador: la culpa. La reacción empática ante la situación de necesidad de alguien produce dos efectos básicos: malestar empático y malestar simpático (que se diferencian, como ya hemos indicado, en ser el primero una mera reacción de desagrado y angustia ante el dolor de la víctima o de compasión en el segundo caso). Además —dependiendo de diversas atribuciones causales y de otro tipo— pueden generarse ira empática, varias clases de culpabilidad y un sentimiento de injusticia empática. Hay bastantes pruebas —dice— de que el malestar empático y simpático (la investigación no los separa) y los sentimientos de culpabilidad funcionan como motivos de acción moral (Hoffman, 1992 p. 70). E, incluso, de que la empatía juegue un papel fundamental en el momento de enjuiciar moralmente una acción, eligiendo entre principios morales o haciendo prevalecer uno concreto. En realidad, esta postura es una vuelta a la idea de Hume al afirmar que los juicios morales dependen, en última instancia, de la empatía.

Frente a la crítica del inevitable sesgo que la moralidad empática supone, Hoffman advierte que éste no es mayor aquí que en la que parece la mejor de las alternativas: la moralidad cognitiva en la tradición de Kohlberg. Además, el sesgo empático es posible de controlar a través de una perspectiva más cognitiva que permita lograr un mayor equilibrio. De lo anteriormente expuesto se deduce el error de considerar la empatía como sinónimo de moralidad: una acción empática no es por este motivo moral. Es más, una persona puede estar actuando muy empáticamente y no realizar una acción moralmente positiva (por ejemplo, un médico atendiendo a un enfermo desmesuradamente y desatendiendo, por este motivo, a otros); y, al revés, un niño puede actuar por empatía y llevar a cabo una acción que supone un alto nivel de moralidad.

Las limitaciones del modelo son reconocidas por su mismo autor: si bien la empatía y la culpa pueden explicar por qué la gente actúa moralmente y se sienten mal cuando hieren a alguien, ninguna teoría sobre las emociones puede explicar cómo los niños aprenden a negociar y a lograr un equilibrio entre la motivación egoísta y la empática. Tampoco la empatía por sí misma puede dar razón de los complejos razonamientos que las personas formulan y aplican en su vida. De aquí que cuando se carece de principios morales universales haya que buscar el desarrollo de ciertas conexiones entre empatía y principios en aquello que ha sido consensuado en nuestra sociedad (Hoffman, 1982 p. 310).

6.2. *Enfoques partidarios de distinguir entre estos conceptos*

Comencemos por un autor que pone en entredicho la supuesta identidad entre justicia y altruísmo, lo cual lleva, como antes decíamos, a definir el altruísmo como algo no ya independiente sino contrario a la moralidad. Krebs (1982) claramente afirma: “en mi opinión, la conducta altruísta es no necesariamente moral o justa. De hecho, en tanto la idea de altruísmo significa dar más de lo que uno comparte, o dar más de lo que uno debería, supone una violación del principio de reciprocidad que define la justicia” (Krebs, 1982, p. 73). En su opinión, vivir justamente es más que vivir de acuerdo con una simple regla de generosidad. Para vivir la justicia una persona debe entender qué es propio de cada uno, quien lo ha de dar y qué se debe esperar a cambio. Cualquier falta de equilibrio, sea positiva o negativamente, rompe el balance que define la justicia.

Actuar altruístamente sería una conducta que pertenecería al estadio 3 en la clasificación de Kohlberg, es decir, al estadio que se refiere a la empatía, generosidad y sacrificio personal (de los 6 estadios éste es el que más aparece en la muestra femenina). Sin embargo, Krebs —de acuerdo también con Kohlberg— piensa que desde una perspectiva moral es bastante deficitario por implicar la dependencia de otros significativos, el deseo de cumplir expectativas de roles estereotipados y de lograr la aprobación social. El mayor fracaso de este estadio es no tener en cuenta principios superiores que son los únicos que pueden resolver conflictos (por ejemplo, entre grupos igualmente importantes para el sujeto). La necesidad de tener unos principios que superen la subjetividad y las concretas circunstancias del momento es una constante

en los enfoques que tratan de dar a la moralidad un estatuto propio e independiente.

En la clasificación de teorías acerca de la moralidad que Rest (1983) presenta, cada una de ellas aparece con limitaciones que impiden considerarla como la teoría única o completa. Respecto a los temas aquí discutidos, la opinión de Rest es contraria a identificar moralidad con normas sociales, internalización de éstas, empatía o culpa, y altruísmo. Los motivos que alega son los siguientes: Actuar de acuerdo con las normas de la sociedad no siempre es más moral que actuar contra ellas, hay ejemplos de inconformistas de elevada moralidad. Tampoco la internalización de las normas, con el ideal de autonomía moral que se presupone (cfr. Gordillo 1992), recoge esa necesidad de equilibrio entre lo que uno ha alcanzado por sí mismo y lo que acepta por consenso, autoridad, razonamiento ajeno, etc. Aunque la empatía sea un motivador importante no es necesariamente una conducta moral la que produce. Y exactamente igual ocurre con el sentimiento de culpa, su incremento no está en relación directa con la moralidad del acto. Y, por último, lo que se considera como la característica más definitoria del altruísmo —poner los intereses del otro por delante de los propios— supone otorgar un mayor nivel de moralidad a este tipo de acción, y, en cierto modo, desatender otras como la cooperación en la que ambos salen beneficiados y que, también, es moralmente importante. Aparte de que, según Rest, tampoco está moralmente justificado sacrificar siempre el propio interés.

La idea de un código moral con normas evidentes, no determinadas por el consenso social, y basado en valores que no necesitan justificación para su existencia, es invocado frente al desconcierto que la pluralidad de normas sociales impone. El ámbito de lo moral es, por tanto, el del *deber ser* (Perez-Delgado y García-Ros, 1992 p. 16).

Una concepción de altruísmo que respeta la independencia del orden moral es la de Bar-Tal (1982), que lo define como “una conducta voluntaria e intencional realizada en beneficio de una persona, como resultado de una convicción moral acerca de la justicia y sin esperar recompensas externas” (p. 199). Un aspecto positivo de esta definición es que pone el altruísmo al servicio de la justicia, lo cual no impide que en ocasiones supere la mera justicia distributiva, pero no a costa de realizar injusticias respecto a otras personas sino por un principio de generosidad que no contradice la necesidad de una benevolencia imparcial. Esto tiene que ver, posiblemente, con una concepción más amplia de la jus-

ticia donde se considere la felicidad de las personas por encima de la simple aplicación legalista de normas para resolver conflictos.

También el concepto “intencional” resulta de gran interés para distinguir—y, en este caso, subordinar— la acción altruísta de la moralidad. La empatía en cuanto reacción afectiva puede resultar poco libre, como ocurre en los niños pequeños, pero al mencionar la intencionalidad se está haciendo referencia a aspectos motivacionales que implican tanto el conocimiento como la emoción, y que han de ser libremente determinados por el sujeto. El hecho de que sea una acción libre es lo que hace al altruísmo moral. Dependerá de su contenido el sentido positivo o negativo de este carácter moral. Quizá la confusión haya sido con frecuencia identificar la moralidad de una acción con la bondad de la misma. Esta puede darse o no. En conclusión, el altruísmo puede ser una acción moral, en cuanto se realice en libertad, pero no necesariamente será una acción moralmente buena.

La mayor dificultad que se puede oponer a la definición anterior es que impide considerar la posibilidad de altruísmo en los niños. Ciertamente, esto no es exclusivo de esta definición e, incluso, como veremos a continuación, también los partidarios de este enfoque se han preocupado de ofrecer una vía para explicar la aparición de conductas altruístas en la infancia.

7. La posibilidad del altruísmo en la infancia

Como se ha expuesto en apartados anteriores, la opinión de que el hombre actúa sólo por motivos egoístas es la preponderante en la psicología actual, habiéndose llegado a afirmar que “la psicología no sólo describe al hombre como egoístamente motivado, sino que implícita o explícitamente enseña que debe ser así” (Campbell cit. en Wallach 1983, p. 20). Sin embargo, al observador ingenuo no deja de llamarle la atención la capacidad que muchos niños presentan antes de ser “formados” para actuar altruístamente. En la obra del psiquiatra norteamericano Coles (1986) sobre la moralidad de los niños se presentan algunos de ellos. La anécdota que Coles narra sobre la pequeña niña negra que pasa airoosamente a través de un grupo de adolescentes blancos que cruelmente la insultan por su color, con miedo pero rezando a Dios por ellos, es impresionante. Como lo son tantas conductas de niños que resultan inexplicables partiendo de la lógica adulta.

Dentro de las explicaciones teóricas la que fundamenta en la empatía la causa de la conducta altruísta parece ser, según se ha expuesto, una de las más convincentes. Pero, su poder de convicción aumenta cuando tratamos de entender esta conducta en los niños. El problema surge, no obstante, en la definición y concepción que se tenga de la empatía.

Para las corrientes teóricas que consideran la empatía fundamentalmente a nivel emocional, como la experiencia vicaria de una emoción que es congruente (aunque no necesariamente idéntica) con la emoción de otro individuo, aceptar que ésta se de en la infancia resulta relativamente fácil. Más problemático es cuando se considera como una habilidad cognitiva para reconocer y comprender los pensamientos, las perspectivas y los sentimientos de los demás. Debido a que el enfoque cognitivo-evolutivo es el más extendido en la actualidad, aparte de su fácil aplicabilidad en el ámbito educativo, señalaremos brevemente algunas de las características evolutivas de la empatía en este tipo de enfoques para exponer, posteriormente, modelos de desarrollo más cognitivos.

El surgimiento de la empatía en los primeros meses ha sido tema de especial interés para la teoría psicoanalítica que ha encontrado en la relación madre-hijo una especial dependencia del niño respecto a los cambios en el afecto y en el estado de ánimo de la madre, éstos son transmitidos al niño de modo muy sutil e inconsciente. Según los resultados de distintas investigaciones, desde el primer año de vida los niños son capaces de experimentar resonancia o contagio emocional, es decir, de participar de la misma emoción que otro sujeto ha expresado (Thompson, 1992). Aunque es dudoso denominar a estas respuestas como empáticas, puesto que no se derivan del conocimiento de la situación del otro, son no obstante precursores importantes de la empatía. Las respuestas más claramente empáticas aparecen en el segundo año de vida cuando son capaces de atribuir significado emocional a las expresiones emocionales y responder vicariamente a ellas, produciéndose, entonces, una incipiente y rudimentaria forma de prestar ayuda.

Un momento importante en la evolución de la empatía es cuando el niño toma conciencia de que otros poseen estados internos, subjetivos, que son diferentes de los suyos y que merecen atención. En opinión de algunos investigadores, esto tiende a ocurrir antes de lo que creía la corriente evolutivo-cognitiva tradicional. Incluso se ha sugerido que en el primer año de vida puede ya darse este tipo de conciencia intersubjetiva (Trevarthen 1982, cit. en Thompson, 1992, p. 151).

Hoffman es el autor que ha propuesto la descripción evolutiva más detallada de la asociación entre empatía y altruismo. Como los niños hasta los 2 años tienen dificultad para distinguir entre el malestar propio y el ajeno, Hoffman (1976) piensa que las primeras conductas de ayuda pueden ser de motivación cuasi-hedonista, ya que es probable que el motivo sea aliviar su propio malestar. Es frecuente, además, que su ayuda resulte inadecuada por no saber distinguir todavía bien entre métodos que alivian el dolor ajeno y el propio.

Varios de los estudios de conducta altruista en edad preescolar y escolar se deben a Bar-Tal y colaboradores en Israel. Aunque su enfoque sea más cognitivo que el de Hoffman y no se haya centrado tanto en la evolución de la empatía sino en la ayuda, presenta varios puntos de coincidencia. Su modelo de desarrollo de la conducta de ayuda es un modelo de aprendizaje cognitivo. El requisito previo para cualquier acto de ayuda es la adquisición de una serie de destrezas. Concretamente, para poder ejercitar la ayuda al nivel más elevado, esto es, la acción altruista, se necesitan las siguientes habilidades: a) la de considerar varias acciones alternativas; b) la de predecir el resultado de la propia conducta; c) la de comprender la importancia que tiene la intención al actuar; d) la de reconocer las necesidades del otro; e) la de empatizar; f) la de razonar moralmente de acuerdo con los principios postconvencionales; y g) la de regular la propia conducta. En el desarrollo de la conducta de ayuda se pueden distinguir seis fases:

Fase 1: Refuerzos definidos y concretos. El niño ayuda por el premio o el castigo prometido. De hecho, realiza un intercambio. En esta fase el niño es egocéntrico en su perspectiva, no se da cuenta de que los demás pueden pensar o sentir de un modo diferente al suyo.

Fase 2: Complacer a la autoridad. El niño no inicia por sí mismo la acción de ayudar, sólo obedece a los que considera superiores en poder o prestigio. Se da cuenta de que otros pueden ver las cosas de un modo diferente. El refuerzo ahora es la aprobación por parte de quien tiene autoridad.

Fase 3: Iniciativa interna. El niño comienza a ayudar de un modo voluntario y espontáneo, pero porque espera un premio a cambio. La orientación es de naturaleza egoísta porque está motivado por el deseo del refuerzo, pero reconoce ya las necesidades de los demás.

Fase 4: Conducta normativa. El objetivo es acomodarse a las demandas de la sociedad. Conoce las normas y desea actuar en conformidad con ellas para evitar sanciones. El refuerzo es la aprobación de los

demás. En esta fase son capaces de adoptar el rol de la persona necesitada y de sentir simpatía, pero ésta no es aún un factor de motivación.

Fase 5: Reciprocidad generalizada. La conducta está regida por los principios del intercambio. Los individuos son conscientes de que si ayudan a otros luego ellos serán también ayudados. El sustrato de la ayuda es una especie de contrato social con reglas internalizadas por los miembros del grupo social.

Fase 6: Conducta altruísta. Se realiza la ayuda de un modo espontáneo y voluntario sin otro objetivo que beneficiar al otro. No se anticipan o esperan recompensas, la conducta se ejercita por una convicción moral acerca de la justicia. La conducta es ahora intencional y seleccionada entre otras posibles alternativas. Los individuos son capaces de captar las necesidades de los demás, de ponerse en el lugar del otro, de experimentar simpatía cuando el otro está en necesidad, y se sienten responsables del bienestar ajeno. Aunque no anticipan ninguna recompensa pueden experimentar satisfacción o elevación de la autoestima como resultado de su acción.

Los datos empíricos en que se apoya este modelo confirman que la capacidad de realizar una conducta de ayuda se consolida cuando el niño entra en la etapa de las operaciones concretas en su desarrollo cognitivo, o sea, hacia los 8 ó 9 años. Todos los resultados de investigaciones parecen sugerir que a medida que se da un desarrollo cognitivo, de perspectiva social y de juicio moral, y se adquieren habilidades auto-regulatorias, se ayuda más y mejor, con más compromiso personal. A pesar de su insistencia en que los profesores, como agentes de socialización, fomenten la ayuda y el altruísmo con distintas técnicas, hay una visión poco optimista del desarrollo completo. Concretamente, se afirma que pocos individuos llegan a la fase altruísta, quedándose en la de reciprocidad generalizada. El paso ocurre sólo como resultado de una comprensión personal de los principios de justicia, igualdad y bienestar ajeno. Y las únicas técnicas que lo permiten son las indirectas, tales como el role-playing, la identificación con modelos o las narraciones; el uso de refuerzos en esta fase iría en detrimento del desarrollo del altruísmo (Bar-Tal, 1982 p. 211).

Desde otra latitud geográfica, Norteamérica, los estudios de Radke-Yarrow en la década de los 70 con niños en una edad comprendida entre los 10 meses y los 8 años, arrojan también resultados interesantes. Como en estudios anteriores, es a los dos años cuando el niño empieza a ser capaz de realizar una conducta nueva, prestando mayor atención a las necesidades del otro. En su deseo de ayudar da

cosas, las cuales tienen que ver con su propia experiencia de bienestar. El desarrollo evolutivo de cada niño es peculiar: algunos responden de una manera más emotiva, otros con una inspección pseudocognitiva, otros agrediendo, manifestando malestar o huyendo. En lo que se refiere a la consistencia y continuidad de la conducta se comprobó que las variables de personalidad y los procesos de socialización se combinan de formas tan diversas que los resultados no son generalizables y se requiere más investigación. A modo de conclusión afirman que si bien “el desarrollo de capacidades cognitivas produce cambios en la sensibilidad, razonamiento y conceptualización del niño; sin embargo, los cambios cognitivos no suponen necesariamente cambios en los modos de estimulación afectiva y de mensajes emocionales del niño a la víctima” (Radke-Yarrow y Zahn-Waxler, 1984 p. 97). Por tanto, junto al desarrollo evolutivo natural de cada individuo, la crianza y educación de los primeros años juega un papel decisivo.

Eisenberg (1984) hace una precisión importante en relación con la investigación de la conducta prosocial en niños: dadas las posibles formas de actuar prosocialmente, hay individuos que prefieren una a otra. Los factores que determinan esta elección son tanto internos como externos: preferencias individuales, características personales y valores, tanto como contingencias situacionales. La conducta prosocial puede consistir en ayudar o compartir, puede estar extrínseca o intrínsecamente motivada, y puede ser espontánea o solicitada, todas estas distinciones deberían tenerse en cuenta y combinarse con las posibles diferencias individuales y situacionales.

Por último, citaremos un conjunto de estudios que geográficamente proceden de un área aun no mencionada: Europa. En concreto, los trabajos de Halisch y otros en Alemania. Aunque las conclusiones generales a las que llegan son similares a las de los estudios realizados en Israel y Estados Unidos, hay algunas cuestiones que conviene subrayar.

Una de las conclusiones se refiere a lo diferente que resulta para los niños a la hora de ayudar saber si han sido ellos la causa de la situación del otro o no. Esto lleva a distinguir entre dos tipos de ayuda: retributiva o altruísta. Siguiendo a Hoffman en ambos casos hay empatía pero en el primer caso el elemento decisivo será el sentimiento de culpa. En el experimento de Halisch (1988) con niños de 3 a 6 años no se encontraron diferencias de edad significativas en relación con la ayuda altruísta. La ayuda altruísta se producía más cuando la reacción de la víctima era mayor, lo cual no supone, sino todo lo contrario, que no tengan ya desde los 4 años capacidad para comprender la situación del otro.

En niños de 7 a 11 años se analizó el lugar de atribución y el desarrollo moral como variables relacionadas y especialmente significativas en esta edad. Hacia los 8 años se comprobó una pérdida del “realismo” moral y una paulatina incorporación al estadio intermedio del “igualitarismo cooperativo” en el cual la solidaridad con los iguales es el hilo conductor. Esto conduce a un aumento en la disponibilidad para ayudar a otros niños aún cuando éstos se encuentren por culpa propia en una situación de necesidad. Un paso posterior del desarrollo moral (en torno a los 9 años) trae consigo de nuevo la consideración de las intenciones de los otros. Como, además, una tendencia dominante en este momento evolutivo es la de sancionar negativamente, el resultado es una menor disposición para la ayuda.

Los experimentos realizados permiten otorgar al desarrollo socio-cognitivo una importancia menor de la que hasta el momento se consideraba necesaria para ejercitar la ayuda. En cambio, estos autores juzgan conveniente evaluar atentamente el estado evolutivo de la atribución, pues, al parecer, es la conjunción de los progresos realizados en este dominio y en el socio-cognitivo el punto crucial.

No hay duda alguna —afirma Halisch— de que los niños pueden tener una conducta prosocial desde muy pequeños. En la etapa preescolar la disposición para ayudar aumenta, siendo el desarrollo socio-cognitivo el que tiene entonces un papel decisivo al determinar cómo el niño percibe la situación. Desde los 4 años el niño es capaz de captar emociones ya no próximas sino distales (cuyas consecuencias no son inmediatamente experimentadas). Posteriormente, es la atribución de menor o mayor control, por parte del necesitado, lo que lleva o no a ayudar. La confianza en sus propias capacidades, el auto-concepto, y la empatía son también condiciones que posibilitan la ayuda.

Realmente, no parece que desde el clásico estudio experimental de Staub (1970) sobre la correlación entre edad y ayuda en niños, o los de Hoffman (1975) sobre la evolución de la empatía en la infancia, se haya avanzado mucho. Los hallazgos de Staub se referían ya a la mayor frecuencia de la ayuda entre los 5 y los 8 años, y a su descenso a partir de los 9, alcanzando su mínimo a los 12. La justificación de este fracaso en ayudar se explicaba por el miedo a ser criticado por el adulto y la falta de confianza en sí mismo.

En conclusión, las variables socio-cognitivas en las que tanto se ha insistido, vienen a ser únicamente parámetros parciales que han de

combinarse de un modo bastante complejo con otras variables de distinto tipo (por ejemplo, las expectativas de costes/beneficios, las percepciones acerca de la propia competencia y de la de la víctima, la atribución sobre la causa de la desgracia, las propias motivaciones, etc.) Cada acto de ayudar presenta una múltiple determinación.

Pero aun cuando se lograsen captar todas las variables personales y situacionales de la motivación de ayuda no se podría explicar todavía de manera suficiente la acción. El estudio psicológico de la motivación ha mostrado que a pesar de los complejos modelos que tratan de explicar la motivación actualmente, no se ha mejorado de modo similar la posibilidad de predecir la conducta. Lo que parece faltar es el puente de unión entre motivación y acción. De aquí que hoy se distinga entre procesos motivacionales, que llevan a configurar una intención, y procesos volitivos que se refieren a la puesta en práctica de esa intención. Hay cada vez más motivos para suponer que ambos procesos son diferentes, en cuanto unos tienen que ver con la elección y otros con la realización de lo elegido. El potencial dispensador de ayuda no tiene sólo que elegir la ayuda entre otras acciones posibles —como se ha mostrado en los modelos procesuales de toma de decisión—, tiene también que defender esta elección frente a otras muchas alternativas, y frente a los obstáculos presentados por otras intenciones, para lograr ponerla en práctica. Las investigaciones sobre los procesos volitivos están todavía empezando y es preciso invertir más en cómo se puede desarrollar este tipo de motivación en los niños.

Queda claro, por tanto, que el desarrollo socio-cognitivo es sólo un elemento —y no el más importante— en la determinación de la conducta altruista en los niños. Junto al paralelo desarrollo de la afectividad, otro elemento se ha constatado fundamental: la voluntad. Como Halisch (1988) concluye después de analizar los resultados de distintas investigaciones: la empatía, la toma de roles y el nivel de desarrollo moral son esenciales, pero no suficientes para la explicación de la conducta altruista.

CAPÍTULO II

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA MORALIDAD INFANTIL

Ante la necesidad de analizar si existe, y en qué forma, altruísmo en la infancia nos planteamos dos tipos de investigación. O bien, podríamos seguir la tradicional línea de estudio de la evolución empática en los niños (como han sido los trabajos citados en el apartado anterior), o bien podríamos acogernos a un enfoque que aunque tampoco sea el óptimo dá más garantía de validez, por no permitir en tan gran medida como el anterior una interpretación subjetiva de los datos, y haber dado muestras de resultados interesantes. Por otra parte, pensamos que si se trataba de confrontar los datos ofrecidos por Kohlberg, lo mejor era usar un enfoque lo más semejante posible al suyo a fin de poder comparar resultados. Por todo esto, optamos en nuestra investigación por seguir el enfoque evolutivo estructural de Selman (1980). En nuestro caso, otro dato a su favor era el hecho de que las investigaciones que desde el Instituto Max-Planck de Berlin se estaban haciendo en varios países, se realizaban también con este enfoque cognitivo.

De todos modos, antes de presentar el modelo de trabajo que hemos seguido, puede ser oportuno revisar brevemente el enfoque basado en la empatía y la metodología que usa para así poder tener más elementos de juicio que sirvan para confirmar la decisión tomada.

8. El estudio de la empatía en su relación con la conducta prosocial

La mayoría de los estudios realizados se han centrado en conductas altruistas, es decir, en conductas voluntarias e intencionales, que benefician a otros y no están motivadas por preocupaciones egoístas ni provocadas externamente por premios o presiones (Eisenberg, 1992 p. 324). Aunque ya se ha visto lo difícil que resulta encontrar una con-

ducta que cumpla todos estos requisitos y no tenga ninguna sospecha de búsqueda de beneficio personal (o, si esto ocurre, que sea algo secundario y no buscado en primer término), no obstante, ha sido el tema central de muchos trabajos.

Por otra parte, tampoco la teoría parece claramente demostrar la supuesta relación entre empatía y altruismo. Y aunque esto sea aún objeto de muchas discusiones, los valores morales interiorizados —que ciertamente no se identifican con la empatía— pueden ser una importante fuente de conducta altruista.

Otro problema se refiere a no distinguir claramente entre la empatía como rasgo o como estado cuando se estudia su asociación con la conducta altruista. El medir la capacidad empática de un individuo en general —como rasgo de personalidad— se ha demostrado menos relevante que su aparición o no en una situación concreta donde dependerá de las claves situacionales que la eliciten, así como de otros factores que estén afectando al sujeto personalmente. El hecho de que en muchas investigaciones con niños se haya operativizado como un rasgo puede ser una dificultad cuando se trata de analizar los cambios debidos a la edad, ya que, generalmente, en las investigaciones con adultos se ha tomado como rasgo y como estado.

Finalmente, la necesidad de diferenciar las distintas respuestas emocionales sin encuadrarlas todas bajo el epígrafe de empatía es, también, un tema que conviene tener en cuenta en este tipo de investigaciones. La distinción entre empatía, simpatía y malestar personal es importante para poder predecir el patrón y la intensidad de la asociación entre las respuestas afectivas producidas vicariamente y las conductas prosociales. Para Eisenberg, algunas de las flagrantes inconsistencias en la investigación empírica son el resultado de no haber tenido en cuenta estas distinciones fundamentales.

Las medidas más frecuentes de evaluación de la empatía, cada una de las cuales tiene ventajas y desventajas (Eisenberg, 1986), son:

1. Dibujos animados o narraciones.
2. Cuestionarios.
3. Auto-informes acerca de reacciones afectivas en situaciones experimentales.
4. Informes sobre la simpatía hechos por otros.
5. Índices mímico-gestuales.

6. Índices fisiológicos.

7. Inducciones experimentales de empatía.

En el primero de estos procedimientos, que ha sido el más utilizado con niños, se trata de contar, o mostrar, historias cargadas de emoción y, luego, se pregunta al niño cómo se siente. Un ejemplo típico de esta metodología es el conocido test de empatía de Feshbach y Roe (FASTE, *Affective Situations Test for Empathy*), en el que primero sólo se registraban las respuestas verbales de los niños, pero después se incluyeron también índices no verbales de respuestas afectivas. Si las respuestas de los niños eran similares a las que se suponían en la historia la puntuación era alta, baja si sus emociones diferían de las del protagonista.

Tanto desde un punto de vista metodológico como conceptual se ha criticado este tipo de medida. Según Eisenberg (1986) y Hoffman (1982) se producen los siguientes errores. En primer lugar no resulta demasiado claro que unas historias tan cortas sean capaces de elicitar empatía/simpatía, o que el sentimiento del niño pueda ser tan fácilmente manipulado que cambie de narración a narración. Segundo, aunque la intensidad de una respuesta vicaria pueda ser un índice importante de respuesta emocional, la intensidad del afecto empático/simpático raramente ha sido medido. Tercero, es posible que el tipo de cuestión que se plantea, y el modo, haga que surja el sesgo de la deseabilidad social. Cuarto, en algunas narraciones se puede elicitar más de un tipo de afecto, y sin embargo sólo se codifica la respuesta que se considera correcta. Y, por último, parece haber una variabilidad según el sexo del niño y el del entrevistador.

Desde un punto de vista conceptual se ha considerado esta escala de empatía como unidimensional. Presuponiéndose que el sujeto que tiene un índice alto aquí será capaz de mostrar empatía también en otras ocasiones y con otras emociones. Las diferencias individuales, las experiencias personales, la similitud, etc. hacen la casuística enormemente variada. Esta técnica se fundamenta también en la posibilidad de que los niños sean conscientes de sus sentimientos y los sepan expresar verbalmente, lo cual a veces es difícil sobre todo con niños de poca edad. Y dado que los niños menores de 8 ó 9 años no entienden que se puedan tener dos sentimientos simultáneamente, es improbable que informen con exactitud de lo que experimentan en una situación.

Varias de las limitaciones mencionadas con este instrumento —medidas a través de narraciones o dibujos— se aplican también a los autoinformes. Así, tanto en los estudios experimentales en los que se trata de

referir cómo uno se ha sentido, como en las preguntas de los cuestionarios sobre circunstancias que evocan emociones, resulta difícil para mucha gente y, de modo especial, para niños dar una respuesta exacta. También el deseo de quedar bien y cumplir las expectativas del entrevistador/investigador (deseabilidad social) puede afectar a la validez de la información. El hecho de que se hayan encontrado diferencias de sexo significativas a favor de las chicas en los autoinformes pero no en las medidas no-verbales y fisiológicas de empatía, confirma la hipótesis de que los estereotipos sociales y las expectativas de rol influyen en los informes sobre este tipo de emociones.

Las medidas no verbales, por ejemplo fisiológicas o a través de los gestos, suelen estar menos contaminadas por la deseabilidad social al ser menos controlables. Sin embargo, el problema está en que la tendencia a expresar las emociones de modo no verbal, y a dominar los propios gestos, suele aumentar con la edad. Lo cual hace que, por una parte, resulte difícil captar la expresión facial de un niño pequeño, y, por otra, que las respuestas no verbales de personas mayores puedan no indicar sus sentimientos reales.

Las dificultades con las medidas fisiológicas son especialmente metodológicas. Es difícil interpretar índices fisiológicos debido a las diferencias individuales a nivel de umbral y reactividad. Y, además, algunas respuestas de este tipo pueden indicar varias emociones con lo cual la correlación entre los índices es también baja. La respuesta empática se puede expresar en algunas reacciones fisiológicas, pero no en otras.

Tampoco la respuesta empática puede siempre ser expresada simultáneamente a través de varios canales de expresión (por ejemplo, facialmente y fisiológicamente), y personas diferentes tienden a expresar la emoción en formas distintas. Es cierto que no siempre se han obtenido índices de correlación negativos entre la respuesta fisiológica y la expresión facial, pero parece que algunas personas tienen modos de expresión que pueden ser predominantes y que quizá inhiban canales de respuesta alternativos. Por lo tanto, una sola medida de empatía no verbal puede o no reflejar con acierto una reacción empática.

Terminamos este apartado con las palabras de la autora que quizá más preocupación haya mostrado en evaluar operativamente la empatía. Nancy Eisenberg, sugiere que ya que cabe esperar una relación más estrecha entre simpatía y altruísmo que entre empatía y altruísmo (pensemos, por ejemplo, en la transformación del malestar empático en simpático, menos egoístamente motivado, en Hoffman), la utili-

zación de instrumentos diferentes con los niños y con los adultos podría explicar la mayor fiabilidad de los resultados de los adultos. “En resumen, dice, las diferencias en la asociación entre empatía (o simpatía) y altruismo en el grupo de los niños y en el de los adultos reflejan probablemente diferencias debidas al desarrollo evolutivo y a la metodología utilizada” (1992, p. 341).

Por todo ello, no sorprenderá ya nuestra decisión de buscar un enfoque de investigación más seguro y una metodología que pueda ser contrastada.

9. La perspectiva cognitivo-social en el estudio de la conducta prosocial

El enfoque teórico que sirve de base a este tipo de trabajos es el evolutivo-estructural de Jean Piaget. La característica más notoria de la investigación que pertenece a este enfoque es el interés por describir una secuencia invariante de estadios de base cognitiva, que suponen formas distintas de organizar y comprender un ámbito de experiencia. El énfasis se sitúa más en la estructura que en el contenido, en patrones universales de pensamiento más que en emociones o conductas.

Por otra parte, la obra de interaccionistas como George Herbert Mead (1934) resulta también fundamental. El postulado de Mead afirma que la capacidad humana de coordinar roles es tanto la fuente de un sentido del yo como el núcleo de la inteligencia social. Ponerse en el lugar del otro y ser capaz de ver la propia acción desde esa perspectiva es la operación específicamente humana, que permite reconocer la existencia del yo. Sin interacción social no podría haber un yo psicológico. A través de los juegos el individuo puede llegar a “la perspectiva del otro generalizado”, es decir, de la sociedad con sus normas y su necesidad de consenso. La etapa siguiente para Mead es la del yo como “ser racional” que surge de la capacidad del individuo para asumir la actitud del grupo dentro del proceso cooperativo de la sociedad.

Partiendo de estas bases teóricas, el objetivo que se proponen es encontrar evidencia empírica que probase la existencia de los diferentes niveles de toma de perspectiva social (*social perspective taking*). La discusión de dilemas morales se descubrió como un instrumento válido y el autor pionero en utilizarlos fue Kohlberg. La relación tanto teórica como empírica entre la capacidad de tomar una perspectiva social y el razonamiento moral había sido sugerida ya por Piaget y por Mead. En general, parece que el niño estructura y comprende su medio social a través de esta capacidad, y que su razonamiento moral depende

también de ella en gran medida. Selman (1976) ha descrito una secuencia de estadios en la toma de perspectiva social que puede considerarse paralela a la secuencia de desarrollo moral de Kohlberg (1969). En cada nivel se distingue entre una descripción de cómo el individuo funciona internamente y una descripción de cómo se coordinan y captan las perspectivas de cada uno, ambos conceptos aparecen en el título que define cada nivel. El primer concepto se refiere al concepto de persona que se tiene y el segundo al concepto de relación. Estos niveles son:

Nivel 0: Perspectiva indiferenciada y egocéntrica (de 3 a 6 años).

Nivel 1: Perspectiva diferenciada y subjetiva (de 5 a 9 años)

Nivel 2: Perspectiva auto-reflexiva (de segunda persona) y recíproca (de 7 a 12 años)

Nivel 3: Perspectiva de tercera persona y relación de mutualidad (de 10 a 15 años).

Nivel 4: Perspectiva en profundidad y socio-simbólica (de los 12 años en adelante)

Los trabajos empíricos trataron de afrontar toda una serie de cuestiones pendientes de contestación: por ejemplo, si todos los niños estaban sujetos a esta evolución, si había momentos críticos en este desarrollo, si realmente cada nivel representaba un tipo de comprensión social cualitativamente diferente, si la edad, clase social o sexo favorecían la aparición de un nivel, o en qué medida se correlacionaba este desarrollo con otros aspectos de la conducta y el razonamiento. Los resultados obtenidos apoyaron la validez de esta secuencia de toma de perspectiva y, entonces, Selman, decidió usarla como instrumento de análisis en otro tipo de investigación: los cambios en la comprensión interpersonal. Junto a la novedad del tema y a su indudable interés, la posibilidad de aplicación en el ámbito educativo hizo que este modelo fuese el elegido para nuestra investigación. Si bien, Selman no se planteó nunca hacer una revisión crítica de Kohlberg las hipótesis de investigación surgidas dentro de este modelo sí que permitían hacerlo. Y, en cierto modo, los datos que el mismo Selman (1980) encontró también hubiesen hecho posible revisar las afirmaciones de Kohlberg. Esta no era la intención de Selman pero sí la nuestra.

10. El modelo de comprensión interpersonal de Selman

Como otros autores que también han descrito niveles de desarrollo en el ámbito del conocimiento social (por ejemplo, Kohlberg, Turiel, o

Damon), Selman considera que su modelo cumple cuatro presupuestos evolutivos básicos: a) diferencia cualitativa entre las etapas; b) invarianza de la secuencia evolutiva a lo largo de las etapas; c) una estructura completa, y d) una integración jerárquica de las etapas. En relación con el concepto de amistad, por ejemplo, la diferenciación cualitativa hace que de considerarse la amistad como algo que interesa sólo materialmente, se pase a valorar la similitud psicológica y la persona del otro. Este proceso ocurre lenta y gradualmente, pudiendo presentar fluctuaciones, pero siempre se tratará de una reorganización cualitativa que resulta en una nueva concepción de la amistad. La invarianza se refiere a la lógica interna entre los niveles, no a que el sujeto no pueda regresar a un modo anterior de concebir la amistad y a actuar acorde a él. También cada respuesta no es algo aislado sino que manifiesta una lógica subyacente que se traduce en distintos procesos sociales. La integración jerárquica implica que un niño que es capaz de un razonamiento elevado puede, a veces, sugerir soluciones de un nivel más bajo, usando conceptos disponibles en ese nivel, pero no al revés.

Los ámbitos elegidos por Selman para su investigación obedieron a razones teóricas y pragmáticas, fueron cuatro: la persona, la amistad, el grupo de iguales y las relaciones padres-hijos. Dentro de cada ámbito seleccionó aquellos temas específicos sobre los que se centra la entrevista.

Estos temas sirven de hilo conductor de la entrevista, por lo que las preguntas del entrevistador deben ayudar al niño a articular sus ideas sobre cada uno de ellos. Concretamente cada ámbito se estructura de la siguiente forma:

Temas referidos al concepto de persona

I. Subjetividad: propiedades encubiertas de las personas —pensamientos, sentimientos, motivos—. Conflictos entre pensamiento y sentimiento dentro de la persona.

II. Autoconciencia: conciencia de la propia capacidad para observar sus pensamientos y acciones.

III. Personalidad: rasgos de carácter estables o predecibles; por ejemplo, la timidez, etc.

IV. Cambios en la personalidad: cómo y por qué cambia la gente, educación, etc.

Temas referidos al concepto de amistad

- I. Formación: cómo y por qué se hacen amigos; el amigo ideal. A. por qué = motivos; B. cómo = mecanismos. C. el amigo ideal.
- II. Intimidad: tipos de amistad, la amistad ideal, intimidad.
- III. Confianza y reciprocidad: hacer cosas por el amigo, confianza con los amigos.
- IV. Celos: sentimientos relativos a la intromisión de alguien en una amistad ya establecida.
- V. Resolución de conflictos: cómo se resuelven los problemas con los amigos.
- VI. Terminación: por qué los amigos se enfadan

Temas referidos al grupo de iguales

- I. Formación: cómo y por qué se forman los grupos; el miembro ideal. A. por qué = motivos; B. cómo = mecanismos; C. el miembro ideal.
- II. Cohesión: unidad dentro del grupo.
- III. Conformidad: razones y tipos de conformidad.
- IV. Reglas: tipos y razones de las reglas.
- V. Toma de decisiones: cómo el grupo decide sus objetivos, resuelve sus problemas y trabaja.
- VI. Liderazgo: cualidades de esta posición y su función para el grupo.
- VII. Terminación: por qué los grupos se rompen; por qué un miembro puede ser excluido.

Temas referidos a la relación padres-hijos

- I. Formación: motivos de los adultos para tener hijos; por qué los niños necesitan a sus padres; cuáles son las cualidades ideales de los padres.
- II. Lazos afectivos: por qué padres e hijos se quieren; factores que ayudan a llevarse bien padres e hijos.
- III. Obediencia: por qué y cuando los niños deberían hacer lo que sus padres quieren; límites del control de los padres.
- IV. Castigo: causas y motivos para el castigo.
- V. Resolución de conflictos: estrategias que los padres y los niños tienen y usan para resolver conflictos.

Cada uno de estos temas presenta unos niveles evolutivos concretos que han sido codificados en cuatro manuales diferentes, uno para cada ámbito. Como es lógico, la estructura es idéntica en todos aunque la denominación varíe de acuerdo con el contenido que se esté tratando.

Una de las conclusiones a las que Selman llega es que la variación en el contenido (los cuatro dilemas correspondientes a los diferentes ámbitos en las relaciones interpersonales) no afecta de un modo significativo al nivel general que el sujeto manifiesta al resolver el conflicto.

Hay cinco áreas en los resultados obtenidos tras diversos trabajos que, a su juicio, merecen repetición y discusión:

a) las edades en las que el niño es capaz del tipo de comprensión interpersonal caracterizado por cada etapa; b) la tasa diferencial de crecimiento en comprensión interpersonal a lo largo de los tres dominios evaluados, y lo que estas diferencias podrían significar en relación con la experiencia social del niño americano medio; c) la tasa diferencial de crecimiento en comprensión interpersonal en relación a dos grandes grupos socioeconómicos, clase media y clase obrera; d) la susceptibilidad de cambio en la comprensión interpersonal a través de una estimulación planificada, como sugieren los hallazgos de la muestra clínica-comparativa de su análisis; y e) el paso de una etapa a otra, especialmente de la 2 a la 3, en sincronía o no con los propios compañeros (1980, p. 204).

Uno de los objetivos de nuestra investigación ha sido, respondiendo a este estímulo, replicar estos resultados. En el capítulo 5 presentamos nuestras propias conclusiones y las contrastamos con las obtenidas por Selman. Si la prueba de la utilidad y relevancia de un modelo es su aplicabilidad a un caso concreto, el modelo de Selman se demuestra de gran utilidad. Tanto las investigaciones que en Norteamérica se han realizado con su tutela (cfr. Yeates y Selman, 1989) como las realizadas bajo los auspicios del Instituto Max Plank für Bildungsforschung en Berlin, o la mía propia, son buena prueba de ello.

Pero otro gran test para probar la validez de una investigación es su utilidad en la práctica educativa o clínica. La aplicación a la vida real. Esto supone que el investigador y el educador o psicoterapeuta sean capaces de trabajar conjuntamente. Medir el nivel de desarrollo de un niño sea en juicio moral, en comprensión interpersonal o en altruismo, no supone asignarle una calificación o encuadrarle bajo el epígrafe descriptivo de una etapa, sino reconocer una capacidad que puede ser mejorada.

Es cierto que la madurez, desde un punto de vista evolutivo, no es funcionar siempre al nivel más alto que uno pueda, sino la capacidad de elegir (aunque no siempre conscientemente) entre una amplia jerarquía de respuestas aquella que es más apropiada para una determinada situación. Por este motivo, la investigación educativa se sirve de las aportaciones de otras ciencias —como la psicología evolutiva— para poner a disposición del sujeto el mayor número posible de destrezas de un modo eficaz, es decir donde la teoría y la práctica se complementen y mutuamente se apoyen.

En época reciente, Selman y colaboradores han intentado tender puentes entre modelos de desarrollo de habilidades y los conocimientos logrados sobre el desarrollo socio-cognitivo. Su preocupación concretamente se ha centrado en la mejora de aquellos programas de intervención que, como el de destrezas en resolución de problemas (SPS), se mostraban ineficaces o inconsistentes en lo que se refiere al ajuste personal y social de los alumnos. La propuesta que hacen es un nuevo modelo que une las perspectivas funcionales y estructurales de la cognición social, y las relaciona con un aspecto particular de la competencia social: el desarrollo de estrategias interpersonales de negociación (*interpersonal negotiation strategies* o INS). Este modelo se basa en el anterior, el del desarrollo de la comprensión interpersonal.

El punto de partida es el hecho de que un individuo trate de cubrir sus necesidades personales a través de la interacción con otro individuo, resultando un conflicto entre las necesidades de ambos. Las estrategias que se desarrollan sirven para resolver el conflicto o el desequilibrio inter o intrapersonal que se produce al tratar de conseguir un objetivo personal en la relación con otro individuo. Estos ejemplos son frecuentes en la vida escolar, y el mismo planteamiento de los dilemas anteriormente mencionados (amistad, grupo, relaciones con padres, etc.) se enriquece también con esta nueva perspectiva. Por ello señalaremos brevemente la secuencia evolutiva de este modelo y sus principales etapas (Yeates y Selman, 1989).

El desarrollo de las estrategias de negociación interpersonales pasa por cuatro niveles. La tabla 10.1 proporciona una visión sintética de la coordinación de la perspectiva social que se produce a través de una creciente diferenciación e integración de la capacidad de verse a uno mismo en contextos sociales más amplios que incluyen múltiples perspectivas.

TABLA 10.1.

Niveles de coordinación de la perspectiva social

| |
|---|
| <i>Nivel 0: Egocéntrico e indiferenciado</i> |
| En este nivel las características físicas y psicológicas de las personas no están aún claramente diferenciadas. La confusión entre objetivo/físico y subjetivo/psíquico se muestra en el fracaso para distinguir entre acciones y sentimientos, y conducta intencional o involuntaria. Las perspectivas subjetivas no están diferenciadas, por lo que no se reconoce la posibilidad de que otra persona pueda interpretar la misma conducta de un modo diferente. |
| Nivel 1: Subjetivo y unilateral |
| La clave del paso del nivel 0 al 1 es la diferenciación de características físicas y psicológicas en la persona. Se reconoce que cada persona posee una vida única, subjetiva y psicológicamente encubierta. Se piensa, sin embargo, que los estados subjetivos de otros pueden ser directamente observables. La adscripción de perspectivas se realiza en una sola dirección, de manera unilateral, en términos de la perspectiva de un solo agente y del impacto de la interacción social en él. |
| Nivel 2: Autorreflexividad y reciprocidad |
| La progresión conceptual mayor, en relación con el nivel anterior, es la habilidad para salir de uno mismo mentalmente y tomar una segunda perspectiva en los propios pensamientos y acciones, a la vez que se reconoce que también los otros pueden hacer esto. Se entiende que la gente puede actuar de modo contrario a sus pensamientos y sentimientos. Las diferencias entre perspectivas se relativizan. Existe reciprocidad y se aprecian tanto las perspectivas del propio yo como las ajenas, aunque no en la relación de uno con otro. |
| Nivel 3: Tercera persona y mutualidad |
| El nivel 3 supone un avance sobre el nivel 2 en cuanto que los niños aparecen como capaces no ya de superar su propia e inmediata perspectiva sino, incluso, de salir del yo como sistema. Empiezan a tener una verdadera perspectiva de tercera persona. El yo se ve tanto como actor y como objeto, igual que los otros. La perspectiva acerca de las relaciones simultáneamente incluye y coordina la perspectiva del propio yo y la del otro, y el sistema se contempla desde una perspectiva general. La reciprocidad de las perspectivas es no sólo reconocida, sino considerada como algo que requiere una coordinación mutua. |

De acuerdo con este modelo, estas estrategias requieren la activación de la capacidad de coordinar las perspectivas sociales. Por lo tanto, cualquier estrategia puede ser clasificada según el nivel subyacente de coordinación que refleje, siendo las más elevadas las que reflejan una mayor

sofisticación en la coordinación de perspectivas sociales. De este modo, el desarrollo de las estrategias interpersonales de negociación a lo largo del tiempo se posibilita por el progreso en la capacidad de coordinar perspectivas sociales. La tabla 10.2 muestra una descripción de los cuatro niveles de negociación interpersonal y su fundamentación cognitiva.

TABLA 10.2

Niveles en las estrategias de negociación interpersonal

| |
|---|
| <i>Nivel 0: Impulsividad</i> |
| Las estrategias en este nivel manifiestan en primer lugar una conducta impulsiva que trata de obtener lo que desea y de rechazar lo que duele. Se basan en el nivel 0 de las destrezas de toma de perspectiva (<i>perspective-taking</i>), que no diferencian perspectivas subjetivas ni distinguen entre acciones y sentimientos. Las estrategias a este nivel usan o una fuerza irreflexiva para lograr una meta, o una obediencia también irreflexiva, o el escapar para protegerse a sí mismos. |
| Nivel 1: Unilateralidad |
| Las estrategias en este nivel consisten especialmente en intentos unilaterales de controlar o contentar al otro. Dependen del nivel 1 de la capacidad de toma de perspectiva, donde se diferencian perspectivas subjetivas pero no resulta posible considerarlas simultáneamente. Por tanto, las estrategias en este nivel suponen voluntariosas ordenes para afirmar el propio poder, controlar a la otra persona, y satisfacerse a uno mismo, o, por en contrario, una dócil sumisión al poder, control y deseos de la otra persona. |
| Nivel 2: Reciprocidad |
| Las estrategias en este nivel suponen intentos de satisfacer las necesidades de ambos participantes de manera recíproca, a través de acuerdos e intercambios. Se basan en el nivel 2 de la toma de perspectivas, en el que no sólo se diferencia entre perspectivas subjetivas sino también resulta posible considerarlas simultáneamente. Las estrategias recíprocas usan conscientemente influencias psicológicas para cambiar la mente de otra persona o conformidad para proteger los propios intereses haciéndolos secundarios a los de la otra persona. |
| Nivel 3: Colaboración |
| Las estrategias en el nivel superior incluyen intentos para cambiar cooperativamente tanto los propios deseos como los de la otra persona en orden a conseguir metas comunes. Se basan en el nivel 3 de la toma de perspectivas, donde se halla la capacidad para coordinar las perspectivas individuales con las del otro en términos de relación entre ellas o desde la perspectiva de un tercero. En este nivel las estrategias hacen uso de la autorreflexión y de la reflexión compartida para facilitar el diálogo que lleva al compromiso y al logro de resoluciones mutuamente satisfactorias. Se demuestra preocupación por la continuidad de la relación y se comprende que las soluciones a problemas inmediatos han de contribuir a ello. |

La naturaleza evolutiva de las estrategias de negociación interpersonal puede ser yuxtapuesta con otra dimensión de variabilidad a lo largo de la cual estas estrategias pueden ser también situadas. Esta dimensión la denominan los autores del modelo “auto-transformante” (*self-transforming*) y “hetero-transformante” (*other-transforming*). Con estos términos se pretende mostrar un continuo en el cual las estrategias varían en la mayor o menor prioridad que se concede a lograr las propias necesidades en oposición a las del otro. Las estrategias auto-transformantes relegan las propias necesidades a una posición secundaria en relación con las del otro, mientras que las estrategias hetero-transformantes conceden la primacía al yo.

Estos modos complementarios de ejercer control y autonomía en las situaciones de negociación sugieren una dimensión que continuamente aparece en la relación interpersonal y que aunque ha sido descrita y definida de varias formas, se relaciona siempre con la preferencia por cambiar uno mismo o porque sean las circunstancias las que lo hagan (sería, por ejemplo, lo que otros llaman asimilación/adaptación). Las estrategias que tratan de cambiar al otro van desde la agresión, o el ser autoritario, a la persuasión, mientras que las que eligen cambiar uno mismo se extienden desde la pasividad y el abandono a la obediencia y la atención.

La tabla 10.3 informa acerca de las posibles combinaciones entre las dimensiones del nivel evolutivo y la orientación interpersonal de modo que aparezcan nuevas formas de clasificar las estrategias de negociación de una manera evolutivamente significativa. Así, “arrebatar” algo a alguien es clasificado generalmente en el nivel 0 debido a su naturaleza impulsiva que refleja una falta de perspectiva social. En contraposición, “amenazar” suele clasificarse como nivel 1 por basarse más en una afirmación de poder que refleja una diferenciación de perspectivas a la vez que la incapacidad para coordinarlas y equilibrarlas.

Esta clasificación muestra cómo estrategias aparentemente muy diferentes, puesto que reflejan una orientación interpersonal distinta, pueden, sin embargo, reflejar niveles similares de desarrollo en la coordinación de perspectivas. Por ejemplo, ceder y amenazar son muy diferentes de estilo, pero ambas reflejan un nivel de coordinación de perspectivas de “blanco o negro”.

TABLA 10.3

Esquema de clasificación de estrategias de negociación interpersonal (INS) en niños

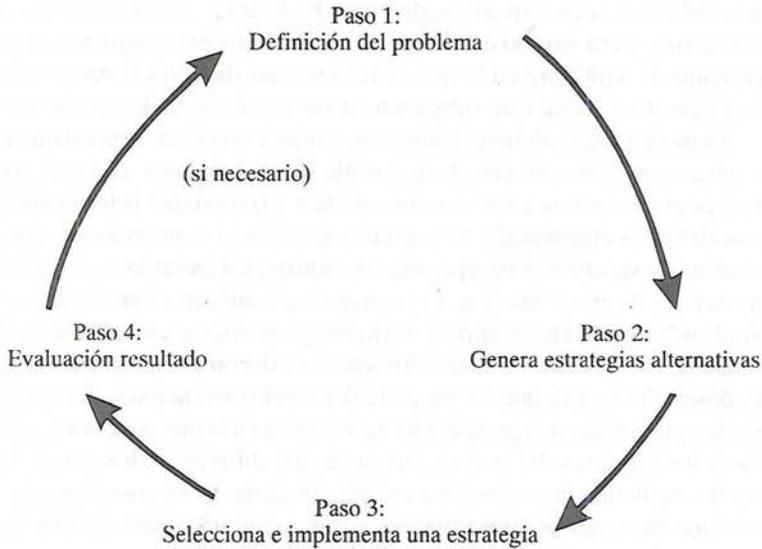
| Nivel evolutivo de INS | Orientación interpersonal de INS | |
|------------------------|---|-----------------------------------|
| | Auto-transformante | Hetero-transformante |
| 0: Impulsivo | Quejarse, huir, disimular | Luchar, arrebatarse, pegar |
| 1: Unilateral | Obedecer, ceder, esperar | Mandar, amenazar, ordenar |
| 2: Recíproco | Pedir razones, permutar, posponer | Dar razones, persuadir, anteponer |
| 3: Colaborativo | Colaborar, reflejar necesidades mutuas y la naturaleza de la relación | |

El proceso de funcionamiento del modelo consiste en cuatro momentos que son similares a los descritos por otros autores preocupados también por desarrollar modelos funcionales de toma de decisiones. Esta similitud aboga por la lógica interna y la validez de los pasos que se siguen. De hecho, aunque no se haga de un modo consciente, la secuencia seguida parece ser siempre la misma, dependiendo el grado de reflexión consciente del nivel evolutivo alcanzado y del éxito logrado con una determinada estrategia.

Cuando el resultado final del proceso de toma de decisiones se considera satisfactorio, el proceso de negociación generalmente se detiene; cuando resulta insatisfactorio para uno mismo, o desde la perspectiva de un observador externo, el proceso entero vuelve a ponerse en marcha hasta que se encuentra una solución adecuada. Por lo tanto, los cuatro momentos funcionan como una secuencia que se retroalimenta continuamente (cfr. fig. 10.1) hasta que se llega a una situación aceptable.

FIGURA 10.1

La secuencia de retroalimentación del modelo INS



La meta de este modelo es el desarrollo de estrategias de negociación interpersonal que, se supone, reflejan niveles de comprensión interpersonal. El modo de lograr este desarrollo no es explicando las diferencias entre los niveles, sino a través de la instrucción y la práctica en los tipos de procesamiento de la información propios de cada momento, los cuales son usados para activar estrategias de negociación específicas. Se trata, en definitiva, de aplicar el modelo por medio de programas de intervención en los que se combinen los elementos didácticos con los experienciales, aprovechando las relaciones sociales reales del niño. El objetivo ideal cara a cada niño es evaluar el nivel evolutivo en el que realiza cada paso funcional y luego organizar la instrucción de modo que primero se consoliden los aspectos más débiles, y luego haya un progreso evolutivo a lo largo de toda la secuencia. De esta manera, dentro de un grupo de niños, algunas intervenciones serían a nivel individual y otras comunes a todos.

11. Una crítica a Kohlberg desde la perspectiva cognitivo-evolutiva

Investigadores del Instituto Max-Planck para el Desarrollo Humano y la Educación, en Berlín, comenzaron hace años a plantear algunas dudas en relación al modelo de Kohlberg. Citaremos las más relevantes para nuestro trabajo, exponiendo previamente el pensamiento de Kohlberg en lo que se refiere a las distintas formas de toma de perspectiva social que subyacen en sus estadios de desarrollo moral.

El modelo de Kohlberg, como se recordará, consta de seis estadios que se subsumen en tres niveles de desarrollo moral (cfr. tabla 11.1). El primer nivel es el *preconvencional* con los estadios 1 (moralidad heterónoma) y 2 (moralidad instrumental). El segundo nivel es el *convencional*, con los estadios 3 (expectativas interpersonales mutuas) y 4 (normas sociales). Y, finalmente, el tercer nivel es el *postconvencional*, en él se incluyen los estadios 5 (contrato social) y 6 (principios éticos universales). Para Kohlberg no se tienen en cuenta los intereses del otro hasta la tercera etapa del desarrollo moral, que forma parte del nivel convencional. En el primer estadio, predomina una perspectiva egocéntrica en la que la persona no considera los intereses del otro ni reconoce que difieren de los suyos. En el estadio siguiente, la perspectiva es individualista, se es consciente de que cada uno tiene sus propios intereses y que existe un conflicto entre los de uno y los de otro. Aunque en este nivel puede manifestarse ya una concepción de intereses colectivos, ésta es aún particularista e individualista. Sólo en el nivel 3, o moral convencional, los sentimientos compartidos, los acuerdos y las expectativas, adquieren primacía sobre los intereses individuales. Ser capaz de tener la perspectiva cognitivo-social de una tercera persona es lo que permite comprender la existencia de intereses colectivos, de lo que se ha denominado la norma de la reciprocidad. En el estadio 4 (que sigue perteneciendo al nivel de moralidad convencional), estos intereses son integrados en un sistema social más amplio. Y en el nivel postconvencional lo esencial es hacerlo en términos de aquello que es común a todos los seres humanos, con independencia de los sistemas sociales concretos.

Los motivos por los que se toman en consideración los intereses de los otros dependen del nivel evolutivo en que uno se encuentre (Kohlberg, 1976). En el primero, sólo se hace por respeto a la autoridad y miedo al castigo. En el segundo, por el propio interés de seguir todas unas normas sociales, es decir, el intercambio justo de favores. La verdadera motivación social aparece en el nivel 3, con la preocupación por el bienestar ajeno fruto

de la empatía y el altruismo. Pero varios autores han puesto en duda que la preocupación por los demás no empiece antes de este nivel.

TABLA 11.1

Los seis estadios de desarrollo moral en Kohlberg

| |
|--|
| — Estadio 1: Moralidad heterónoma, orientación de obediencia a las reglas y a la autoridad. Lo que motiva a actuar es el premio o el castigo. Existe un total egocentrismo que incapacita para considerar los puntos de vista ajenos. Comienza hacia los 3 años de edad. |
| — Estadio 2: Relativismo instrumental. Orientación individualista aunque ya se reconocen perspectivas distintas a la propia: lo bueno es lo que a uno le beneficia, pero para lograrlo puede ser necesario llegar a intercambios y compromisos en las relaciones. |
| — Estadio 3: Moralidad interpersonal. Se le denomina también el estadio del “buen chico/a”. Lo correcto coincide con la opinión de la mayoría. Se trata de vivir conforme a las expectativas de los demás. La moralidad resulta ser, fundamentalmente, el resultado de la confianza mutua y de la aprobación social. La conducta se juzga frecuentemente por la intención y la motivación. |
| — Estadio 4: Orientación hacia la ley y el orden. Las acciones buenas son las fijadas por la autoridad o las leyes para mantener el orden social. Los intereses individuales son morales si se basan en leyes iguales para todos. Es el prototipo de buen ciudadano. Por encima de las propias necesidades se sitúan las del grupo social al que se pertenece. |
| — Estadio 5: El “contrato social” y los derechos humanos. Se trata de salvaguardar los derechos individuales y las normas acordadas en una sociedad, aún cuando puedan estar en conflicto con las normas y leyes particulares de un grupo. El razonamiento moral manifiesta la relativización de los valores personales y la necesidad de llegar a un consenso de un modo democrático. Se prevé también la posibilidad de cambiar leyes injustas. |
| — Estadio 6: Orientación ética universal. El sujeto razona de acuerdo con su propia conciencia siguiendo principios libremente elegidos como la justicia y el respeto por la dignidad de la persona humana. La fundamentación de estos principios se encuentra en su comprensividad lógica, universalidad y consistencia. El respeto por la dignidad de la persona puede llevar, en ocasiones, a violar reglas o derechos socialmente reconocidos. Pocas personas llegan a este estadio. |

Ya en 1985, Edelstein y Keller publican un trabajo empírico que rebate algunas de las principales tesis del psicólogo norteamericano. Su fundamentación teórica se basa en las hipótesis de Hoffman (1976, 1982) que sitúan la empatía y el altruismo como causas fundamentales en el desarrollo moral temprano. También en Gilligan (1982) que intenta demostrar cómo una

moralidad de la responsabilidad y el cuidado es análoga pero diferente de la de la justicia de Kohlberg. O en Youniss (1982) que recogiendo la concepción de Macmurray (1961) acerca del yo subraya que la persona debe ser considerada como participando en un conjunto de relaciones desde el comienzo de su desarrollo. Para Gilligan, igual que para Youniss, el desarrollo moral afronta la cuestión de cómo la persona llega a sentirse afectivamente unida a otros, de modo que se preocupe por su bienestar e intereses. Youniss informa de diferencias importantes en la estructura del desarrollo moral en lo que se refiere a las relaciones coercitivas de autoridad y las que ocurren entre iguales basadas en la cooperación y la mutualidad. Las primeras se caracterizan por una reciprocidad complementaria en la que la interacción está guiada por la obediencia y la conformidad con la regla. En las segundas, la interacción se rige por una reciprocidad simétrica desde el comienzo de la interacción. Lo que se modifica con el desarrollo es la naturaleza de la reciprocidad. Los resultados a los que Youniss llega sugieren que la motivación moral de tener en cuenta a los otros puede ser bastante diferente en los dos tipos de relaciones. La cuestión, entonces, viene a ser si las mismas motivaciones básicas que Kohlberg (1976) describe como fundamentando las relaciones de autoridad —tanto a nivel personal como social— operan en el contexto de las relaciones de intimidad que no están estructuradas en términos de poder.

El tema que Edelstein y Keller (1985) escogen para su trabajo empírico es el de la amistad, el desarrollo del compromiso y la obligación en la amistad entre iguales. La hipótesis de la que parten es que dentro de esta temática se facilita la comprensión del compromiso moral y la consecuente obligación, de un modo más claro que cuando se trata de otro tipo de interacción gobernado por reglas de autoridad y relaciones formales de rol.

Las relaciones de amistad proporcionan un marco muy adecuado para el estudio de cómo surgen y adquieren significatividad las reglas morales, ya que en las relaciones íntimas la cuestión de qué es *justo* hacer al otro, debe ser complementado con la cuestión de qué es *bueno* para él. De aquí que también resulte teóricamente muy discutible la separación entre una moral de justicia y una del cuidado o preocupación por los demás como postula Gilligan. Analizar cómo el razonamiento moral evoluciona en una relación emocional significativa como es la amistad, ayudará a demostrar que tanto la justicia como la

responsabilidad tienen un papel en la comprensión de las obligaciones morales.

Los datos de este primer estudio no apoyan ya la descripción de Kohlberg del primer estadio de desarrollo moral: las sanciones físicas no juegan un rol predominante ni como guías de las decisiones ni en la evaluación moral de las acciones. Las razones más frecuentes son, en este trabajo, las sanciones psicológicas y la obediencia no cuestionada a las reglas. La anticipación del castigo físico o psíquico no parece ser el motivo para elegir una acción y no otra. Sólo en el nivel más bajo, el cero, se palpa la ausencia total de compromiso y responsabilidad y los demás se perciben de un modo hedonista, en cuanto benefician a uno mismo.

Tampoco el segundo nivel se corresponde con el estadio segundo de Kohlberg, o moral instrumental de intercambio y búsqueda prioritaria de los propios intereses. Más bien se incoa aquí una preocupación por las necesidades, expectativas y sentimientos del amigo. El tipo de razonamiento propio de la reciprocidad concreta o intercambio parece ausente, los datos encontrados van más en la línea del estadio 3 de Kohlberg donde el motivo dominante es la preocupación por la relación y por la persona del otro.

En un estudio posterior Keller y otros (1989) volvieron a interpretar estos hallazgos con nuevos datos. Se comparó así la primera muestra, de Islandia, con otra de Alemania occidental. Aunque en términos de perspectiva social varios de los casos podrían codificarse dentro del estadio 2, su preocupación por los demás es superior a la que suele darse en esta etapa. Todo ello aboga —como también Snarey (1985) comparando distintas culturas señala— por una reformulación de los estadios preconventionales.

Sin embargo, existen amplias coincidencias entre las codificaciones que se refieren propiamente al estadio 3 entre los autores alemanes y lo que Kohlberg considera específico de este estadio. En su descripción del desarrollo moral es en él, precisamente, donde empieza la perspectiva de “tercera-persona” o de ser miembro de un grupo. Las normas y las expectativas se generalizan tanto en cuanto a personas como a situaciones. Los sujetos en esta etapa tratan de adecuar su conducta a lo que según el rol de cada uno resulta moralmente correcto. La diferencia entre el estadio 2 y el 3 supone el paso de una moral preconventional a una convencional que se considera más genuina por lo que supone de preocupación por los demás (Colby y otros, 1983).

En resumen, los datos empíricos obtenidos muestran una evolución en cuanto a un mayor sentido de compromiso y obligación en la relación. Además, el concepto de justicia parece que se puede incluir en una concepción más general de lo que significa (moralmente) participar en una relación. Por otra parte, los datos proporcionan evidencia de que una genuina preocupación por los demás y un sentimiento de lealtad aparece en niveles evolutivos más bajos que los indicados por Kohlberg. Más que tratar de distinguir entre una moralidad de justicia y una de cuidado y responsabilidad, los resultados encontrados en el tema de la amistad proporcionan pruebas de la interacción entre ambas. Lo que se juzga correcto está conectado con lo que se considera bueno para el otro. Las reglas morales aparecen, por tanto, como más significativas en el contexto de una relación especialmente emocional en la que la preocupación por el otro tiene una gran importancia.

A pesar de que lo que ha sido objeto de más críticas en el modelo de Kohlberg es lo que hace referencia a la moralidad postconvencional de los dos últimos estadios, también los primeros han sido puestos en entredicho. Especialmente, parece difícil establecer una continuidad entre la amoralidad de los dos primeros estadios y la moralidad del tercero. De hecho, el número de casos que se califican como preconvencionales en el estudio de Kohlberg es bastante menor que el de los que están ya en un nivel "moral", lo cual también se refleja en el manual de codificación en relación con los criterios que se presentan para evaluar un nivel u otro. De ahí, quizá, que la codificación responda más a criterios de edad que a una justificación teórica y empírica.

Eisenberg en un estudio transcultural (Eisenberg, Boehnke, Silbereisen y Schuler, 1985) que replicaba otro suyo anterior, llega a unas conclusiones parecidas a las de Edelstein y Keller (1985) y Keller, Eckensberger y von Rosen (1989), si bien acentuando la conducta prosocial en general. En su opinión, el razonamiento de niños prescolares sobre su propia conducta social contiene muchas referencias empáticas a las necesidades de los otros. Su estudio con dilemas prosociales hipotéticos confirmó que en estas edades los niños usan frecuentemente un tipo de razonamiento no egoísta y empático que, de acuerdo con la teoría de Kohlberg, no tendría que darse hasta el estadio 3, es decir, al comienzo de la adolescencia.

De gran interés es la síntesis de posturas que ofrece otra investigadora del Instituto Max-Planck, pero esta vez del que tiene su sede en Munich y se dedica a la investigación psicológica (Max-Planck Institut

für Psychologische Forschung). Para Nunner-Winkler las controversias en relación a la moralidad de la infancia se pueden organizar en cuatro bloques:

11.1. *La tesis instrumentalista de Kohlberg*

Para este autor, como ya se ha dicho, no existe realmente moralidad en esta etapa evolutiva. El nivel preconvencional (6-10 años) es amoral, se actúa bien por miedo o por un intercambio de necesidades. Las razones instrumentales que validan las normas se corresponden —por la subyacente tesis del paralelismo entre lo cognitivo y lo afectivo— con los motivos de la acción moral. Aunque con ciertas divergencias, entre los seguidores de esta postura se encuentran Damon (1982) y Blasi (1984), este último llega a afirmar que en un dilema entre obedecer o actuar altruísticamente, los niños de 6-7 años se deciden a obedecer por un miedo irreflexivo al castigo.

Esta concepción amoral del niño se pone en duda en los dos enfoques teóricos siguientes que se basan, por una parte, en investigaciones sobre la comprensión que los niños tienen de las normas y, por otra, en sus motivos y en su conducta.

11.2. *La tesis de Turiel acerca de la genuina comprensión moral*

Frente a la hipótesis de Kohlberg de que las sanciones se identifican con las normas en la infancia, Turiel (1983) sostiene que ya desde la infancia se posee un claro concepto de las normas morales. En su opinión, los niños reconocen lo que está bien y mal con independencia del castigo. E igualmente distinguen entre reglas cuya violación puede dañar a otros y reglas en las que de no cumplirse sólo se daña uno mismo; también diferencian reglas morales que tienen validez siempre y en todas partes de convenciones sociales que pueden cambiar por consenso. Para definir a las primeras emplean los clásicos criterios éticos de obligatoriedad, generalización e impersonalidad.

Para Döbert (1987), el niño utiliza el castigo como medio de reconocer pero no de validar la regla. Los juicios morales de los niños —afirma— son universales, reversibles y prescriptivos, por lo tanto, materializan la perspectiva objetiva de la moral.

11.3. *La investigación sobre el altruismo*

Según Kohlberg los niños actúan movidos por el castigo o el premio. Pero esta afirmación contradice muchos hallazgos empíricos. En la observación naturalista de la conducta los niños manifiestan frecuentemente una conducta espontáneamente altruista: ayudan, comparten o consuelan a otros. Cuando se les pregunta los motivos aclaran que han actuado así porque el otro lo necesitaba o, simplemente, porque querían ayudar. También en muchos estudios se ha comprobado la existencia de una cierta empatía que llevaba a una conducta altruista espontánea. (Blasi, 1984; Keller y Edelman, 1986; entre otros).

Todo ello no se explica con una concepción del niño como un egoísta calculador, sino con enfoques teóricos que subrayan la naturaleza básicamente social del niño y su innata capacidad para la empatía (Hoffman, 1982).

11.4. *El niño como agente moral competente*

Es la consecuencia de las investigaciones que afirman que el niño no tiene una comprensión moral instrumental ni en el juicio ni en la conducta. La anticipación de las consecuencias —señalan Keller y Edelman (1986)— no se puede identificar con la motivación para la acción, así como tampoco parece existir esa orientación dominante hacia los propios intereses a la que se refieren Kohlberg y Selman.

Döbert (1987) plantea una interesante cuestión que se deduce de manera lógica de sus hipótesis. Si bien es cierto, dice, que en ámbitos determinados y concretos el niño es capaz de orientar bastante pronto su acción según normas morales, dándole una fundamentación moral correcta, ¿de donde le viene esta temprana y genuina moralidad? ¿se puede, entonces, hablar de un desarrollo moral en el sentido de Kohlberg como una gradual conquista de la moralidad? Para el psicólogo alemán la única posibilidad es que se trate de un proceso de aprendizaje referido a la aplicación de reglas morales básicas y universales en contextos sociales cada vez más complejos.

Estas caracterizaciones globales del desarrollo moral en la infancia se distinguen fundamentalmente en tres cuestiones.

a) ¿Cómo entienden los niños las reglas?: como algo concreto y contextualizado, específico de la situación (Damon) o como algo más general que trasciende la situación (Kohlberg, Turiel).

b) ¿Cómo entienden los niños las normas y su fundamentación?: como obediencia a la autoridad (Kohlberg), o como reglas que tienen una validez general y objetiva, y son universales y recíprocas (Turiel, Döbert). Y, por último,

c) ¿Por qué motivo se llega a una acción no conforme a las reglas?

Para responder a esta pregunta, y aportar su concepción personal del problema, Nunner-Winkler analiza parte de los datos de un estudio longitudinal de Weinert con 213 niños, la submuestra que elige consiste en niños de 4, 6 y 8 años. El método que emplea es una narración en la que un niño roba un paquete de almendras del abrigo de un compañero en el colegio. Se examinan, además, tres tipos de transgresión de una regla, siguiendo en parte la terminología kantiana de deberes perfectos e imperfectos, positivos y negativos:

- violación de un deber negativo perfecto (robar un dulce),
- no cumplir un deber positivo imperfecto (compartir una bebida con un niño sediento o ayudar a uno que lo necesitaba. La primera se designa como situación de “altruismo”),
- no atender a una acción moral “superogatoria” (equilibrar un reparto injusto que beneficia al protagonista).

El resultado que obtiene es, a primera vista, bastante sorprendente: en su mayoría los niños piensan que el ladrón se sentirá contento porque ha cubierto sus necesidades (aunque en niños de 8 años ya hay sólo un 10% que piensa así). Las posibles explicaciones serían: 1) los niños pequeños no comprenden las reglas morales, 2) no comprenden correctamente las palabras que designan emociones, 3) el resultado es un artefacto de la situación experimental, ó 4) el niño tiene un déficit en el conocimiento o en la comprensión de emociones moralmente significativas.

En relación con la primera hipótesis, las contestaciones de los 213 niños a la pregunta de si se pueden robar las almendras es bastante clara: un 96% contesta “no”. Cuando se pregunta ¿qué niño actuó el peor?, un 60% considera que el que robó, un 21% da una contestación en la dirección del altruismo y del incumplimiento de deberes posi-

tivos, y un 12% juzga lo peor no haber tenido en cuenta la necesidad de repartir justamente. Los resultados pueden considerarse, por tanto, paralelos a los que se obtendrían con adultos. Las sanciones no cuentan apenas en la fundamentación de los deberes positivos o negativos (aunque en éstos, algo más).

Estos resultados confirman la tesis de Turiel de que los niños ya desde pequeños comprenden claramente la validez intrínseca de las reglas morales. Si, a pesar de ello, atribuyen una emoción positiva al que incumple las reglas no se relaciona este hecho con un conocimiento o comprensión deficitaria de las reglas.

Respecto a si son capaces de identificar la emoción, también los resultados de investigaciones lo confirman. Pero los niños más pequeños siguen atribuyendo emociones positivas al transgresor. La estabilidad de este fenómeno a lo largo de diversos estudios, y a pesar de las variaciones en los procedimientos, muestra que no es producto de la misma investigación como se hubiese podido suponer.

Por último, la comprensión de las emociones moralmente significativas parece atenerse al siguiente proceso: se adscriben al actor emociones positivas cuando éste realiza sus intenciones, o sea cuando hace lo que quiere hacer (comerse las almendras si eso es lo que desea, por ejemplo), y emociones negativas cuando no logra realizar lo que quiere (por ejemplo, no coger las almendras que querría o herir inadvertidamente a otro niño). De aquí, que tanto el hecho de ayudar o compartir como el no hacerlo sea considerado positivo cuando se hace porque se quiere, porque se ha elegido hacerlo o no.

En resumen, la tesis de Turiel acerca de la capacidad de los niños para comprender reglas de un modo general, y sin necesidad de fundamentarlas en fenómenos amorales como las sanciones, el poder o la recíproca complacencia, se reafirma en oposición al pensamiento de Kohlberg. Más bien la fundamentación parece hallarse en motivos genuinamente morales como el evitar daños a otro, un sentido del deber, aún sin estar plenamente estructurado, o una tendencia hacia la vida virtuosa (el deseo de ser bueno). Sin embargo, para Nunner-Winkler esto no presupone que el niño sea un agente moral competente como lo demuestra su sentimiento de alegría al transgredir una regla. La explicación teórica se podría encontrar en una nueva reconceptualización del paralelismo cognitivo-afectivo afirmado tanto por Piaget como por Kohlberg; a la vez se insiste en cómo los diferentes resultados son interpretados según el método de recogida de datos utilizado.

La investigación de Turiel lo que pretendía era afirmar la validez y fundamentación de las normas y lo que obtuvo fue un *saber* sobre el sistema moral normativo que, en contra de las suposiciones de Kohlberg, está presente en los niños desde muy temprano. En la investigación sobre altruísmo se observó el comportamiento espontáneo de los niños y se comprobó que los niños tienen empatía y están dispuestos a actuar sin buscarse a sí mismos cuando *quieren*. Al estudiar el tema según los esquemas kohlbergianos se preguntó a los niños que *debería hacer* el protagonista de un dilema. Esta pregunta no requería un saber sobre el deber sino, más bien, una recomendación sobre la decisión a tomar, y el niño entendió la pregunta no como algo moral sino de “saber hacer”. El que es capaz de actuar de este modo, logra sentirse a gusto; lo cual supone, para el niño, cubrir las propias necesidades aunque deje de cumplir algunas normas. En un primer momento, el niño interpreta la moral como un simple dato de conocimiento, siendo en un segundo momento —hacia los 6 u 8 años, cuando el niño comienza a hacer propias las reglas—. Es entonces cuando aparece la distinción entre reglas morales y “prudenciales” (*Klugheitsregeln*), y entiende que las reglas morales hay que seguirlas.

Este segundo tipo de aprendizaje se realiza en el sentido kantiano de actuar no por inclinación sino por deber (“nicht aus Neigung, sondern aus Pflicht”). Para lo cual no basta hacer el bien cuando se desea, sino aún cuando espontáneamente no se tienda a ello. Esta diferencia kantiana entre querer (*Wollen*) y deber (*Sollen*) resulta clara a los niños, especialmente cuando experimentan el conflicto entre ambas tendencias. Los niños conocen las normas y saben cómo aplicarlas a la situación, pero aún las consideran algo externo que ha de tenerse en cuenta al actuar. Sólo más tarde, captarán que estas normas hay que querer seguirlas (lo cual en el pensamiento de Habermas es un aspecto constitutivo de las normas). Este proceso de aprendizaje es difícil y costoso, lleno de conflictos internos. Muchas respuestas de niños a la pregunta de cómo se siente el protagonista de la historia que se les ha contado, muestran esta especie de desgarramiento interior: uno se siente mal cuando actúa de acuerdo con una norma que contradice sus deseos, pero, a la vez, se siente también mal cuando traspassa la norma y hace lo que desea. Progresivamente irá encontrando una cierta satisfacción al cumplir las normas, hasta llegar a ponerlas en primer término. Por qué ocurre esto admite diversas interpretaciones: evitar una sanción, realizar una inclinación empática, experimentar la relación de amistad, o por haber llegado a entender el sentido de estas normas.

Y, en sentido contrario ¿por qué se siente un niño mal cuando ha traspasado una norma? Una explicación que aparece con frecuencia es la sanción interna (avergonzarse, sentir culpa, mala conciencia). No el miedo a sanciones externas, ni siquiera la compasión con la víctima es la causa, sino el haber hecho algo que no quería haber hecho. Es decir, las normas ya no son algo fáctico y externo, sino algo que se quiere cumplir. Esta postura expresa un tipo de moralidad en el niño que no se identifica con ninguna de las posturas antes citadas. Para Nunner-Winkler (1989), que es quien la defiende, los niños tienen desde el principio un conocimiento genuino de la validez de las normas (y aquí coincide con Turiel); pero de ninguna forma se puede decir que sean agentes morales competentes (como la investigación sobre el altruismo, o en las de Döbert, Keller y Edelstein, entre otros, parece afirmarse). No hay, por tanto, una etapa amoral en el desarrollo, los niños aprenden las normas como intrínsecamente morales, y, después aprenden a querer cumplirlas (pero esto varía mucho de unos a otros), a partir de ahí, quieren ya seguirlas por motivos intrínsecamente morales. Ambos procesos —cognitivo y motivacional— se logran en plenitud avanzada ya la niñez. El aprendizaje afectivo-motivacional resulta, por tanto, imprescindible. Se ha de ejercitar desarrollando aquellas capacidades del yo como son atención, autocontrol y capacidad de retrasar la gratificación, sinceridad (en el sentido de evitar mecanismos de defensa) y, sobre todo, procurando la construcción de un yo íntegro y centrado en lo moral.

12. La crítica a Kohlberg a partir de su concepción de la moralidad

Hace relativamente poco tiempo al revisar las teorías que actualmente dominan el ámbito de la educación moral, señalaba como sin lugar a dudas era el enfoque de Kohlberg el que destacaba sobre todos los demás (Gordillo, 1992). Su fama ha sido bien ganada y la capacidad crítica que ha despertado en un gran número de investigadores muestra sobradamente la fecundidad del modelo. Ciertamente, el gran hallazgo se debió a Piaget al desarrollar la tesis del paralelismo entre lo cognitivo y lo afectivo, entre el pensamiento y el juicio moral. Pero quien operativizó, extendió y aplicó el modelo fue L. Kohlberg. Quizá fue su inesperada y temprana muerte lo que le impidió responder a las críticas y reconstruir en algunos aspectos —si no totalmente— su

modelo. Hay indicios de que en los últimos años experimentó cambios que no pudieron ser suficientemente desarrollados. De todas formas, nuestra crítica se reduce necesariamente a lo que conocemos, a aquello de lo que hay constancia. Dicho esto, pasemos a analizar brevemente algunos aspectos a mi juicio mejorables y que tienen que ver con la concepción de la moralidad en el niño. En primer lugar, el concepto mismo de moral.

Para Kohlberg la moralidad se limita —es lo que manifiestan sus dilemas— a la resolución de conflictos. Especialmente son conflictos de intereses que tienen lugar en las interacciones sociales y donde hay que utilizar las distintas capacidades de ponerse en el lugar de otro (*perspective taking*) y de aplicar unas normas teniendo en cuenta las diferentes necesidades de los implicados en el conflicto. Esta definición tan restrictiva de la moral subraya la naturaleza social de la persona pero, en consonancia con ciertas corrientes psicológicas actuales, empobrece al hombre al no reconocerle suficientemente una existencia y un carácter que no dependa tan absolutamente de la relación con los demás. Lo contrario —es decir, la independencia— sería utópico e injustificable, pero también parece que estamos asistiendo a una inflación en las relaciones sociales (Gergen, 1992).

Lógicamente, si todo se basa en el conflicto que surge al relacionarse las personas, el eje conductor de la moralidad será la justicia. Pero también se da aquí una restricción del concepto clásico de justicia. Platón entendía la justicia como una virtud esencial que aparecía siempre con otras —valor, sabiduría, templanza y piedad— pero sin identificarse con ellas. La justicia suponía la excelencia de la persona, no un simple procedimiento de distribución de bienes. Para Kohlberg, el ideal de justicia implica el derecho de cada persona a una igual consideración en sus derechos en cualquier situación. Esto es, ciertamente, necesario pero también insuficiente. Tanto desde la perspectiva individual como social. Prueba de ello, como ya se ha visto, son las consideraciones acerca de la conducta altruista como una conducta que en sentido estricto no sería justa. Cuando la experiencia indica que ese tipo de conducta altruista es necesario para que haya un sentido de comunidad (recorremos, por ejemplo, la famosa distinción de Tönnies entre *Gesellschaft* y *Gemeinschaft* que tanta discusión ha suscitado).

Tampoco está claro el desarrollo moral implícito en esta concepción de moralidad. Dar por hecho que la moralidad autónoma debe ir precedida siempre de una moral heterónoma supone una lógica que

habría que demostrar no sólo empíricamente sino también teóricamente. Más bien, da la impresión de que la predisposición contra las virtudes (el “saco” de virtudes como prototipo para Kohlberg de la moral tradicional) le impide reconocer el importante papel que la adquisición de hábitos juega en la educación moral a una primera edad. Certamente ha insinuado Peters que si algunas personas no son capaces de juzgar autónomamente y con rectitud, habrá que emplear algún medio de control, aunque suponga coacción, por el bienestar de los demás. Algo parecido ocurre con los niños cuando son pequeños, por más que lo ideal sería esperar que por sí mismos comprendan cómo deben actuar, habrá que ayudar el desarrollo autónomo encauzándolo y apuntalándolo con esos hábitos operativos buenos que tradicionalmente se han llamado virtudes.

En conclusión, no parece justificado no emplear medios que se han demostrado eficaces en la educación por fidelidad a una línea de pensamiento. Podría ser conveniente observar lo que ocurre realmente en las aulas y aceptar con más apertura procedimientos (didácticos, conductuales, experienciales, etc.) introducidos por otras escuelas psicológicas y que han demostrado una cierta eficacia.

Respecto a la estructura psicológica de la moralidad propugnada por Kohlberg, Dykstra (1981) opina que la capacidad cognitiva de organizar la información y conectar los acontecimientos en términos de reciprocidad no es una condición *suficiente* para la madurez moral. Podría ser *necesaria*, incluso, la más necesaria, pero la prueba empírica demuestra que ésto tampoco es cierto. Se puede ser gente moralmente madura sin esta capacidad. Por ejemplo, puede darse una persona intelectualmente poco formada pero con una gran capacidad de compasión por la gente que le lleve al altruísmo. Frente a los defensores del enfoque evolutivo-cognitivo se podría afirmar que no se necesita ser un filósofo moral para ser una buena persona (Gordillo, 1992 p. 87).

Hemos apuntado ya antes, el interés que actualmente está adquiriendo el tema de la voluntad como puente entre lo cognitivo y lo motivacional. Pues bien, éste es un tema que en Kohlberg no aparece y que si desde la práctica educativa resulta fundamental también lo es desde la teoría psicológica. Y junto a la voluntad se encuentra el amplio campo de las emociones, sentimientos o afectos que pueden servir también de móviles para la acción.

Si el niño reconoce el bien y el mal con independencia de las sanciones o los premios, dos cuestiones surgen: ¿de dónde le viene este sa-

ber?, como Nunner-Winkler y Döbert se preguntan; y si ya hay una incipiente moralidad ¿donde está la diferencia entre el estadio 2 y el 3 de Kohlberg?, ¿qué tipo de experiencia humana es la que produce ese salto? ¿No estará en nuestra mano “moldear” esas experiencias para que sean capaces de ese querer el bien la mayoría de los niños? La posibilidad que, frente a Kohlberg, se abre es la de una vez admitida la capacidad para ser moral en la infancia desarrollarla no unilateralmente a nivel de juicio, sino también afectiva y motivacionalmente, educando en la medida de lo posible emociones, sentimientos y el gran reto de nuestros días: la voluntad. Este será el único camino para que el conocer no se quede en el terreno de las ideas sino pase al de las acciones a través de un querer “fuerte”, es decir, no sólo con la fuerza inestable del sentimiento sino con la constancia de la voluntad.

Pasemos a la parte empírica de nuestro trabajo donde hemos tratado de comprobar si este tipo de actuación moral era posible en la infancia —con independencia de variables de sexo, edad, o clase social— y si hay un tipo de altruismo que debe ser fomentado por ser verdadero y no un “pseudualtruismo” que busca sus propios intereses. Su importancia radica en que en ello nos va la sociedad de mañana.

CAPÍTULO III

ESTUDIO EMPÍRICO CON UNA MUESTRA ESPAÑOLA

13. Planteamiento de la investigación

Dada la confusa situación teórica antes analizada y el retraso en la incorporación de nuestro país a esta polémica, las investigaciones empíricas sobre el desarrollo moral han sido ciertamente escasas. Como Pérez-Delgado (1991) señala, la mayor parte de las tesis doctorales que en los 70 y 80 se realizaron en este ámbito fueron más teóricas que empíricas y se situaron casi exclusivamente en la órbita kohlbergiana. Poco a poco se ha ido viendo la necesidad de hacer más investigaciones sobre este tema y de ampliar la perspectiva incorporando la interacción cognitivo-social en los enfoques. También se considera una tarea urgente disponer de instrumentos de medida que permitan la recogida de datos con una mayor fiabilidad.

Son de destacar, sin embargo, las investigaciones empíricas realizadas en Valencia durante la segunda parte de la década de los 80 utilizando el cuestionario de problemas sociomorales de Rest. Igualmente, en Bilbao y San Sebastian se constatan núcleos de investigadores interesados en el tema que trabajan a partir de la entrevista semiestructurada como instrumento de obtención de datos, aunque también dentro del enfoque de Kohlberg.

No hay en España, por tanto, investigación empírica que contradiga las afirmaciones de Kohlberg. El trabajo de Pérez-Delgado y otros al adaptar el Defining Issues Test (DIT) de Rest a la lengua castellana es valioso y supone una aportación a los estudios interculturales pero sigue estando dentro de los presupuestos kohlbergianos. La crítica al enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg y seguidores se basa en el papel central que se otorga a la racionalidad en este modelo, así como

a la escasa importancia que se concede a factores afectivos que, sin embargo, se comprueba tienen una importancia decisiva en la acción moral. La universalidad e invariabilidad de los estadios se pone consecuentemente en duda. Por todo ello, parece necesario analizar el desarrollo moral desde una óptica diferente a la de Kohlberg —aunque en muchos aspectos haya que reconocer la deuda que con él se tiene— y que permita poner en entredicho la tradicional secuencia de desarrollo. También en lo que se refiere a la importancia del contexto y a variables como sexo o clase social no hay unanimidad en los resultados obtenidos por distintos investigadores. Todo ello, junto al interés por replicar resultados de otros trabajos desde una perspectiva transcultural, aboga por la conveniencia de estudiar la secuencia de desarrollo que existe en muestras españolas.

13.1. *Objetivos e hipótesis de trabajo*

Como *objetivos* de esta investigación nos planteamos los siguientes:

1. Conocer el proceso y las características del desarrollo socio-moral de niños y adolescentes de 7, 9, 12 y 15 años, especialmente en lo que se refiere al:
 - 1.1. Desarrollo de estructuras de conocimiento socio-moral.
 - 1.2. Desarrollo de la responsabilidad moral interpersonal.
2. Establecer unas normas de referencia en el pensamiento socio-moral.
 - 2.1. Reconocer la existencia de altruísmo y relación al otro en la infancia.
3. Comprobar y analizar las interrelaciones con las principales variables evolutivas.
 - 3.1. Analizar las diferencias inter e intra-individuales en el desarrollo del pensamiento moral.
 - 3.2. Verificar la significatividad de diferencias en relación con el grupo femenino.
4. Mostrar la influencia de variables ambientales en el desarrollo del pensamiento moral del niño.

- 4.1. Analizar diferencias significativas debidas a los distintos procesos de socialización.
- 4.2. Conocer posibles barreras para la integración por parte de la submuestra de gitanos.
5. Realizar comparaciones transculturales.
 - 5.1. Verificar la supuesta universalidad de las etapas preconventional y convencional de pensamiento moral.
 - 5.2. Descubrir diferencias en el razonamiento socio-moral debidas a variables culturales.
6. Diseñar intervenciones que promuevan el desarrollo moral en ámbitos escolares.
 - 6.1. En relación con los objetivos propuestos en la LOGSE para los distintos niveles educativos.
 - 6.2. Adaptando el curriculum al proceso de desarrollo de razonamiento socio-moral.
 - 6.3. Estableciendo criterios de evaluación y/o intervención a través de la acción tutorial.

Las *hipótesis de investigación* que sirvieron de punto de partida fueron las que a continuación mencionamos:

1. La adquisición de competencias sociales como tolerancia, solidaridad, cooperatividad, autonomía, apreciación de valores y actuación de acuerdo con ellos, requieren un cierto nivel de desarrollo en el conocimiento socio-moral. Las contradicciones entre las teorías de desarrollo psico-social (Eisenberg o Hoffman, por ejemplo) y la más conocida de desarrollo moral (Kohlberg) exigen la realización de estudios empíricos que manifiesten la viabilidad o no de estos objetivos en la educación escolar.

Frente a Kohlberg, afirmamos que el razonamiento moral de los niños —que él sitúa en la etapa preconventional— no está basado exclusivamente en el temor al castigo y en la obediencia, es decir, en motivaciones instrumentales. Nuestra opinión, por el contrario, afirma que es posible encontrar rasgos de altruísmo y de una incipiente moralidad, lo cual permite intervenir educativamente a fin de lograr ciertos objetivos.

2. Transculturalmente se puede comprobar la existencia de rasgos universales y diferenciales —debidos a las distintas formas de so-

cialización— en esta etapa. Estos rasgos se refieren básicamente a la *decisión*, la *fundamentación de la acción* y el *juicio moral*.

3. En el ámbito de la *amistad*, las diferencias entre moral orientada por la justicia y moral orientada por el cuidado desaparecen. Por lo tanto, en este ámbito es posible comprobar la hipótesis de la existencia de una sola moral que se adapta a los diversos sujetos y situaciones (cfr. Gordillo 1988).

También, la amistad presenta un tipo de relación particularmente significativa en la que se puede estudiar cómo se proporciona a las acciones un significado socio-moral.

4. Ya que la moralidad siempre hace referencia a la acción, entendemos el proceso de otorgar este tipo de significado como el desarrollo de una *teoría de la acción social* (cfr. Keller y Reuss, 1984). Esta teoría de la acción comprende:

- a) conocimiento de otras personas, relaciones y situaciones (incluyendo circunstancias típicas y específicas);
- b) conocimiento del mundo interior de otros, es decir, de sus intereses, necesidades, sentimientos, motivaciones y expectativas;
- c) la representación de las acciones en términos de metas, medios y consecuencias;
- d) la representación de reglas sociales, como las que gobiernan las relaciones, los principios por los que se evalúan y las estrategias reguladoras que se utilizan.

5. El desarrollo socio-moral supone el desarrollo de un *yo responsable*. El concepto de acción hace referencia a la intencionalidad y responsabilidad en la actividad humana. Requiere del sujeto conjugar lo particular con lo general. De aquí, que el desarrollo del significado social pueda ser descrito como una progresiva toma de conciencia del yo que, como parte de una realidad social, debe aceptar reglas y normas para mantener las relaciones con los demás.

De un modo operativo, definimos la responsabilidad moral como la toma de conciencia acerca de obligaciones morales que se refieren a uno mismo y a los demás, y como la disponibilidad para aceptar obligaciones tanto en lo que respecta a la interpretación de una situación como a la toma de decisiones. Uno de los principales atributos del yo moral es la experiencia de la necesidad de establecer *consistencia* entre el juicio y la acción moral. Esto implica unos prerrequisitos cognitivos y afectivo-motivacionales. También parece, que el establecimiento de consistencia está relacionado con el nivel de desarrollo del razonamiento socio-moral (Keller y Edelstein, 1990).

13.2. Procedimiento de recogida y codificación de los datos

El nivel de desarrollo moral fue evaluado en una muestra de 277 sujeto de 7, 9, 12 y 15 años de edad. Los que en el primer momento de la medición tenían 7 años fueron posteriormente entrevistados a la edad de 9 años (cfr. fig. 13.1)

El instrumento principal de recogida de datos consistió en una entrevista semiestructurada en torno a un problema de amistad. Su origen se encuentra en un conocido dilema de Selman (1980) al que se introdujeron ligeras modificaciones para adaptarlo a las distintas culturas. El protagonista de la historia ha prometido a su mejor amigo visitarle un día concreto. Pero después recibe una invitación más atrayente: ir al cine con un chico que es nuevo en el barrio. Esta invitación es, sin embargo, para la misma tarde en que ha prometido visitar a su mejor amigo. Se dan también algunas argumentaciones psicológicas que complican la situación, como, por ejemplo, que el amigo tiene problemas sobre los que desea hablar o que no le cae bien el nuevo vecino.

También se utilizó, con parte de la muestra, otro dilema con objeto de comprobar hasta qué punto el contenido de la situación problemática afecta al nivel de desarrollo moral. Para este segundo dilema se eligió uno de Kohlberg que se refiere a un problema de relación no ya entre iguales sino de padres con hijos, el dilema de Judy que nosotros denominamos Susana. En este dilema la madre ha prometido a su hija Olga que podría ir a un concierto de rock si se paga ella misma la entrada con su trabajo. En el último momento le niega el permiso y exige a Olga que con ese dinero se compre algo necesario para el uniforme del colegio. Olga decide mentir respecto al dinero obtenido y se va al concierto sin que su madre se entere. Susana, la hermana que conoce el plan de Olga, tiene que decidir si contar o no la verdad a su madre.

El sexo de los protagonistas se modificó en ambos dilemas de acuerdo con el de la muestra. Todas las entrevistas se transcribieron literalmente y fueron codificadas según nuestra adaptación del manual alemán (*Manual zur Moralischen Sensibilität*) y siguiendo las orientaciones dadas por Selman (1980). Los niveles de desarrollo se determinan según los argumentos dados en cada categoría. Varían de 0 a 3 con niveles intermedios (esto es, 0/1, 1/2, 2/3). En total hay 6 niveles y 7 categorías o temas principales: definición del problema, motivación de la decisión, consecuencias para el actor, consecuencias para el amigo, valoración moral, concepto de promesa y concepto de amistad. Al final, se asigna un nivel o calificación global.

En ambos dilemas hay aspectos comunes como la acción a emprender (ir al cine o a casa del amigo; decir o no la verdad), la mayor o menor necesidad de guardar una promesa, la relación con los iguales y las posibles consecuencias de la elección. En un primer momento, las preguntas se refieren al problema concreto de que trata la historia, pero poco a poco se va generalizando y se termina con la propia experiencia personal.

Aunque se pretende captar cómo el sujeto se desenvuelve en su vida diaria, el tipo de valores y motivos que le mueven a actuar, las preguntas requieren básicamente un razonamiento socio-moral que es lo que se evalúa. De acuerdo con Keller (1990) se trata de medir en distintos contextos, y a través de diferentes tareas, el desarrollo de un pensamiento moral responsable. Con el dilema se estimula, por tanto:

1. El razonamiento sobre el concepto de amistad, incluyendo los aspectos que Selman (1980) menciona: el amigo ideal, el sentido de la confianza y la lealtad, las estrategias de resolución de conflictos y las razones o motivos para iniciar o terminar una amistad.

2. El razonamiento sobre normas relativas al cumplimiento de promesas en general, incluyendo la pregunta de por qué se debe guardar una promesa.

3. El razonamiento sobre un dilema cotidiano de amistad que supone el cumplir una promesa. En el dilema hay aspectos referidos a los motivos de una decisión, las consecuencias de esta decisión, las estrategias de negociación y la evaluación moral de la decisión.

4. El razonamiento sobre un dilema de relación padre-hijo (Colby y Kohlberg, 1987) que supone tanto el cumplimiento de una promesa en un contexto de relación jerárquica, como una concepción general de las relaciones de autoridad y fraternidad.

Durante la entrevista la secuencia en la que el yo moral aparece es la siguiente:

- 1) En la fase de orientación, el sujeto tiene que definir el problema de un modo tentativo.

- 2) Posteriormente, se pide al sujeto que haga una elección (hipotética) acerca de la actuación del protagonista y de las razones que le guían. Pueden aparecer entonces aspectos de la elección que resultan problemáticos en relación al yo moral y a la responsabilidad interpersonal.

- 3) Estas consideraciones se reflejan en la anticipación y evaluación moral de las consecuencias.

4) Se examinan, a continuación, las estrategias reguladoras para rechazar o compensar las consecuencias no pretendidas, ni deseadas, para el propio yo y para los demás.

5) Finalmente, la elección es evaluada en términos de rectitud moral.

Según la mayor o menor habilidad para diferenciar y coordinar categorías, las diferentes fases de la acción se presentan sucesiva o simultáneamente.

Aunque en nuestra investigación la codificación y asignación de niveles fue realizada de acuerdo con el ya citado manual (cfr. Anexo III), tuvimos en cuenta otros trabajos para una mejor interpretación de estos mismos niveles. Especialmente nos orientamos por la clasificación de Selman (1980) y por la de Edelstein y Keller (1985) que, basándose en la anterior, dió lugar al *Manual zur Moralischen Sensibilität*. Exponemos, a continuación, las principales argumentaciones dadas por estos autores para fijar los niveles. Como era de esperar hay una gran concordancia entre ambas clasificaciones.

A) Selman describe los siguientes niveles:

1. *Respecto al dilema de amistad:*

Nivel 0: Amistad momentánea y soluciones físicas a los problemas. (Amistad como interacción física).

Ocurre cuando no se consideran los efectos psicológicos —sentimientos, motivos, actitudes— de ninguna de las partes. Se permite que uno haga otra cosa o que se separen físicamente por un tiempo (pero no para pensar el problema con objetividad). El conflicto no es un desacuerdo en las perspectivas, sino que uno no puede hacer lo que quiere porque la acción del otro se lo impide. Se trata de una fuerza más física que de otro tipo.

Respecto a la amistad: las cualidades del buen amigo son, o bien, atributos físicos o la amistad acaba dependiendo de un hacer las mismas cosas.

Nivel 1: Amistad unidireccional y soluciones no referidas al conflicto. (Amistad como asistencia unilateral).

Sólo se ve el conflicto en relación con una de las partes implicadas. Es uno el que siente las consecuencias de la acción del otro. La necesidad de reducir los desagradables efectos psicológicos se conseguirá haciendo que el otro cambie. Para ello se emplean tres estrategias:

negación del problema, hacer algo agradable a la persona disgustada, o bien, pensar que como la causa es el otro, es él quien ha de solucionarlo. El conflicto se considera causado por uno sólo.

El amigo aparece, por tanto, como alguien que cubre las necesidades propias. Se reconocen los aspectos psicológicos (motivos, sentimientos) y se diferencian, pero, sin embargo, no se comprende la relación recíproca. El propio interés es el criterio por el que se rige la amistad. Existe confianza pero sin reciprocidad. Los conflictos son captados como algo unilateral, y, del mismo modo se entiende ha de ser la solución.

Nivel 2: Amistad bilateral y soluciones cooperativas a los conflictos. (Amistad como cooperación más amplia)

Cada parte puede ser satisfecha con independencia de la otra (“primero hacemos una cosa, luego otra”) No es algo mutuo. El conflicto no se considera como originado por la relación; circunstancias o acontecimientos externos son la causa. Tomar distancia psicológica para calmarse puede ser la solución.

Hay ya una capacidad para ver la relación recíprocamente, tomando en cuenta los sentimientos del otro, pero la reciprocidad es todavía algo que sirve a los propios intereses. Se valora la amistad porque se necesita compañía y ser querido. En esta etapa aparecen los conceptos de intimidad y de compartir recíprocamente. Un amigo es alguien a quien se le revelan los secretos o pensamientos íntimos. La relación es más interpersonal y, también, lo son las soluciones. La amistad como algo que trasciende el contexto inmediato.

Nivel 3: Estabilidad de la amistad y soluciones mutuas. (Amistad como un compartir íntimo y mutuo)

Se considera que el conflicto está en la relación, en la interacción, más que en cosas externas. Se pretende que ambos se sientan satisfechos a la vez. También se opina que ciertos conflictos de amistad pueden deberse a la propia personalidad por lo que habrá que modificar ésta. Al mismo tiempo se piensa que algunos conflictos pueden fortalecer la relación más que debilitarla. Los conflictos deben ser hablados y trabajados por los dos. La misma relación es vista como una fuente de soluciones. El tema de fondo es la necesidad de que haya una comunicación interpersonal activa, en la cual los problemas se compartan.

El eje es la relación en si misma, la colaboración es ahora ya por un mutuo interés. La función de la amistad es proporcionar este apoyo

mutuo a lo largo del tiempo. La intimidad se refleja en la preocupación mutua y en el deseo de mantener la relación. Puede aparecer como una cierta perspectiva posesiva en relación a los demás. Hablar es una estrategia útil para resolver conflictos. Los más graves entre éstos son los que defraudan la confianza.

Nivel 4: Interdependencia con autonomía y acción simbólica como medio de resolver conflictos. (Amistad como interdependencia autónoma)

Comprensión pero cierto rechazo de la mutualidad por lo que significa de dependencia, a la vez que tampoco se aspira a una total independencia. Se tiene en cuenta la comunicación no verbal. Se piensa que los conflictos dentro de una persona pueden originar conflictos entre personas. Un objetivo importante es ser consciente de los propios sentimientos y de los del amigo, y establecer un modo de comunicar estos sentimientos por ambas partes.

Existe ya un sentido de identidad personal. El amigo ideal es aquel que se compagina bien con uno mismo; el buen amigo es algo relativo. Partiendo de que las personas tienen necesidades variadas y complejas se reconoce la independencia y la autonomía en la amistad. Hay un menor grado de posesividad. Se distingue entre conflictos interpersonales e intrapersonales que pueden afectar la relación.

2. *Respecto al dilema de autoridad* (o de relaciones padres-hijos)

Nivel 0: Padres pragmáticos y respuestas reactivo-punitivas. (La relación padre-hijo como jefe-sirviente)

El castigo sigue temporalmente a la desobediencia, no entienden que pretenda motivos de socialización, o que el castigo venga después de que los padres evalúen la acción. No se distingue entre causa y efecto. Se centran sólo en el efecto (no en los motivos).

Nivel 1: Paternidad autoritaria y castigo como una lección de la autoridad. (La relación del padre con el hijo es la propia del que cuida responsablemente).

En cierto modo, se da una especie de identificación con el agresor. El castigo es un medio de enseñar lo que es bueno o malo. Protege del mal y restaura el equilibrio.

Nivel 2: La relación hijo-padre como una fuente de reciprocidad y el castigo como forma de comunicación.

(La relación padre-hijo como la de un orientador que satisface necesidades)

El castigo es un mensaje enviado por una persona reflexiva a otra. El miedo ante el castigo es un mecanismo de control de la propia conducta. Los padres comunican de este modo su desagrado con la conducta.

Nivel 3: Padres e hijos como personalidades separadas y el castigo como una necesidad del control. (La relación padre-hijo como tolerancia-respeto)

Es el nivel de la coordinación mutua propio de las perspectivas preadolescentes y adolescentes que distinguen entre el sentido del castigo para ellos y para los más pequeños. El castigo como algo que sirve simultáneamente para cubrir las necesidades de los padres y de los hijos, como un intento de equilibrar necesidades frecuentemente en conflicto. Existe una consideración de las personalidades, intereses y preocupaciones como algo que influye en el castigo.

Nivel 4: Autonomía e interdependencia. Se comienza a captar la complejidad y multiplicidad de la función de los padres. Los hijos son capaces de ver en el castigo la manifestación de que sus padres se preocupan por ellos.

Si los conceptos o ideas expresados en cada tema están básicamente en un estadio, ese aspecto se codifica como un nivel puro. Si los conceptos representan una mezcla de estadios, se codifica como un nivel intermedio. El acuerdo de los codificadores al asignar niveles en el trabajo de Selman fue de un 80%.

B) Edelstein y Keller (1985) determinan cada nivel de acuerdo con unos principios similares en cuanto a la estructuración pero diferentes en los aspectos que enfatizan.

1. *Respecto al dilema de amistad:*

Los temas a analizar son: a) el concepto de amistad y promesa; b) las razones de la acción elegida; c) la justificación de la evaluación moral dada a la acción.

Nivel 0: El concepto de amistad se interpreta como la satisfacción que se siente al jugar frecuentemente con otros.

Los dos tipos de relación (amigo antiguo, niño nuevo) no se entienden aún como algo temporal. No se comprende lo que es la promesa y las consecuencias de no guardarla. Como la situación es considerada en términos puramente hedonísticos, las razones para la decisión tienen que ver con lo que se ofrece materialmente. Las preguntas dirigidas a elicitar una evaluación moral no son captadas.

Nivel 1: Ser amigos sigue significando el hecho de jugar con otros. Tampoco se distinguen aún claramente los dos tipos de relación. La promesa se entiende en términos de intenciones y expectativas concretas. La violación de la promesa es evaluada negativamente pero en un sentido prenormativo de criterios evaluativos globales. Las razones de la decisión se refieren a aspectos de relación interpersonal: el hecho de ser amigos, la simpatía que resulta de la amistad, o el rechazo de consecuencias negativas. Sólo en muy pocos casos se menciona el aspecto normativo de la situación.

Respecto a la evaluación moral, la decisión de irse al cine es casi siempre evaluada negativamente, pero frecuentemente no se justifica la evaluación. Las razones que se dan suelen referirse a las consecuencias o a evaluaciones globales. La perspectiva subjetiva se confunde aún con la objetiva (así, el ir al cine puede ser positivamente evaluado porque a uno le divierte más).

Nivel 2: La amistad se interpreta como una relación a lo largo del tiempo. Los buenos amigos se conocen hace tiempo y saben cómo reaccionará cada uno. Hacer una promesa es algo que obliga, no guardarla es una traición. La amistad requiere cumplir las promesas hechas.

Las razones para la decisión de ir a casa del amigo se refieren frecuentemente a los aspectos normativos así como a la relación interpersonal por el hecho de ser amigos. También se mencionan sentimientos empáticos y posibles consecuencias. Algunos principios generales sirven también de razones para la decisión (“ninguno querrá ser tu amigo si defraudas”).

La justificación moral se basa en aspectos normativos: se debe ir a casa del amigo por la obligación implícita en la promesa. Junto a ello se pueden dar también razones de naturaleza interpersonal (especialmente cuenta la amistad), preocupación por los sentimientos del amigo, consecuencias que perjudicarán la amistad, y consideraciones globales sobre el protagonista (no sería un buen chico/a).

Algunos captan, no obstante, la problemática del niño nuevo y dejan de considerar la opción del amigo como la correcta. Pero no se consigue aún coordinar ambas perspectivas.

Nivel 3: En la amistad se destaca el aspecto de continuidad y exclusividad. La relación se caracteriza ahora en términos de intimidad, suponiendo un tipo especial de obligación respecto a las necesidades y sentimientos del amigo. La confianza, seguridad e interdependencia son elementos constituyentes de la amistad.

El concepto de promesa gira en torno a la obligación de cumplir lo que se ha dicho. El orden de los acontecimientos forma parte del carácter obligatorio de la situación. Esto puede formularse como una máxima general (hay que cumplir lo prometido a la persona que te lo pidió primero). Se manifiesta así la existencia de un yo moral que tiene que vivir de acuerdo con unos compromisos. Lo contrario es destruir la confianza. El ser moral se concibe en términos de relación, “cumplir la palabra dada” significa amistad, interdependencia y fiabilidad.

Las razones para la decisión y para la evaluación moral suelen ser las mismas. Se refieren al carácter obligatorio de la promesa, generalizando a partir de la situación concreta. La necesidad de guardar la promesa tiene mucho que ver con los aspectos interpersonales de la situación. De nuevo es la naturaleza de la relación la razón esencial de por qué hay que cumplir la promesa. Las manifestaciones empáticas se centran en el deseo de no dañar los sentimientos del amigo. En contraste con el nivel anterior donde las sanciones aún tienen un papel, las consecuencias se evalúan ahora por la posibilidad de destruir la armonía y la confianza. Aparece, además, otro tipo de razonamiento en la decisión y en la evaluación moral: las necesidades particulares del amigo. El deber de un buen amigo es tener en cuenta estas necesidades.

En este nivel se plantea ya la dificultad de actuar de un modo justo al considerar la situación del niño nuevo al que se le puede también herir. Sin embargo, se presentan criterios morales que permiten comparar situaciones. Así, la prioridad o la jerarquía temporal del compromiso, y la evaluación de las relaciones en términos de antigüedad e intimidad. La decisión de ir al cine puede ser positivamente evaluada si se establece en un consenso con el amigo, pues es éste quien más importancia tiene.

Los 3 niveles ofrecen también la posibilidad de medir niveles intermedios (0/1, 1/2, 2/3).

2. *Respecto al dilema de autoridad*

Las cuestiones se refieren a la decisión tomada y su alternativa, al cumplimiento de las promesas, las normas acerca de la propiedad, las re-

laciones entre hermanos y con los padres (autoridad), las consecuencias de la elección y las estrategias de resolución de conflictos que se emplean.

Nivel 1: Absoluta obediencia a la autoridad o a las normas generales, miedo al castigo físico. Evaluaciones estereotipadas que no se justifican (por ejemplo, es malo/bueno, no hay que mentir).

Nivel 1/2: Las consecuencias psicológicas de no cumplir una norma aparecen ahora como motivaciones morales; internalización indiferenciada de normas morales (por ejemplo, cumplir una promesa porque es una promesa); la preocupación por la relación y el bienestar de los otros ya no es instrumental.

Nivel 2: Comienza una actitud más genuinamente moral y de solicitud interpersonal (por ejemplo, aparecen razones de fidelidad, justicia, conciencia moral o relación interpersonal).

Nivel 2/3: En sintonía con la tradición kohlbergiana, hay ya una solicitud mutua y una generalización de las normas. Surgen sentimientos y conciencia moral, junto a aspectos de preocupación por el otro.

Nivel 3: Coordinación de intenciones por ambas partes. Se actúa según el ideal de la “regla de oro”, o lo que es lo mismo, la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

Una vez establecidos los criterios de asignación de niveles en nuestra población, se localizaron los seis temas principales en cada entrevista y se codificaron en un nivel completo o en uno intermedio. La puntuación total —o nivel— se sacó dividiendo la suma de las puntuaciones parciales por el número de temas. Para el tratamiento informático se usó la siguiente tabla de conversión de puntuaciones:

TABLA 13.1.

Transcripción de niveles en ordenador

| Nivel en entrevista | Transcripción ordenador |
|---------------------|-------------------------|
| 0 | 1 |
| 0/1 | 2 |
| 1 | 3 |
| 1/2 | 4 |
| 2 | 5 |
| 2/3 | 6 |
| 3 | 7 |

Tanto en un dilema como en otro, el desarrollo de la perspectiva social es la base necesaria para que pueda haber un pensamiento moral. Las etapas hacen referencia al modo de concebir el funcionamiento psicológico individual y al tipo de relación que establece con los demás. Dada la correlación existente con la edad se puede aceptar como estructura subyacente la evolución en la capacidad de ponerse en lugar de otro (*perspective taking*) mencionada por Selman (cfr. p.73). El desarrollo evolucionará, por tanto, de una perspectiva indiferenciada y egocéntrica (3-6 años) a una perspectiva de “tercera persona” (desde fuera del yo) donde la relación implica ya mutualidad. Como etapas intermedias se hallan el inicio de la diferenciación y perspectiva subjetiva (5-9 años) y la capacidad de reflexionar sobre sí mismo, o perspectiva de segunda persona, con una relación de reciprocidad (7-12 años).

13.3. *Fiabilidad*

Una cuestión que desde el primer momento nos resultó evidente fue la de que en esta investigación la codificación no podía ser reducida a clasificar cada respuesta verbal del sujeto según un criterio empírico. Como ya Selman indicaba (1980, p. 162) la fiabilidad y validez tanto en la administración como en la codificación de este tipo de procedimientos requiere un personal con formación en la realización de entrevistas, con cierta familiaridad con los criterios de codificación empleados, y con un conocimiento de la teoría evolutiva subyacente. Frecuentemente, hay aspectos de desarrollo en los conceptos evaluados que sólo se captan cuando el codificador es capaz de “comparar” los datos de un gran número de entrevistas. Y, por otra parte, la habilidad del entrevistador para codificar le permite realizar preguntas que respondan a los criterios de clasificación. Por estos motivos, se organizó un equipo de 10 estudiantes de quinto curso de Pedagogía —todos ellos profesionales de la enseñanza y con experiencia docente— que fue el responsable tanto de la realización de las entrevistas como de su posterior codificación.

Parte de la formación requerida la adquirieron en la asignatura de Orientación Personal en la que estaban matriculados, y la parte más específica en un seminario que se mantuvo a lo largo del primer año de la investigación. Una vez traducido el manual alemán (*Manual zur Moralischen Sensibilität*) se trabajó en la adaptación a la población española y

se elaboró una síntesis de los criterios que servirían para la codificación de nuestras entrevistas (cfr. Anexo). Durante los dos años siguientes, el equipo investigador recogió contestaciones dadas por los alumnos españoles y las clasificó con objeto de elaborar más adelante un manual experimental español. Su interés radica tanto en la mejor adecuación a la población de la que se obtienen los datos como por las características propias y diferenciales que puede presentar el desarrollo cognitivo socio-moral en un determinado entorno geográfico y cultural.

Como varios estudiosos de la medida en investigación han afirmado, la fiabilidad exige que el investigador considere el uso que va a dar a un determinado instrumento dentro de un contexto particular; no es algo automático que surge de una aplicación de procedimientos estadísticos universales con independencia de objetivos y necesidades específicas. La fiabilidad y la validez tienen más que ver con el rigor en la codificación —e interpretación— del razonamiento del sujeto que con la exactitud en el tipo y orden de las preguntas que se le hacen (Selman, 1980 p. 164).

La transcripción de las entrevistas grabadas fue efectuada por los mismos que la habían realizado. Se siguieron los procedimientos sociológicos usuales para transcribir determinadas emociones (risas, silencio, tartamudeo, etc.). En el caso de las entrevistas a gitanos, algunos entrevistadores después de transcribir las entrevistas consideraron necesario añadir, para facilitar la codificación, una “traducción” al lenguaje habitual.

Un posible sesgo es la generalización de un nivel de desarrollo manifestado en varios temas al resto de ellos. Es decir, dar por hecho una sincronía en el desarrollo que quizá no exista. Para obviar este peligro se trató de codificar por temas (por ejemplo, definición del problema o concepto de amistad), teniendo presentes los propios criterios evolutivos, con independencia de los demás temas que aparecen en el protocolo de la entrevista. E igualmente, se realizaron análisis de fiabilidad entre evaluadores (**inter-rater**) tomando una muestra al azar de los protocolos evaluados por cada uno de los codificadores que fueron de nuevo codificados por otros dos evaluadores con mayor experiencia. Este tipo de fiabilidad fue de un 85%.

Otro procedimiento importante para medir la fiabilidad de los entrevistadores y codificadores fue la comparación de nuestros datos con los obtenidos en la investigación que se lleva a cabo en el Instituto

Max-Planck für Bildungsforschung de Berlín. En un primer viaje se contrastaron los criterios de codificación seguidos en ambos países. Posteriormente, enviamos algunas de las entrevistas codificadas por nuestro equipo y una muestra de respuestas asignadas a diferentes niveles. El resultado fue suficientemente satisfactorio —aunque lógicamente se comprobó la existencia de discrepancias culturales que no pueden pasarse por alto— por lo que continuamos nuestra investigación de un modo paralelo en aquellos aspectos que interesaba comparar.

Ciertamente, la fiabilidad de un instrumento no termina con la comprobación de que los codificadores muestran una proporción elevada de acuerdo en su trabajo, o con el hecho de que al cabo de un tiempo los sujetos se manifiesten del mismo modo. Pero el tener un nivel adecuado de fiabilidad es un paso esencial y básico en el proceso de validación. A partir de él, la comprobación de que estos niveles corresponden a etapas del desarrollo socio-moral y no a variables de otro tipo, que existen con independencia del contexto y del contenido del dilema, es el paso siguiente que se realizará con la ayuda del análisis estadístico. Pero antes nos debemos referir al tipo de muestra utilizada.

13.4. *Características de la muestra*

Se hicieron entrevistas a 227 alumnos de 7, 9, 12 y 15 años de distintos centros educativos de Madrid. El muestreo no fue aleatorio sino por facilidad de acceso. En algunos casos fueron los mismos profesores los que realizaron las entrevistas, especialmente sucedió esto en centros públicos de E.G.B. La selección de la muestra se debió a criterios de representatividad de la población escolar madrileña. Así se procuró estuvieran presentes sujetos de ambos sexos, de clase social elevada y baja, de centros públicos y privados. Finalmente, la muestra total quedó compuesta de la forma que aparece en la tabla 13.2.

El muestreo se realizó en dos momentos. En 1991 se seleccionaron —y entrevistaron— 141 sujetos (muestra A), en 1992, se elaboró una muestra paralela con 136 sujetos (muestra B). De la primera muestra se realizó un seguimiento de los que tenían 7 años (cohorte de 1984) que fueron de nuevo entrevistados al cumplir 9 años. El total de sujetos de la muestra longitudinal fueron 34 (cfr. fig.13.1).

FIG. 13.1.

Diagrama temporal

| | 1991 | 1992 | 1993 |
|---------|------|------|------|
| Cohorte | | | |
| 1985 | | 7 | |
| 1984 | 7 | | 9 |
| 1983 | | 9 | |
| 1982 | 9 | | |
| 1981 | | | |
| 1980 | | 12 | |
| 1979 | 12 | | |
| 1978 | | | |
| 1977 | | 15 | |
| 1976 | 15 | | |

TABLA 13.2.

Características de la muestra (N = 277)

| Edad | 7 | | 9 | | 12 | | 15 | |
|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | Públ. | Priv. | Públ. | Priv. | Públ. | Priv. | Públ. | Priv. |
| Sexo/clase | | | | | | | | |
| HOMBRES | | | | | | | | |
| alta | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| baja | 8 | 9 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| gitana | 10 | — | 10 | — | 10 | — | 8 | — |
| MUJERES | | | | | | | | |
| alta | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| baja | 7 | 9 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| gitana | 10 | — | 10 | — | 10 | — | 8 | — |
| TOTALES | 47 | 30 | 44 | 24 | 44 | 24 | 40 | 24 |

La clase social se categorizó de acuerdo con la profesión de los padres y el tipo de centro, pero sin aplicar ningún baremo específico. Tanto aquí como en lo que se refiere a buscar sujetos de inteligencia normal, acudimos a la opinión de los profesores y a la observación de los propios entrevistadores.

El interés mostrado en Alemania por las características socio-culturales de los gitanos se unió a nuestro propio interés por estudiar un grupo con necesidades de integración social, por estas razones los incluimos en la muestra. Partimos del hecho de que al poseer unas peculiaridades socio-culturales muy específicas es posible analizarlo con independencia de la variable clase social (alta/baja). También un dato que aparece en nuestra investigación, y no en otras paralelas, es la pertenencia a centros públicos o privados.

En la muestra de gitanos se aumentó el número de alumnos de la pública para compensar la ausencia que tuvimos de este tipo de alumnos en centros privados. En este subgrupo fue difícil entrevistar a los de 15 años ya que muchos de ellos abandonan la escuela a esta edad. El número de sujetos de 7 años fue algo mayor dada la previsión de "mortalidad" muestral que intuíamos. De este modo pudimos disponer de 33 alumnos —de los 43 entrevistados en 1991— para realizar un estudio de seguimiento.

El hecho de medir a alumnos de las mismas edades en dos momentos diferentes (1991 y 1992) trató de proporcionar estabilidad a los datos relacionando éstos más con la variable edad que con el momento histórico de la medida.

14. Resultados

A continuación mostramos los resultados obtenidos en tres tipos de análisis: el que se refiere al dilema de amistad, el que se centra en la relación con la autoridad y el estudio longitudinal. Como se desprende del capítulo anterior, el dilema de amistad es el eje de nuestra investigación siendo el segundo dilema, en nuestro trabajo, sólo un modo de comprobar si el contenido influye en la evaluación del desarrollo moral. El estudio longitudinal se ha hecho también basándose en el dilema de amistad.

Los análisis estadísticos se han realizado con el programa BMDP.

14.1. *Dilema de amistad*

Un dato de gran interés en una investigación que se refiere a la evolución de la responsabilidad moral es verificar cómo los siete temas se estructuran de un modo diferente según la edad del sujeto. La estadística descriptiva aplicada a nuestras muestras ha mostrado a este respecto lo siguiente.

a) En la muestra de 7 años (77 sujetos), las variables se mantienen en los primeros niveles de desarrollo (cfr. fig. 14.1). Así en la definición del problema un 23% se sitúa en el nivel 0/1 y 1 (puntuación 2 y 3 en el ordenador, cfr. tabla 1) lo que indica que no se captan los aspectos conflictivos del problema en lo que se refiere a la necesidad de decidir, o bien, la decisión se considera sólo como una opción entre alternativas más o menos atractivas:

“antes eran dos amigas y ahora una se quedará sola” (163/7),
 “porque le dijo a Pedro que iba a su casa y a Oscar que también iba a su casa” (168/7). (Los números entre paréntesis indican el que le corresponde en la muestra y la edad)

Curiosamente ese mismo porcentaje aparece en el nivel 2, lo que supone la existencia de un grupo de sujetos para los que tanto la promesa como la relación interpersonal conllevan un sentido de obligación:

“Laura tiene celos porque Ester pasa más tiempo con María” (153/7), “David no sabe a donde ir, pero le había prometido a Oscar ir a su casa” (150/7).

A diferencia de los autores alemanes no hemos considerado separadamente la decisión “cine” de la decisión “amigo” (ir a casa del amigo en vez de al cine con el niño nuevo), pues aunque generalmente la motivación hacia el amigo indica un desarrollo moral más elevado no siempre es así. Como también Keller y Edelstein han señalado a veces es “más moral” ir al cine, esto ocurre cuando se considera la situación del recién llegado y se intenta llegar a un acuerdo que satisfaga a todos. En nuestra muestra, casi una cuarta parte de los sujetos se sitúa en el nivel 1, donde se ponderan los motivos en función de la atracción de cada oferta, aunque también —y esto es fundamental para hablar de la existencia de altruismo en esta edad— un 26% se halla en el 2 (la obligatoriedad de la promesa y la relación sirven como criterios valorativos), lo que

supone una decisión menos egoísta y hedonista de lo que se preveía por investigaciones anteriores. Esta misma actitud se comprueba al evaluar las consecuencias de la decisión para el amigo: también aquí es sorprendente el número de los que se preocupan por cómo se sentirá el amigo (un 45,5% está en el nivel 2):

“se pondrá triste, se enfadará” (173/7), “muy mal porque es su mejor amigo” (161/7), “mal, porque se lo había prometido y no va” (158/7).

La valoración moral de la situación manifiesta una mayor sensibilidad que la requerida para entender a fondo el concepto de promesa, como es lógico a esta edad, aunque también pesa bastante en ello la condición interpersonal que el hecho de prometer lleva consigo. Que haya dos sujetos que logren el nivel más alto hace pensar más en un puro acierto al contestar —o en una mala codificación— que en que hayan alcanzado realmente este nivel 3.

Su concepto de amistad se encuentra prioritariamente —un 42,9%— en el nivel 2: amistad como intercambio y recíproca satisfacción de intereses; sin descartar un buen número (37,7%) la consideración más simple: los amigos son los compañeros de juego (nivel 1). La valoración global del desarrollo moral de los sujetos de 7 años es en este dilema una puntuación intermedia, el nivel 1/2. No se logra el paso total de la perspectiva subjetiva y egocéntrica a una de mayor reciprocidad. El hecho, sin embargo, de que haya un gran número que alcanzan el nivel 2 (27,3%) inclina la balanza hacia esta segunda perspectiva donde se contemplan motivaciones normativas y propias de la relación interpersonal.

b) A los 9 años, los 68 sujetos de la muestra son más capaces de definir el problema: 27,9% alcanzan ya el nivel 2, y 4 sujetos el 2/3, en el que se tienen ya en cuenta los sentimientos y se internaliza la obligación. También en la decisión domina el nivel 2 (33,8%) y hay 10 que prestan atención a las necesidades emocionales del amigo en primer lugar (nivel 2/3). En las consecuencias que se prevén para el amigo mayoritariamente (47,1%) apuntan hacia los sentimientos negativos que injustamente se causaría en el amigo (nivel 2). También hay 9 que se refieren a los procesos internos de estos sentimientos y a la confianza (nivel 2/3):

“le dará remordimientos no haberse ido con Oscar” (182/9).

Lo mismo ocurre en la valoración moral al primar la promesa y la relación como criterios (un 51,5% en el nivel 2):

“ir con Oscar, es su mejor amigo y se lo ha prometido” (201/9), “las promesas se deben cumplir, que se reúnan los tres” (181/9), “ir con las dos; o si no, explicárselo para que ninguna se enfade” (193/9).

También aquí aparecen dos sujetos que se enmarcan en el nivel más alto, el 3. Las cotas más elevadas se hallan en la concepción de la amistad, pues un 67,6% está en el nivel 2 caracterizado por la reciprocidad.

“porque yo soy su mejor amiga y ella es mi mejor amiga” (003/9), “porque le puedes contar tus problemas” (024/9).

Globalmente su nivel de desarrollo moral parece situarse entre el 1/2 (39,7%) y 2 (35,3%) (cfr. fig.14.2). Lo que les distingue, sin embargo, del grupo de edad anterior es que no hay nadie en el nivel más bajo y sólo 9 sujetos tienen una posición inferior al nivel 1.

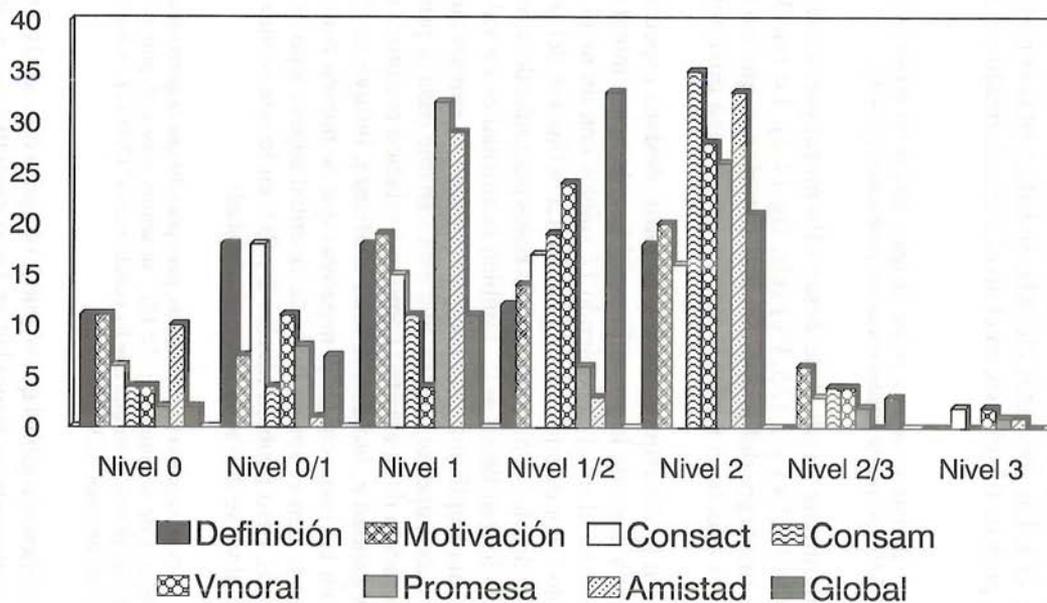
c) En la descriptiva de los *12 años*, destaca especialmente el nivel que la mayoría logra en la variable valoración moral (69,1% se encuentran en el nivel 2, habiendo 14 sujetos con un nivel superior a éste y sólo 7 por debajo) (cfr. fig. 14.3). La definición del problema es la variable donde los niveles son más bajos pues más de la mitad de los sujetos no logran llegar al 2. También la amistad es un valor reconocido por una amplia mayoría habiendo incluso 11 sujetos que obtienen la puntuación superior, con lo cual esta variable pasa al primer plano. Esta valoración de la amistad como una relación recíproca que garantiza la seguridad e, incluso, la total confianza, influye en el nivel que aparece en las consecuencias negativas que se prevén para el actor si no se queda con el amigo (más de la mitad supera aquí el nivel 2) y algo menos, pero también niveles 2 y 2/3, en lo que se supone sufrirá el amigo al verse defraudado en su amistad:

“creará que la ha traicionado, pues pensaba que la quería mucho. Dejaran de ser amigas” (232/12), “se sentirá muy mal, porque la ha dejado plantada por otra que ha venido nueva” (220/12), “triste, y no le hablará más” (237/12)

La calificación global que se puede otorgar a esta edad corresponde al nivel 2 —absoluta reciprocidad en las perspectivas—, aunque ya hay 10 sujetos que están en el nivel siguiente.

FIGURA 14.1.

Niveles en las variables a los 7 años



N= 77

FIGURA 14.2.

Niveles en las variables a los 9 años

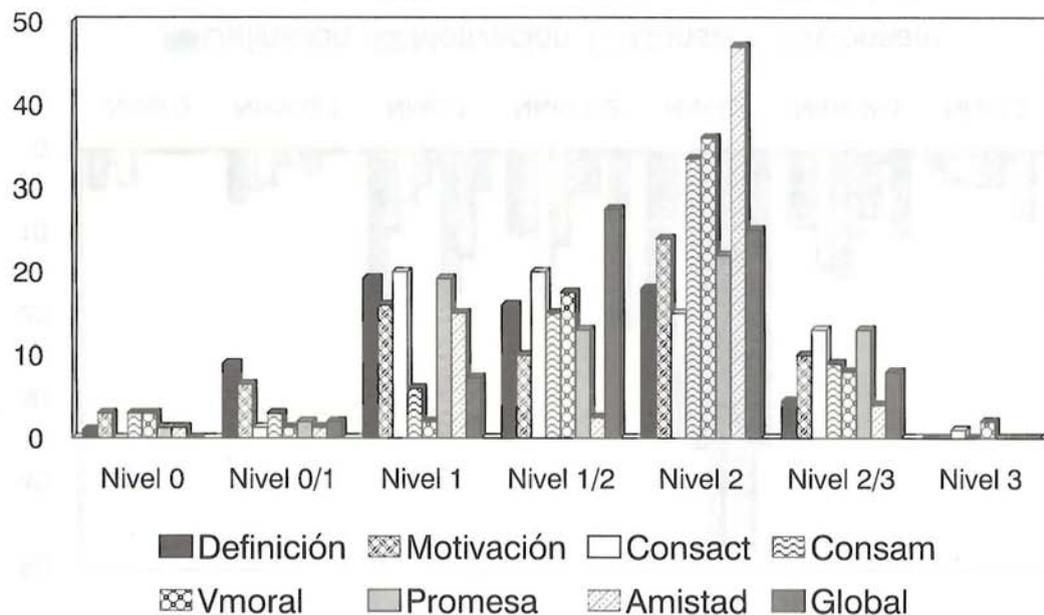
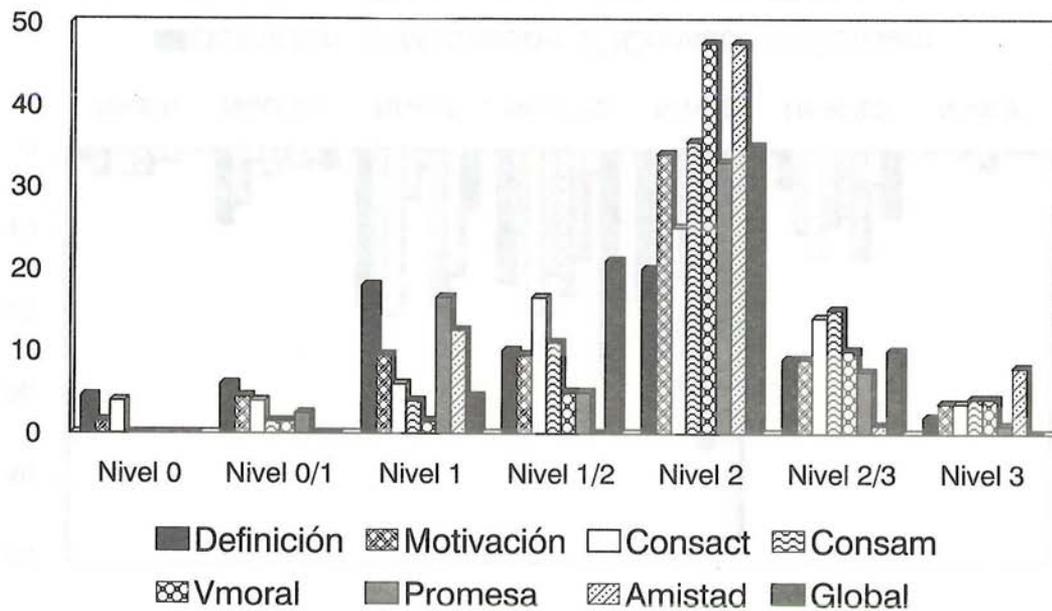


FIGURA 14.3.

Niveles en las variables a los 12 años



N= 68

d) Por último, la muestra de *15 años* (cfr. fig. 14.4) logra definir el problema con mayor claridad y ateniéndose a los sentimientos y al tipo de relación con el amigo (menos de un tercio de la muestra está por debajo del nivel 2). La motivación para la decisión se halla entre el nivel 2 y 2/3, es decir, se considera la amistad como algo que tiene unas exigencias, y lo mismo sucede con la valoración moral en la que romper la promesa significa defraudar, pone en peligro la amistad y proporciona sentimientos de culpa. Las consecuencias para el amigo son incluso más altruistas que las que se refieren al propio actor, y en la amistad el 34,4% se sitúa ya en el nivel 3: amistad como relación íntima de total confianza y seguridad. El concepto de promesa se halla entre los niveles 2 y 2/3 en los cuales las consecuencias de no guardar una promesa aparecen en primer plano.

“la gente puede pensar de tí que no mereces su confianza”
(248/15).

Igualmente la valoración global se encuentra también dentro de estos límites, apuntando hacia una perspectiva que trasciende de la subjetiva propia y ajena.

Aunque como distintos autores han señalado, llegar a alcanzar el nivel más alto no es fácil, sí que es de destacar cómo en nuestra muestra se ha logrado precisamente en lo que se refiere al concepto de amistad.

En la figura 14.5 se representa gráficamente, y de un modo bastante simplificado, la proporción de sujetos agrupados por edades que se encuentran en los 6 niveles. En el 0 sólo hay dos sujetos de 7 años, mientras que en el 0/1 hay otros dos de 9 años. En el nivel 1 hay uno sólo de 15 años y 11 de 7 años. El nivel 1/2 es el propio, se podría decir, de los 7 años pues en nuestra muestra se encuentran en él el 43% de los sujetos de esta edad. En el nivel 2 la proporción de sujetos de 9 años aventaja por muy poco a los de 7 años (35% frente a un 27%) y son los de 12 años los que más se adecúan al nivel. Lo mismo ocurre con el último nivel globalmente alcanzado, el 2/3, aunque son los de 15 años los que predominan (el 39% de esta edad está ahí localizado) hay una representación proporcional de todas las edades.

Las expectativas respecto al funcionamiento de la clase social se han cumplido en general (cfr. fig. 14.6 y 14.7), pero hay datos que interesa analizar, esto lo haremos en el capítulo siguiente.

FIGURA 14.4.

Niveles en las variables a los 15 años

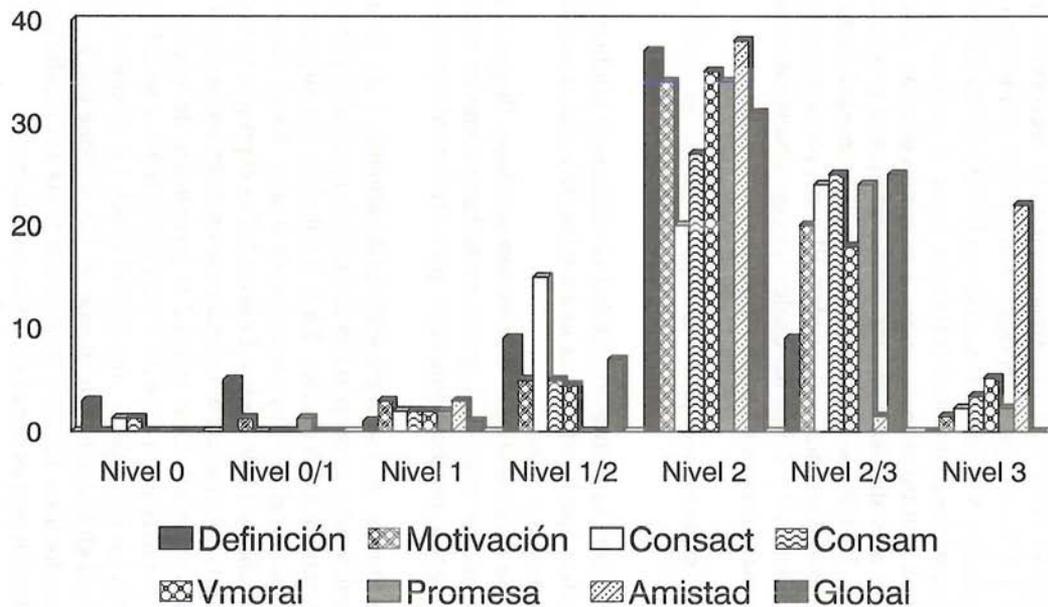


FIGURA 14.5.

Clasificación global por niveles y edades

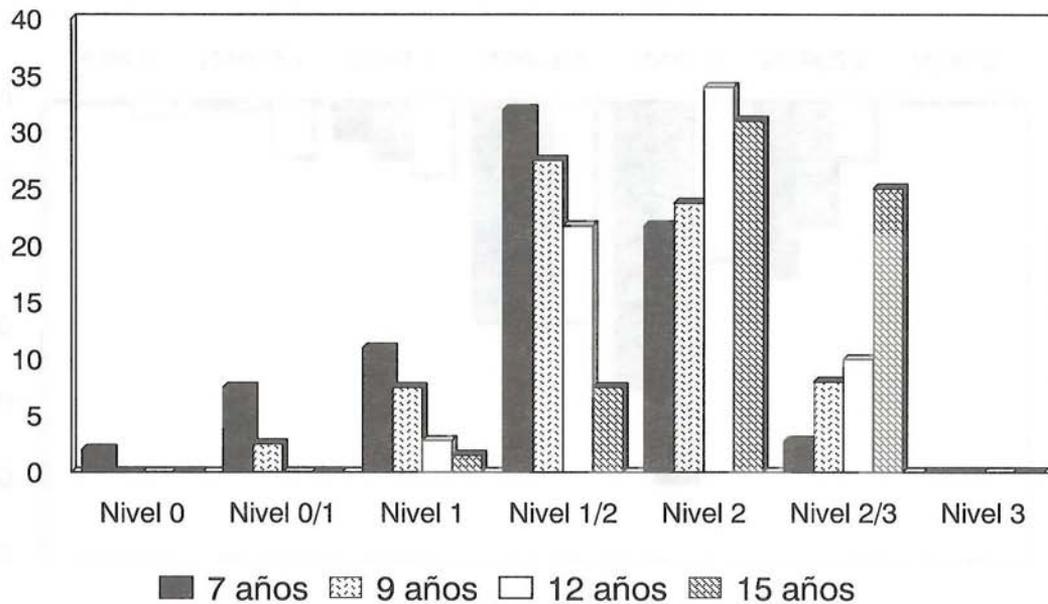
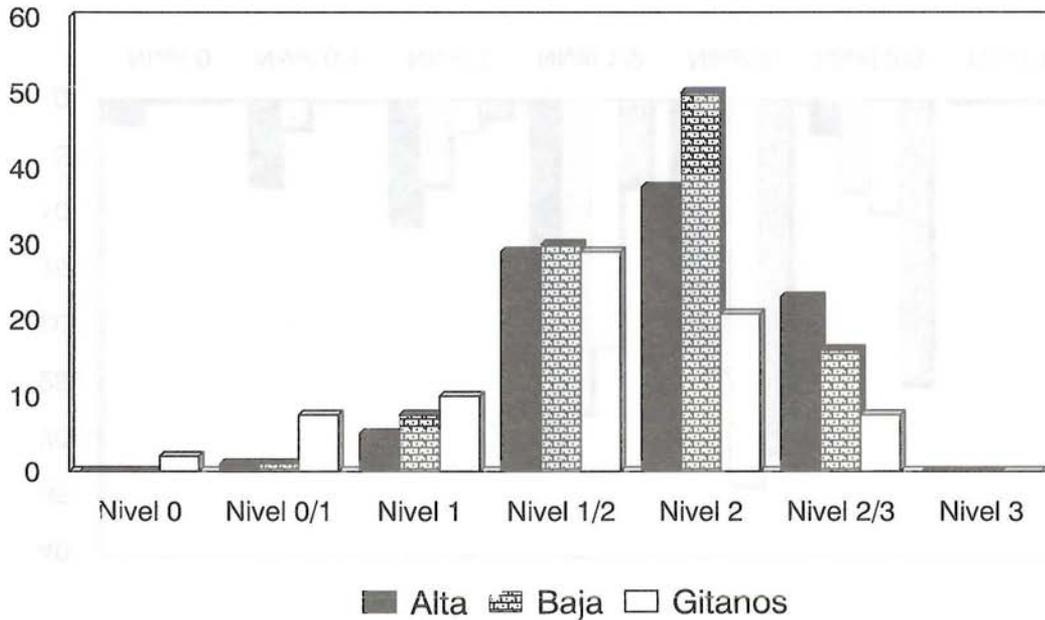


FIGURA 14.6.

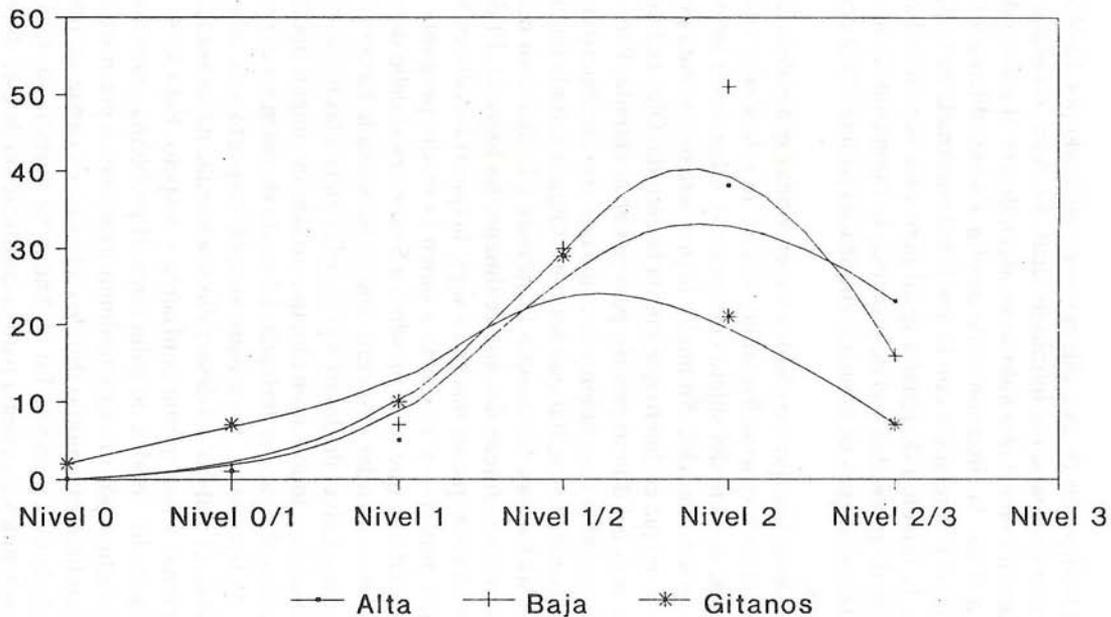
Niveles según clase social



N= 277

FIGURA 14.7.

Tendencias en niveles según clase social



N= 277

14.2. *Dilema de Susana*

La utilización de este dilema —ya utilizado por Kohlberg— pretendía una comparación intraindividual. Es decir, constatar si el nivel de desarrollo moral obtenido se ve afectado por el contenido o el contexto en el que la situación se desarrolla. En este dilema los temas que aparecen son la relación con la autoridad encarnada en la figura de los padres, la relación de igual a igual pero esta vez entre hermanos, el concepto de propiedad y el de promesa, la valoración de las consecuencias, y las estrategias de solución empleadas para resolver conflictos semejantes.

La situación que se plantea es, en líneas generales, la siguiente, aunque en cada caso se hagan las variaciones de sexo y circunstancias propias de la edad del sujeto entrevistado. Olga desea intensamente ir a un concierto de rock. Su madre la promete que le dará permiso para ir si se consigue el dinero que cuesta la entrada. Olga trabaja unos días y logra más del dinero preciso para pagar la entrada. Pero, de pronto, la madre cambia de opinión y le exige que con ese dinero compre parte del equipamiento escolar que necesita. Olga se enfada mucho y decide ir de todas formas. Se compra la entrada y le dice a su madre que ha ganado menos dinero del que realmente ha logrado. El día del concierto se va sin que su madre lo sepa, la que sí lo sabe es Susana —la hermana mayor— y es a ésta a quien la madre pregunta donde está Olga. El dilema que se le presenta a Susana es si debe decir la verdad a su madre o guardar el secreto que su hermana le ha confiado.

Según el nivel de desarrollo la obediencia a las reglas pasa a ser de algo absoluto e indiscriminado, que no admite ningún tipo de justificación, a una obligación derivada del modo de entender el propio rol (de hija o de hermana). Lo mismo sucede respecto a la relación con la autoridad: el ámbito del desarrollo se extiende de un sometimiento incondicional a una mutua confianza y respeto. Esto se manifiesta también en los modos de solucionar el problema, pues a medida que deja de actuar por un sometimiento irracional o por miedo, se llega a un entendimiento mutuo donde cada una es capaz de ponerse en el lugar de la otra persona. En el Anexo se muestra un resumen de los criterios tenidos en cuenta para la codificación de este dilema.

La muestra consistió en 74 sujetos, 42 hombres (56,8%) y 32 (43,2%) mujeres. Las edades fueron: 9 de 7 años, 30 de 9 años, 19 de 12 años y 16 de 15 años. Las variables analizadas han sido seis y se han

evaluado de acuerdo con los tres niveles puros (1, 2, 3) y dos niveles intermedios (1/2, 2/3) (cfr. tabla 13.1). En este dilema se prescinde del nivel 0 al codificar. Las variables son:

1) La motivación de la decisión: obediencia a las reglas, valoración genérica, atención a las circunstancias, etc. (Preguntas 0, 5, y 6 del guión de entrevista que aparece en el Anexo).

2) Concepto de propiedad: quién determina lo que a uno le pertenece y lo que puede hacer con ello. (Preguntas 3 y 4 de la entrevista).

3) Relación con la autoridad: Obediencia ciega, confianza, respeto, etc. (Pregunta 8 de la entrevista).

4) Relación con hermanos: atenerse a lo dicho, miedo, confianza, cariño, etc. (Preguntas 2 y 9 de la entrevista).

5) Consecuencias de la decisión: castigo físico, reacciones emocionales, auto-evaluación positiva, etc. (Pregunta 1 de la entrevista).

6) Estrategias de solución: desde el sometimiento a la capacidad de ponerse en el lugar ajeno. (Pregunta 7 de la entrevista).

No se encontraron diferencias significativas entre los sexos. Al ser la muestra relativamente pequeña no se analizaron las diferencias en variables como tipo de centro o clase social.

En una comparación con los datos obtenidos en el dilema de amistad en aspectos semejantes se halló lo que a continuación señalamos.

En todas las edades la puntuación global es superior en el razonamiento socio-moral que se produce en el dilema de Susana que en el de amistad. Así, la media de los 7 años es 4,4 mientras que en el de amistad es 3,9. A los 9 años es 4,7 y en el de amistad 4,4. A los 12 años 5,2 y en el de amistad 4,7. Y a los 15 años 5,4 mientras que en el de amistad es 5,2. Que la media de los 12 años supere a la de los 15 puede deberse al escaso número de sujetos en la muestra (o, incluso, a una mala codificación) pero no es totalmente extraño si se considera cómo en la adolescencia la relación padres-hijos está en un momento de crisis siendo la valoración de esta relación y la estrategia de resolución de conflictos en este tipo de problemas propia de un nivel más centrado en uno mismo que en la etapa de desarrollo anterior.

En lo que se refiere a la obediencia a unas reglas, los sujetos de 7 años de nuestra muestra parecen hallarse en un nivel 1 de desarrollo moral, donde lo que prima es el sometimiento y las valoraciones globales. También la relación con la autoridad —los padres, en este caso— se encuentra entre el nivel 1 y el 1/2, aunque con bastantes atisbos, como se ve en la pregunta de “¿qué es lo que te parece más impor-

tante en la relación entre padres e hijos?”, de un deseo de relación armónica ideal. El sentido de propiedad se justifica por el propio esfuerzo y resulta casi ilimitado (nivel 1/2). Finalmente, la solución a los problemas también se sitúa a un nivel de reciprocidad en el que no se tienen en cuenta otras posibles expectativas.

A los 9 años la calificación global es ya más propiamente de un nivel 2 que 1/2 como era el caso anterior. Lo más significativo es la valoración moral de la promesa (“la madre debe cumplir lo que ha dicho”) y, por tanto, de las consecuencias que no cumplir una palabra puede acarrear.

Los sujetos de 12 años se encuentran globalmente por encima del nivel 2, siendo su valoración de lo que debe ser la relación con los padres en lo que más alto puntuaban. Seguido, a continuación, de una confianza también mutua en la relación entre hermanos. En los de 15 años se repite la estimación superior que hacen de las relaciones interpersonales, aunque, como ya se ha dicho, sorprenda que su calificación global sea algo inferior a la de sus compañeros de 12 años.

En general, se puede afirmar que el esquema de desarrollo seguido es muy similar al que se ha encontrado en el dilema de amistad. Quizá, el hecho de que aquí las puntuaciones sean más altas se debe a que en estas edades se tiene muy en primer plano lo que debe ser, y el modo adecuado de comportarse en la relación familiar. Es decir, es una temática donde se conoce mejor cual es el razonamiento moral correcto. De todos modos, tanto por la muestra como por el tratamiento dado a los datos, no estamos aún en situación de poder sacar conclusiones válidas de este dilema. Queda, por tanto, como un campo abierto a posteriores estudios.

14.3. *Estudio longitudinal*

De la muestra de 43 sujetos de 7 años entrevistados en 1991 pudimos realizar el seguimiento de 34 a los que volvimos a entrevistar en 1993 a la edad de 9 años.

A fin de comprobar si habían ocurrido cambios significativos en estos dos años analizamos los datos a través de la prueba t de Student para dos grupos. La variable de agrupamiento fue la edad (7/9 años). En el mismo análisis obtuvimos la U de Mann-Whitney para supuestos no paramétricos.

En todas las variables las diferencias fueron estadísticamente significativas a favor del grupo de los 9 años, por lo que pudimos comprobar que se había efectuado un cambio y que éste había sido positivo (cfr. tabla 14.3). El nivel global de los niños entrevistados en 1991 pasó de 1 a 1/2 y 2. Cómo el sexo podía ser una variable significativa en la evolución, dado que el desarrollo de las niñas suele ser más rápido que el de los niños en estas edades, hicimos una comparación por sexo. Dentro de cada sexo, las diferencias seguían siendo estadísticamente significativas en favor del grupo de más edad, pero encontramos algunos datos que merece la pena destacar.

En el grupo masculino hubo dos variables que no resultaron con diferencias significativas: la motivación para la decisión y la promesa, aunque en ambos casos había una diferencia que favorecía al grupo de 9 años. Entre las mujeres la variable que no resultó significativa en este análisis fue la definición del problema.

TABLA 14.3.

**Pruebas t de diferencia en las variables medidas a los 7 y 9 años
(N = 34) (g.l. = 65)**

| Variable | Tiempo 1 | | Tiempo 2 | | t | p |
|-------------------|----------|-----------|----------|-----------|------|--------|
| | Media | Dev. std. | Media | Dev. std. | | |
| Definición probl. | 2,97 | 1,40 | 4,18 | 1,23 | 3,74 | (1) ms |
| Motivación dec. | 3,38 | 1,53 | 4,54 | 1,43 | 3,20 | (2) ms |
| Consec. actor | 3,02 | 1,69 | 4,60 | 1,32 | 4,24 | ms |
| Consec. amigo | 3,61 | 1,32 | 5,09 | 0,94 | 5,22 | ms |
| Valorac. moral | 3,61 | 1,41 | 4,96 | 0,88 | 4,68 | ms |
| Promesa | 3,55 | 1,39 | 4,75 | 1,22 | 3,73 | (2) ms |
| Amistad | 3,50 | 1,67 | 5,21 | 0,99 | 5,07 | ms |
| Global | 3,55 | 1,30 | 4,87 | 0,89 | 4,81 | ms |

(1): No significativa en la submuestra femenina.

(2): No significativa en la submuestra masculina.

Aunque dos años es un espacio de tiempo bastante breve para poder hablar de cambios evolutivos reales, en nuestro estudio se comprobó que de los 34 sujetos, había 22 para los que supuso una mejora de nivel, mientras que 6 permanecieron igual y 6 retrocedieron. Una cuestión importante en los estudios longitudinales es si la evidencia recogida valida o invalida la pretensión de invarianza en la secuencia. ¿Se debe rechazar el modelo teórico por un caso que se muestre en contradicción con éste, o se puede confiar en las probabilidades estadísticas al asumirse un error de medida? Los datos necesarios para contestar con seguridad se refieren tanto a la naturaleza de la muestra como a la disponibilidad de más muestras, al intervalo de tiempo entre las medidas y al procedimiento de recogida de datos. Los resultados obtenidos en este trabajo suponen, por lo tanto, sólo un paso en el esfuerzo por captar cómo funciona el desarrollo moral de los niños de estas edades.

15. Análisis de las diferencias encontradas

El análisis de varianza fue el principal procedimiento que empleamos para estudiar las posibles diferencias debidas a las características de la muestra. Para el caso de variables con sólo dos categorías —sexo y centro— utilizamos la prueba t de Student para contrastar las diferencias entre las medias.

15.1. *Diferencias debidas a la edad*

Como era de esperar el análisis de varianza mostró que a nivel estadístico hay una diferencia significativa entre las medias de los distintos grupos de edad en todas las variables. En la tabla 15.1 se presentan los datos correspondientes a la puntuación global alcanzada por los sujetos de 7, 9, 12 y 15 años de la muestra de 1991.

La hipótesis de la existencia de una serie de etapas evolutivas en el desarrollo socio-moral se confirma. Y también, aunque de un modo genérico, la correlación entre determinados niveles y grupos de edad. Así, los 7 años parecen definirse por un nivel 1/2, los de 9 se sitúan entre 1/1 y 2, los de 12 manifiestan un nivel 2, y los de 15 están más próximos, como grupo, al 2/3.

TABLA 15.1.

Análisis de varianza de puntuación global según edad

| Análisis de varianza | | | | |
|---|---------------------|-------|-------|-------|
| Histogram. of global (13) | Grouped by edad (2) | | | |
| | 7 | 9 | 12 | 15 |
| 6.000 | * | * | ***** | ***** |
| 5.750 | | | | |
| 5.500 | | | | |
| 5.250 | | | | M |
| 5.000 | ***** | ***** | ***** | ***** |
| 4.750 | | | M | |
| 4.500 | | | | |
| 4.260 | | | | |
| 4.000 | ***** | ***** | ***** | **** |
| 3.750 | M | | | |
| 3.500 | | | | |
| 3.250 | | | | |
| 2.250 | | | | |
| 3.000 | ***** | ***** | *** | * |
| 2.750 | | | | |
| 2.500 | | | | |
| 2.250 | | | | |
| 2.000 | ***** | ** | | |
| 1.750 | | | | |
| 1.500 | | | | |
| 1.250 | | | | |
| 1.000 | ** | | | |
| Group means are demoted by M'S if they coincide with *S otherwise | | | | |
| Mean | 3,674 | 3,882 | 4,647 | 5,133 |
| Std. dev. | 1,229 | 0,844 | 0,884 | 0,776 |
| S.E.M. | 0,187 | 0,145 | 0,152 | 0,142 |
| Maximum | 6,000 | 6,000 | 6,000 | 6,000 |
| Minimum | 1,000 | 2,000 | 3,000 | 3,000 |
| Cases inc. | 43 | 34 | 34 | 30 |

| Analysis of variance table for means | | | TAIL | | | All groups combined (except cases with unused values for variable edad) | |
|--|-------------------|-------|----------------|----------|-------------|---|-------|
| Source | Sum of squares | DF | Mean square | F. Value | Probability | | |
| Edad | 475.562 | 3 | 158.521 | 16,68 | 0,000 | Mean | 4,270 |
| Error | 1.302.026 | 137 | 09,504 | | | Std. Dev. | 1,127 |
| Equality of means tests; variances are not assumed to be equal | | | | | | S.E.M. | 0,095 |
| Welch | | 3,76 | | 18,73 | 0,000 | Maximum | 6,000 |
| Brown-Forsythe | | 3,132 | | 11,89 | 0,000 | Minimum | 1,000 |
| | | | | | | Cases excluded | (0) |
| | | | | | | Cases included | 141 |
| Levene's test for variances | | 3,137 | | 4,83 | 0,032 | Robust S.D. | 1,129 |

También parecen claras las tesis evolutivas sobre: a) la diferenciación cualitativa de los estadios; b) la invarianza de la secuencia a lo largo de estos estadios; c) la estructura totalizadora de cada estadio; y d) la integración jerárquica de los estadios. En concreto, merece la pena llamar la atención sobre el aparente retroceso mostrado por niños que a veces usan un nivel de razonamiento inferior al que les corresponde, por ejemplo, en el modo de definir un problema, lo cual demuestra que no necesariamente han de exhibir en todos los aspectos la máxima habilidad de que son capaces. Pero, al revés no ocurre. Esto es, un niño con un nivel de razonamiento 1 no podrá dar respuestas de niveles superiores.

Cuando en el análisis de varianza se introducen otras variables como centro o clase social, el influjo de la edad se manifiesta en las interacciones. Así, al comparar alumnos de centros públicos y privados resultan diferencias significativas en la definición del problema y en el concepto de promesa debidas a la edad. En la clase social, si bien las diferencias eran ya estadísticamente significativas, la interacción pasa a serlo a un nivel superior ($p = 0.001$) en algunas variables.

15.2. *Diferencias debidas al sexo*

Una de nuestras hipótesis de investigación afirma que en el ámbito de la amistad, las diferencias entre moral orientada por la justicia y moral orientada por el cuidado desaparecen. Frente a la teoría feminista de la existencia de dos tipos de moral y, por tanto, de un desarrollo moral diferente, en hombres y mujeres, nuestros datos confirman la hipótesis de una sola moral. Lo cual no contradice el hecho de que haya manifestaciones evolutivas diferentes dado el peculiar desarrollo psicológico de unos y otros.

Después de analizar los datos de los 277 sujetos entrevistados no encontramos diferencias significativas en ninguna de las variables. En consecuencia, no parece que la variable sexo afecte a los resultados hallados en los grupos de 7, 9, 12 y 15 años.

15.3. *Diferencias debidas al tipo de centro*

La posibilidad de contrastar datos de centros públicos y centros privados es de gran interés para la política educativa. Hay, sin embargo,

países que no pueden contrastar esta variable al no disponer apenas de centros privados por lo que para una investigación comparativa resulta un dato orientativo aunque no pueda estar sujeto a comparación como las demás variables. Al dividir la variable centro por la clase social nos encontramos con cuatro categorías: centros públicos de nivel social medio/alto y centros públicos de nivel social bajo, centros privados con alumnos de clase social media/alta y centros privados con alumnos de clase social baja. La muestra elegida representaba a estos cuatro sectores.

El criterio para esta categorización ofrece siempre dificultades pues no es posible atenerse a uno sólo (profesión padres, ingresos económicos, aspiraciones culturales). En nuestra muestra tratamos de combinarlos y seleccionar dentro de los centros que reunían características para ser considerados de un tipo u otro, a los alumnos que mejor respondían a lo que se entendía bajo esta categoría.

La prueba chi cuadrado con los 277 sujetos mostró diferencias altamente significativas ($p \geq 0.01$) en las variables valoración moral, consecuencias para el amigo y calificación global. Y a un nivel de probabilidad del 95% en las variables concepto de promesa y de amistad. En todos los casos a favor de alumnos de centros privados. Las tablas 15.2 y 15.3 presentan las frecuencias observadas, los porcentajes y los valores de este estadístico en dos de estas variables.

TABLA 15.2.

Diferencias en la valoración moral en función del tipo de centro

| Tipo de Centro | | | | | | |
|----------------|------------|------|------------|------|-------|-------|
| Variable | Público | | Privado | | Total | (%) |
| Valorac. moral | frec. obs. | (%) | frec. obs. | (%) | | |
| Nivel 0 | 7 | 2,5 | 0 | 0 | 7 | 2,5 |
| 0/1 | 11 | 4,0 | 2 | 0,7 | 13 | 4,7 |
| 1 | 9 | 3,2 | 0 | 0 | 9 | 3,2 |
| 1/2 | 29 | 10,5 | 21 | 7,6 | 50 | 18,1 |
| 2 | 98 | 35,4 | 47 | 17,0 | 145 | 52,3 |
| 2/3 | 16 | 5,8 | 24 | 8,7 | 40 | 14,4 |
| 3 | 5 | 1,8 | 8 | 2,9 | 13 | 4,7 |
| TOTAL | 175 | 63,2 | 102 | 36,8 | 277 | 100,0 |

Pearson chisquare 26.132 (g. 1. 6). $p = 0.01$

TABLA 15.3.

Diferencias en la puntuación global en función del tipo de centro

| Tipo de Centro | | | | | | |
|----------------|------------|------|------------|------|-------|-------|
| Variable | Público | | Privado | | Total | (%) |
| Valorac. moral | frec. obs. | (%) | frec. obs. | (%) | | |
| Nivel 0 | 2 | 0,7 | 0 | 0 | 2 | 0,7 |
| 0/1 | 9 | 3,2 | 0 | 0 | 9 | 3,2 |
| 1 | 18 | 6,5 | 4 | 1,4 | 22 | 7,9 |
| 1/2 | 61 | 22,0 | 27 | 9,7 | 88 | 31,8 |
| 2 | 60 | 21,7 | 50 | 18,1 | 110 | 39,7 |
| 2/3 | 25 | 9,0 | 21 | 7,6 | 46 | 16,6 |
| TOTAL | 175 | 63,2 | 102 | 36,8 | 277 | 100,0 |

Pearson chisquare 26.132 (g. 1.5). p = 0.01

La prueba t de Student mostró también diferencias estadísticamente significativas entre todas las variables.

El logro de niveles más altos en el desarrollo moral, tal como es medido por el dilema de amistad, parece ser más favorecido por los centros privados en contraposición a los públicos. Una posible explicación se encuentra en la atención que tradicionalmente este tipo de centros ha concedido a una educación en valores. Es preciso, sin embargo, considerar el gran número de alumnos de la enseñanza pública que puntúan alto en variables como valoración moral, consideración de las consecuencias que la decisión tendrá para el amigo, concepto de promesa y de amistad. Para poder captar estos datos con más precisión presentamos las siguientes tablas en las que la edad y el centro interactúan (cfr. tablas 15.4, 15.5 y 15.6) en la muestra de 1992.

En la tabla 15.4, referida a las consecuencias para el amigo, las medias son siempre más elevadas en los alumnos de centros privados (incluso los de 9 años de estos centros superan la media de los de 12 años de centros públicos y lo mismo pasa con los de 12 de privada frente a los de 15 de la pública). La puntuación más alta —un seis que equivale a un nivel 2/3— sólo la alcanzan los de 15 años de centros privados. Pero los alumnos de escuelas públicas de 7 años tienen una media próxima al nivel 2 —reciprocidad y cierto altruismo— que, desde luego, es también lograda por sus compañeros de escuela de 9 años.

TABLA 15.4.

Análisis de varianza de "consecuencias amigo" según edad y centro

| Análisis de varianza | | | | | | | | |
|---|----------------------------|-----------------|-------------------|-----------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|
| Midpoint | Histogram of * consan* (9) | | Grouped by and | | | | | |
| | 7 años púb. | 7 años priv. | 9 años púb. | 9 años priv. | 12 años púb. | 12 años priv. | 15 años púb. | 15 años priv. |
| 6.900 | | | | | | ** | * | |
| 6.600 | | | | | | | | |
| 6.300 | | | | | | | | |
| 6.000 | ** | * | **** | **** | **** | **** | ***** | ***** |
| 5.700 | | | | | | M | | |
| 5.400 | | | | M | | | | |
| 5.100 | ***** | ***** | ***** | ***** | ***** | ***** | ***** | |
| 4.800 | | M | | | | | | |
| 4.500 | M | | | | | | | |
| 4.200 | | | | | | | | |
| 3.900 | **** | *** | * | | **** | * | * | |
| 3.600 | | | | | | | | |
| 3.300 | | | | | | | | |
| 3.000 | | ** | | | | | * | |
| 2.700 | | | | | | | | |
| 2.400 | | | | | | | | |
| 2.100 | | | | | | | | |
| 1.800 | | | | | | | | |
| 1.500 | | | | | | | | |
| 1.200 | | | | | | | * | |
| 0.900 | * | | | | | | | |
| Group means are denoted by m's if they coincide with *S M'S otherwise | | | | | | | | |
| Mean | 4,591 | 4,833 | 4,955 | 5,333 | 5,000 | 5,583 | 5,091 | 6,000 |
| Std. dev. | 1,141 | 0,577 | 0,785 | 0,492 | 0,617 | 0,900 | 1,231 | 0,426 |
| S.E.M. | 0,243 | 0,167 | 0,167 | 0,142 | 0,132 | 0,260 | 0,262 | 0,123 |
| Maximum. | 6,000 | 6,000 | 6,000 | 6,000 | 6,000 | 7,000 | 7,000 | 7,000 |
| Minimum. | 1,000 | 4,000 | 3,000 | 5,000 | 4,000 | 4,000 | 1,000 | 5,000 |
| Cases inc. | 22 | 12 | 22 | 12 | 22 | 12 | 22 | 12 |

| All groups combined (except cases with unused values for variables edad and centro) | |
|---|-------|
| Mean | 5,095 |
| Std. dev. | 0,934 |
| S.E.M. | 0,080 |
| Maximum | 7,000 |
| Minimum | 1,000 |
| Cases excluded | (0) |
| Cases included | 136 |
| Robust S.D. | 0,743 |

| Analysis de variance | | | Tail | | |
|---|----------------|-------|--------------|----------|-----------|
| Source | Sum of squares | DF | Mean squares | F. value | probabil. |
| Edad | 113,693 | 3 | 37,898 | 4,98 | 00,027 |
| Centro | 86,721 | 1 | 86,721 | 11,40 | 00,010 |
| Interac. | 19,576 | 3 | 06,525 | 0,86 | 04,648 |
| Error | 973,409 | 128 | 07,605 | | |
| Analysis of variance: variances are not assumed to be equal | | | | | |
| Welch | | 7,50 | | 7,90 | 00,000 |
| Brown-Forsythe | | | | | |
| Edad | | 3,95 | | 6,29 | 00,006 |
| Centro | | 1,93 | | 14,69 | 00,002 |
| Interac. | | 3,95 | | 1,01 | 03,929 |
| Levene's test for equality of variances | | | | | |
| Edad | | 3,128 | | 0,42 | 07,406 |
| Centro | | 1,128 | | 1,46 | 02,295 |
| Interac. | | 3,128 | | 3,41 | 01,196 |

TABLA 15.5.

Análisis de varianza de "promesa" según edad y centro

| Análisis de varianza | | | | | | | | |
|--|--------|--------|--|--------|---------|---------|---------|---------|
| Histogram of *promesa* (9) | | | Grouped by and *edad* (2) *centro* (4) | | | | | |
| Midpoint | 7 años | 7 años | 9 años | 9 años | 12 años | 12 años | 15 años | 15 años |
| | púb. | priv. | púb. | priv. | púb. | priv. | púb. | priv. |
| 6.900 | | | | | | | | * |
| 6.600 | | | | | | | | |
| 6.300 | | | | | | | | |
| 6.000 | | * | ***** | *** | ** | *** | ***** | ***** |
| 5.700 | | | | | | | | M |
| 5.400 | | | | | | | | |
| 5.100 | ***** | ***** | ***** | ***** | ***** | ***** | ***** | ***** |
| 4.800 | | M | | | | | | |
| 4.500 | M | | | | | | | |
| 4.200 | | | | | M | | | |
| 3.900 | ** | | *** | | ** | * | | |
| 3.600 | | | | | | | | |
| 3.300 | M | | | | | | | |
| 3.000 | ***** | **** | ***** | | ***** | | * | |
| 2.700 | | | | | | | | |
| 2.400 | | | | | | | | |
| 2.100 | * | | | | * | | | |
| 1.800 | | | | | | | | |
| 1.500 | | | | | | | | |
| 1.200 | | | | | | | | |
| 0.900 | | | | | | | | |
| Group means are denoted by m's if they coincide with *S.M.'S otherwise | | | | | | | | |
| Mean | 3,409 | 4,417 | 4,682 | 5,250 | 4,318 | 5,167 | 5,227 | 5,667 |
| Std. dev. | 1,054 | 1,084 | 1,129 | 0,452 | 1,129 | 0,577 | 0,685 | 0,651 |
| S.E.M. | 0,225 | 0,313 | 0,241 | 0,131 | 0,241 | 0,167 | 0,146 | 0,188 |
| Maximum. | 5,000 | 6,000 | 6,000 | 6,000 | 6,000 | 6,000 | 6,000 | 7,000 |
| Minimum. | 1,000 | 3,000 | 3,000 | 5,000 | 2,000 | 4,000 | 3,000 | 5,000 |
| Cases inc. | 22 | 12 | 22 | 12 | 22 | 12 | 22 | 12 |

| All groups combined (except cases with unused values for variables edad and centro) | |
|---|-------|
| Mean | 4,662 |
| Std. dev. | 1,137 |
| S.E.M. | 0,097 |
| Maximum | 7,000 |
| Minimum | 1,000 |
| Cases excluded | (0) |
| Cases included | 136 |
| Robust S.D. | 1,156 |

| Analysis of variance | | | Tail | | |
|---|----------------|-------|--------------|----------|-----------|
| Source | Sum of squares | DF | Mean squares | F. value | probabil. |
| Edad | 382.660 | 3 | 127,553 | 14,81 | 00,000 |
| Centro | 159.184 | 1 | 159,184 | 18,49 | 00,000 |
| Interac. | 15.602 | 3 | 05,201 | 0,60 | 06,136 |
| Error | 112.273 | 128 | 08,612 | | |
| Analysis of variance: variances are not assumed to be equal | | | | | |
| Welch | | 7,50 | | 10,97 | 00,000 |
| Brown-Forsythe | | | | | |
| Edad | | 3,89 | | 18,07 | 00,000 |
| Centro | | 1,86 | | 22,42 | 00,000 |
| Interac. | | 3,89 | | 0,87 | 04,611 |
| Levene's test for equality of variances | | | | | |
| Edad | | 3,128 | | 2,96 | 00,348 |
| Centro | | 1,128 | | 7,71 | 00,063 |
| Interac. | | 3,128 | | 4,82 | 00,033 |

TABLA 15.6.

Análisis de varianza de "amistad" según edad y sexo

| Análisis de varianza | | | | | | | | |
|-----------------------------|--------|--------|--|--------|---------|---------|---------|---------|
| Histogram of * Amistad* (9) | | | Grouped by * edad * (2) and * centro * (4) | | | | | |
| Midpoint | 7 años | 7 años | 9 años | 9 años | 12 años | 12 años | 15 años | 15 años |
| | púb. | priv. | púb. | priv. | púb. | priv. | púb. | priv. |
| 6.900 | | | *** | | ** | ** | ***** | ***** |
| 6.600 | | | | | | | | M |
| 6.300 | | | | | | | | |
| 6.000 | | | | | * | | | |
| 5.700 | | | | | | | | |
| 5.400 | | | | | M | M | | |
| 5.100 | ***** | ***** | ***** | ***** | ***** | ***** | ***** | *** |
| 4.800 | | | M | | M | | | |
| 4.500 | | | | | | | | |
| 4.200 | M | | | | | | | |
| 3.900 | ** | | | | | | | |
| 3.600 | | | | | | | | |
| 3.300 | M | | | | | | | |
| 3.000 | ***** | *** | **** | | *** | | ** | |
| 2.700 | | | | | | | | |
| 2.400 | | | | | | | | |
| 2.100 | | | | | | | | |
| 1.800 | | | | | | | | |
| 1.500 | | | | | | | | |
| 1.200 | | | | | | | | |
| 0.900 | *** | | | | | | | |

Group means are denoted by m's if they coincide with *S M'S otherwise

| | | | | | | | | |
|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Mean | 3,364 | 4,333 | 4,909 | 5,000 | 4,909 | 5,417 | 5,455 | 6,500 |
| Std. dev. | 1,329 | 0,888 | 1,151 | 0,000 | 0,971 | 0,793 | 1,224 | 0,905 |
| S.E.M. | 0,283 | 0,256 | 0,245 | 0,000 | 0,207 | 0,229 | 0,261 | 0,261 |
| Maximum. | 5,000 | 5,000 | 7,000 | 5,000 | 7,000 | 7,000 | 7,000 | 7,000 |
| Minimum. | 1,000 | 3,000 | 3,000 | 5,000 | 3,000 | 5,000 | 3,000 | 5,000 |
| Cases inc. | 22 | 12 | 22 | 12 | 22 | 12 | 22 | 12 |

| All groups combined (except cases with unused values for variables edad and centro) | |
|---|-------|
| Mean | 4,890 |
| Std. dev. | 1,326 |
| S.E.M. | 0,114 |
| Maximum | 7,000 |
| Minimum | 1,000 |
| Cases excluded | (0) |
| Cases included | 136 |
| Robust S.D. | 1,088 |

| Análisis de varianza | | | Tail | | |
|--|----------------|-------|--------------|----------|-----------|
| Source | Sum of squares | DF | Mean squares | F. value | probabil. |
| Edad | 717.098 | 3 | 239.033 | 21,74 | 00,000 |
| Centro | 132.604 | 1 | 132.604 | 12,06 | 00,007 |
| Interac. | 45.921 | 3 | 15.307 | 1,39 | 02,483 |
| Error | 1.407.652 | 128 | 10.997 | | |
| Análisis de varianza: variancias are not assumed to be equal | | | | | |
| Welch | | 7,62 | | 10,70 | 00,000 |
| Brown-Forsythe | | | | | |
| Edad | | 3,105 | | 27,96 | 00,000 |
| Centro | | 1,103 | | 15,61 | 00,001 |
| Interac. | | 3,105 | | 1,80 | 01,525 |
| Levene's test for equality of variances | | | | | |
| Edad | | 3,128 | | 4,60 | 00,043 |
| Centro | | 1,128 | | 4,86 | 00,292 |
| Interac. | | 3,128 | | 1,76 | 01,573 |

En la tabla 15.5 y 15.6 se trata respectivamente de los conceptos de promesa y amistad. Igual que ocurría en la tabla anterior alumnos de centros privados de 9 años aventajan a los de 12, pero con la sorprendente circunstancia de que también son superados por sus compañeros de 9 años de centros públicos e ¡incluso por los de 7 de centros privados! Este dato merece un estudio más detenido. En la tabla acerca del concepto de amistad el dato curioso es que los de 9 y 12 años de la pública tienen exactamente la misma media, la diferencia respecto a los de la privada es en esta edad mínima. En general los valores son algo más altos en esta variable que en la anterior. Lo cual demuestra la alta estima de la amistad a partir especialmente de los 9 años, y, además, con un carácter ya más personal.

15.4. *Diferencias debidas a la clase social*

Como ya se ha señalado anteriormente, el criterio que sirvió para categorizar a los sujetos en una de las dos “clases” (alta/media y baja) fue tanto el lugar —tipo de centro— como una combinación de criterios socio-culturales.

Dado que los centros públicos y privados habían sido seleccionados, aunque con algunas dificultades, para que representasen cada uno a las dos clases sociales definidas, nos propusimos un análisis de varianza donde la variable centro privado y público, cada una con sus dos categorías, interaccionase con la variable clase social.

Los gitanos pertenecían todos a centros públicos.

Mostramos en la tabla 15.7 los resultados en tres variables.

TABLA 15.7.

Análisis de varianza de clase social por centro

| Variable | Clase social | | | | | F |
|------------|--------------|---------|---------|---------|---------|------|
| | Alta | | Baja | | Gitanos | |
| | público | privado | público | privado | público | |
| Val. moral | 4.812 | 5.021 | 4.784 | 5.000 | 4.145 | 9,05 |
| Amistad | 4.771 | 4.979 | 4.784 | 5.111 | 3.868 | 9,34 |
| Global | 4.708 | 4.896 | 4.569 | 4.833 | 4.066 | 7,81 |

p = 0,001.

La media más alta pertenece en dos de estas variables a los alumnos de clase social alta de centros privados, siendo en la “amistad” los de clase baja, pero también de centros privados, los que mayor puntuación obtienen. Los gitanos son, sin embargo, los que puntúan más bajo. En el resto de las variables también las diferencias son significativas aunque no tanto como en estas tres.

En el análisis realizado para tratar de encontrar si había o no diferencias debidas a la clase social, con independencia del tipo de centro, hallamos que las más significativas se encontraban en variables como consecuencias para el amigo, valoración moral, amistad y calificación global. Resulta muy interesante comprobar que en la primera de éstas —consecuencias para el amigo— los resultados favorecen a la que hemos denominado clase baja. En las otras tres a la media/alta. También son significativas las diferencias encontradas en la definición del problema y en las consecuencias para el actor. No hay, sin embargo, diferencias en la motivación para la acción y en el concepto de promesa. Esto ocurre incluso cuando dentro del análisis se hallan niños y jóvenes gitanos. También resulta llamativo que en la motivación para la acción el grupo de clase social baja obtenga la puntuación media más elevada.

Las diferencias de medias entre los tres grupos se pueden ver en la tabla 15.8.

TABLA 15.8.

Medias de las variables según clase social

| Clase social | | | | | |
|----------------|-------|-------|---------|-------|----|
| Variable | Alta | Baja | Gitanos | F | p |
| Definición | 4.229 | 4.083 | 3.400 | 3,93 | s |
| Motivación | 4.500 | 4.708 | 4.350 | 0,79 | |
| Consec. actor | 4.938 | 4.812 | 4.225 | 4,52 | ms |
| Consec. amigo | 5.292 | 5.354 | 4.550 | 11,09 | s |
| Valorac. moral | 5.271 | 5.104 | 4.525 | 8,05 | ms |
| Promesa | 4.875 | 4.708 | 4.350 | 2,44 | |
| Amistad | 5.229 | 5.167 | 4.150 | 10,03 | ms |
| Global | 5.062 | 5.000 | 4.475 | 8,30 | ms |

Cuando se cruza edad y clase social aparecen datos muy interesantes. Por ejemplo, en la *definición del problema* son los niños de clase baja los que en el grupo de 7 años obtienen mayor puntuación, mientras que a los 9 años los gitanos superan a los anteriores. A los 12 años son los gitanos los que puntúan más alto en esta variable, mientras que a los 15 sufren un retroceso que les sitúa incluso por debajo de los de 9 años. La diferencia es significativa tanto en edad y clase social como en la interacción.

En la *motivación para la acción* son los gitanos de 7 y 9 años los que tienen la puntuación media más alta en los dos grupos de estas edades. Sin embargo, a los 12 años desciende claramente. Se necesitaría un estudio específico de este grupo social para analizar las causas que provocan una diferencia tan notoria en el desarrollo moral entre los 7/9 años y los 12. No es de descartar la presencia de algunos sujetos que hagan descender la puntuación media (la desviación standard es de 1.287 en los gitanos de 12 años).

También son los niños de clase social baja los que tienen una puntuación más alta en la variable *consecuencias para el actor* a la edad de 7 y 9 años, cediendo luego el puesto a los de clase social media/alta. En las *consecuencias para el amigo*, esta ventaja llega también al grupo de los 12 años (su media es superior a la de los de clase alta y a los gitanos). En la *valoración moral* también son los niños de 7 y 9 años de clase social baja los que puntúan más alto. En *concepto de promesa* sólo los de 7 años (los de 9 son exactamente iguales a los de la clase alta, siendo en esta edad los gitanos los que muestran una concepción más elevada de la promesa). En la *amistad* sin embargo, los gitanos de 7 años puntúan muy bajo, volviendo a encontrar que a los 12 años los de mayor puntuación corresponden a la clase baja.

Siguiendo la tendencia señalada, son los niños de 7 y 9 años de clase baja los que tienen un nivel *global* más elevado en comparación con los otros dos grupos de la misma edad. Este progreso no continúa, como ya se ha dicho, en edades más avanzadas (únicamente, los de 12 en algunas variables). Para un análisis más detallado de estos datos se incluye la totalidad del análisis de varianza realizado con la muestra de 1992 en el anexo.

16. Comparación con otros países

16.1. Islandia

Desde hace años el proyecto de investigación *Project Child Development and Social Structure* del Instituto Max Planck de Berlín ha estudiado

el comportamiento de niños islandeses en variables como el razonamiento social y el concepto de amistad. Partiendo del hecho de que generalmente se han considerado sólo dos factores como posibles causas de las diferencias individuales en el conocimiento social —el funcionamiento cognitivo general y el sexo—, se propusieron examinar el desarrollo del concepto de amistad a lo largo del tiempo. En el estudio de Keller y Wood (1989) la hipótesis concreta que se trató de comprobar afirmaba que las diferencias interindividuales en el razonamiento sobre la amistad debidas al desarrollo cognitivo general y a la clase social persisten temporalmente. Los sujetos de clase media y los que presentan un desarrollo intelectual adecuado deben lograr niveles altos de razonamiento en cuestiones de amistad. También se sugiere que el sexo no guarda una relación con el desarrollo de este tipo de razonamiento.

La muestra consistió en 97 alumnos de escuelas públicas de Reykiavick, Islandia. De ellos, 23 chicas y 28 chicos eran de clase social baja y media/baja; 22 chicas y 24 chicos de clase alta y media/alta. Los sujetos fueron evaluados en relación a su desarrollo cognitivo a los 7 años de edad, y a los 9, 12 y 15 respecto al razonamiento sobre amistad. El instrumento para medir este último fue semejante al utilizado por Selman (1980) pero en vez de tratarse de un dilema hipotético se les entrevistó exclusivamente sobre sus propias amistades. Los codificadores no conocían la edad y la clase social del sujeto, así como tampoco los datos obtenidos en entrevistas anteriores.

En el estudio longitudinal se comprobó que hubo regresión sólo en un 3% de los casos, consistiendo ésta únicamente en un tercio de nivel. Esta misma variación es la que se comprueba como medida de progresión más frecuente entre dos momentos (9 y 12 años, ó 12 y 15 años), siendo excepción avanzar un nivel entero. La clase social marcó diferencias estadísticamente significativas, a la vez que los efectos de la interacción del sexo con la clase social fueron más aparentes en los chicos que en las chicas.

Los resultados están en consonancia con los mostrados por Selman en su estudio longitudinal en Norteamérica, apoyando, así, la validez transcultural de la teoría en lo que se refiere a un desarrollo acumulativo y secuencial en el razonamiento sobre la amistad. Sin embargo, en esta investigación se comprueba algo que no aparece en la de Selman: que el sexo y la clase social ejercen una influencia estable en el desarrollo a lo largo del tiempo. Los efectos de la interacción indican que los efectos de la clase social son más agudos en el grupo de nivel intelec-

tual bajo y en los chicos. Por tanto, los sujetos de clase social baja, especialmente chicos, parecen estar en inferioridad de condiciones en lo que se refiere a experiencias importantes para el desarrollo del razonamiento sobre la amistad.

En otro estudio (Keller, Eckensberger y von Rosen, 1989), se ha puesto a prueba la validez del estadio preconventional tal como Kohlberg lo definió (Colby et al. 1983). Para ello se contrastaron los datos obtenidos por Kohlberg en su estudio longitudinal con los hallados en una muestra de 80 niños islandeses y algunos alemanes de la misma edad. El razonamiento sobre la obligatoriedad de la promesa se analizó basándose en el dilema de Joe/Judy propuesto por Kohlberg. La hipótesis que se trató de comprobar es la estructura del preconventional estadio 2. Si bien para Kohlberg, el significado de este estadio es claramente instrumental, siendo únicamente en el estadio siguiente —3— en el que aparece una preocupación moral e interpersonal, el paso de uno a otro no parece tan claro. Se hipotetiza, por tanto, la posible presencia de ciertas características morales ya en este estadio.

La muestra se restringió a sujetos que habían sido clasificados en un estadio 2 según el manual de Kohlberg. En total fueron 23 islandeses (2 de 7 años, 5 de 9, 12 de 15 y 4 de 15) y 8 alemanes con edades comprendidas entre los 10 y los 15 años, de una muestra de 103 sujetos. En ambos casos las entrevistas abordaron la cuestión del razonamiento moral y la consiguiente decisión en relación al tema de guardar una promesa y la relación con la autoridad y los hermanos.

Los datos de los niños islandeses mostraron que sólo un 50% podía encuadrarse dentro de los criterios del manual de Kohlberg. Los otros no estaban ni en el estadio 2 ni en el 3. Por una parte, no se adaptaban a la formulación teórica del estadio 2, y, por otra, había en ellos ya consideraciones normativas y de relación interpersonal propias del estadio 3, aunque con una estructura más simple. En los alemanes también se encontraron elementos de este tipo en las 8 entrevistas analizadas. Para la teoría kohlbergiana este tipo de razonamiento supone una clara anomalía, especialmente por lo que significa de ausencia de instrumentalidad y por lo que aporta de genuina preocupación por los demás.

En opinión de los investigadores, más que clasificar a estos sujetos dentro del estadio 3 —como Kohlberg parece indicar— se trata de dejarles en un estadio 2 reformulado, en el que se acentúa su carácter precursor del estadio 3. Esto supone abandonar la concepción de que el

estadio 2 representa un tipo universal de moralidad individualista e instrumental. Según Eckensberger (1986) el desarrollo moral debe ser entendido como el desarrollo del respeto hacia los demás. En su descripción del estadio 2 el eje se sitúa en el hecho de que los otros son actores cuyos intereses deben recibir la misma atención que los propios en la resolución de un conflicto moral. El compromiso entre ambos tipos de intereses parece ser la solución ideal. También Keller y Reuss (1984) incluyen en este estadio una perspectiva moral de relación interpersonal.

Las obligaciones y responsabilidades de la relación llevan a tomar en consideración los sentimientos y expectativas de los demás. El resultado, en consecuencia, es proponer una modificación en los estadios 1/2 y 2 de modo que acoja perspectivas normativas e interpersonales no contempladas ni en el manual ni en la teoría de Kohlberg (Keller, Eckensberger y von Rosen, 1989, p. 64-65).

16.2. *Alemania*

Si bien los estudios que discuten la validez universal del nivel preconvencional de la teoría de Kohlberg han surgido de un grupo de investigadores alemanes, la muestra con la que se trabajó fue en un principio islandesa. Posteriormente, y con objeto de probar transculturalmente estas hipótesis, se fue ampliando para comparar los resultados con sujetos alemanes (también de la ex-República Democrática Alemana), norteamericanos y chinos. De estos últimos no se han podido recoger aún los resultados.

Ya en 1985, Edelstein y Keller presentan datos que confirman sus hipótesis respecto a la existencia de un tipo de relación en los niños que no corresponde a la preconizada por Kohlberg.

En esta ocasión, y con una muestra de 30 niños de 7,9 y 12 años, se encontró una progresión en la madurez del razonamiento de acuerdo con la edad, sin que hubiese diferencias debidas al sexo. Únicamente se constataron algunas regresiones entre los 7 y los 9 años, pero ninguna entre los 9 y los 12. Es decir, en general se manifiesta un progreso. En las tablas siguientes se muestran los datos cuantitativos y su significatividad estadística.

TABLA 16.1.

Niveles de razonamiento moral interpersonal en tres momentos sucesivos de medida

| | Motivación de la decisión | | | Evaluación moral de la decisión | | | Amistad concepto | | | Promesa concepto | | |
|-------|---------------------------|----|----|---------------------------------|----|----|------------------|----|----|------------------|----|----|
| | edad | | | edad | | | edad | | | edad | | |
| Nivel | 7 | 9 | 12 | 7 | 9 | 12 | 7 | 9 | 12 | 7 | 9 | 12 |
| 0-0/1 | 2 | 1 | | 2 | | | 3 | | | 4 | | |
| 1-1/2 | 20 | 6 | 3 | 9 | 5 | 1 | 18 | 6 | | 21 | 5 | 2 |
| 2 | 8 | 21 | 12 | 5 | 19 | 13 | 9 | 19 | 12 | 5 | 19 | 11 |
| 2/3-3 | | 2 | 15 | | 5 | 16 | | 5 | 18 | | 6 | 17 |

TABLA 16.2.

Decisiones de acción en las tres edades

| Decisión | 7 años | 9 años | 12 años | N |
|----------|--------|--------|---------|----|
| Cine | 15 | 11 | 6 | 32 |
| Amigo | 15 | 19 | 24 | 58 |
| N | 30 | 30 | 30 | 90 |

Chi cuadrado = 5.92 p < .05.

De: Edelstein y Keller, 1985.

En contraposición a Kohlberg, estos sujetos muestran ya como en el primer nivel aparece una incipiente toma de conciencia de lo que desde una perspectiva intersubjetiva resulta correcto. Muchos de los niños de este nivel toman en cuenta las necesidades y expectativas de sus amigos a la hora de tomar una decisión. Estas expectativas son pre-normativas y percibidas como “quasi-obligaciones” en las interacciones. No parece, por tanto, que las sanciones físicas tengan un papel determinante en la decisión o en la evaluación moral de la acción. Las

sanciones psicológicas y una obediencia ciega a las reglas son razones más frecuentes.

En el segundo nivel se consideran ya los aspectos normativos de la situación. Su origen se halla, por una parte, en la comprensión de las obligaciones morales en el sentido de reglas morales concretas (por ejemplo que una promesa debe cumplirse). Por otra, resultan de la comprensión de la responsabilidad interpersonal propia de toda relación. De nuevo, tanto las razones en las que se basan las decisiones como las evaluaciones morales están en desacuerdo con la concepción Kohlbergiana del estadio 2 como de reciprocidad concreta, guiado por un razonamiento al servicio del propio interés. Los argumentos que se presentan muestran, sin embargo, un incipiente sentido moral y preocupación por los demás. Las razones típicas de una reciprocidad concreta están prácticamente ausentes en esta muestra, encontrándose, por el contrario, un modo de razonamiento que, desde la perspectiva Kohlbergiana, sería propio del estadio 3 en el que el motivo dominante es la preocupación por el otro y el deseo de mantener la relación.

16.3. *Estados Unidos*

La ampliamente citada investigación de Selman (1980) ha sido, indudablemente, el motor de la gran mayoría de las investigaciones que tratan la relación entre el conocimiento social y el desarrollo evolutivo del sujeto. Es conveniente, por tanto, recordar los resultados a los que se llegó y los presupuestos de los que partió.

La premisa sobre la que se basa esta investigación es la necesidad de un tipo de trabajo de aplicación práctica, ya que la mayor parte de las investigaciones evolutivo-descriptivas se han tenido que limitar a presentar unos hipotéticos resultados descriptivos. Además, el requisito fundamental de cualquier teoría es su confrontación con la realidad práctica. En un primer momento, Selman exploró la capacidad de “adquirir perspectiva” (*perspective taking*) en su relación con el razonamiento moral según la conceptualización hecha por Kohlberg. A través de entrevistas en torno a los famosos dilemas se pudo probar el tipo de razonamiento, y aunque los dilemas fueron de índole “moral”, en la conversación con los sujetos aparecían muchos temas que hacían referencia a la naturaleza humana, las relaciones sociales, las distintas perspectivas, y otras cuestiones propias del conocimiento social. También trató

de evaluar la capacidad de adquirir otras perspectivas replicando los resultados obtenidos por Flavell con sus juegos de monedas, pero a pesar de la gran importancia de estos trabajos, se dió cuenta de que con este sistema de codificación la conducta más interesante no se captaba.

La conclusión a la que llegó es que para explicar el desarrollo socio-cognitivo, la capacidad de adquirir perspectiva debe incluir los cambios en la comprensión de las relaciones *entre* personas y los cambios en relaciones *dentro* de la persona (por ejemplo, entre pensamientos, sentimientos y acciones) (1980, p. 34). La cuestión, entonces, era elaborar una metodología que cubriese ambos aspectos.

Aparte de considerar la teoría de Kohlberg bastante compatible con su modelo de conocimiento social, el usar dilemas morales permitía captar el nivel de toma de perspectiva del sujeto ya que el razonamiento moral depende en gran parte de esta capacidad. Además, los temas sobre los que espontáneamente se habla al discutir el dilema proporcionaban una información muy útil acerca de una posible coordinación de perspectivas referida a cuestiones sociales. La conclusión fue una estructura de niveles que atendiese tanto a la concepción de persona como al tipo de relaciones (cfr. p. 74 en este trabajo). Su investigación se dirigió, entonces, a probar la validez de estos niveles y comprobar su relación con otros aspectos del conocimiento social.

En un primer estudio con 40 niños de 4, 6, 8 y 10 años encontró una correlación ($r=.80$) entre el nivel de toma de perspectiva logrado y la edad, sin que hubiese diferencias entre los sexos. En la tabla 16.3 se presentan estos resultados.

TABLA 16.3.

Porcentajes de sujetos logrando un nivel determinado de toma de perspectiva por edades

| Nivel | 4 años | 6 años | 8 años | 10 años |
|-------|--------|--------|--------|---------|
| 0 | 80 | 10 | 0 | 0 |
| 1 | 20 | 90 | 40 | 20 |
| 2 | 0 | 0 | 50 | 60 |
| 3 | 0 | 0 | 10 | 20 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 |

De: Selman (1980).

Otro estudio muy interesante fue el realizado con una muestra de estudiantes ya analizada por Kohlberg. Los datos del estudio longitudinal claramente demostraron la existencia de niveles y sus características. De este modo, el modelo desarrollado emergía como un instrumento de análisis en la difícil cuestión de captar los cambios evolutivos en la comprensión interpersonal.

La investigación más extensa con este modelo tomó como puntos de referencia cuatro áreas: la propia persona, los amigos, el grupo de iguales y las relaciones padre-hijo. La muestra fueron 225 sujetos de 4 a 32 años de edad, de diferente sexo, clase social y raza. En los resultados se comprobó la existencia de una diferencia estadísticamente significativa en la variable clase social en la edad de 7 a 10 años, pero no así en el período de 11 a 14. En cuanto al sexo, se constató la precocidad de las niñas en el desarrollo social y como, posteriormente, estas diferencias desaparecen. El estudio longitudinal con parte de los sujetos mostró la existencia de una secuencia invariante y de un desarrollo. De 48 sujetos examinados dos años después, sólo 8 permanecieron en el mismo nivel, 20 avanzaron un tercio de un estadio, 17 lo hicieron dos tercios, y 3 lograron pasar completamente a un nivel superior.

Como conclusión de su investigación Selman deduce la necesidad de seguir estudiando cinco áreas que propone como temas para posibles trabajos de réplica: a) la edad en la que un niño normal es capaz del tipo de comprensión interpersonal propio de cada etapa; b) la tasa diferencial de crecimiento en comprensión interpersonal a lo largo de los temas evaluados, y lo que estas diferencias suponen en lo que afecta a las experiencias sociales del niño americano medio; c) las diferencias en desarrollar esta comprensión debidas a la clase social; d) la susceptibilidad de la comprensión interpersonal según una planificación estimulada; y e) si el cambio de un estadio a otro, especialmente del 2 al 3, se realiza en sincronía con los propios compañeros o no. A algunos de estos aspectos nos referiremos en el apartado siguiente.

17. Conclusiones

17.1. *En relación con los objetivos de la investigación*

Al finalizar este trabajo nuestro conocimiento de las características del desarrollo moral en las edades estudiadas, sí que claramente

puede afirmarse que ha progresado. Hemos llegado a una definición de la etapa que aunque conviene que sea replicada en estudios con otras muestras diferentes (por ejemplo, de otras ciudades, de núcleos rurales y no sólo urbanos, etc) parece caracterizar un momento evolutivo. Así, la primera infancia parece estar básicamente constituida por una orientación unilateral o una reciprocidad en la acción, pasando, posteriormente, a centrarse más en la interacción a medida que es capaz de conjugar la perspectiva propia y la ajena en la relación con los demás; para terminar, en la adolescencia, poseyendo una teoría de las relaciones personales basada en la comprensión de las expectativas de cada uno.

La responsabilidad moral interpersonal es un proceso que ya está presente en una edad tan temprana como los 7 años, en cuanto se es capaz de una incipiente toma de perspectiva desde la situación del otro. Ciertamente, con el paso del tiempo esta capacidad de *perspective taking* se va haciendo mayor, pero también ocurre que, en ocasiones, puede ir acompañada de un cierto cinismo del que la infancia está desprovista. Estamos de acuerdo, por tanto, con Selman cuando incluye como criterio necesario para que la toma de perspectiva sea índice de desarrollo socio-cognitivo, los cambios *dentro* de las relaciones entre pensamiento y sentimiento, o sentimiento y acción en la misma persona. La responsabilidad moral como elemento esencial de la personalidad social debe integrar aspectos cognoscitivos —adquisición de nuevas perspectivas, de trascender el propio subjetivismo— pero también aspectos afectivos —el cambio de actitud necesario para aceptar y respetar al otro—.

La hipótesis de investigación sobre la que gira todo nuestro trabajo se ha confirmado tanto por los datos empíricos que hemos hallado como por el desarrollo teórico que nos hemos visto obligados a emprender. Lógicamente, contradecir las hipótesis y afirmaciones kohlbergianas requieren una mayor cantidad de datos que los que ahora ofrecemos pero el camino está abierto. La existencia de altruísmo en la infancia supone captar al otro como otro yo y aplicar la “regla de oro” de la reciprocidad en todos sus matices y posibilidades. En este proceso de desarrollo evolutivo las variables personales y las culturales interaccionan dando lugar a diferentes configuraciones.

En relación con uno mismo, es decir, para hallar diferencias *intra* individuales, nos hemos limitado a aplicar un contenido moral diferente (el dilema de relación con la autoridad) pero también podrían sacarse

consecuencias de las opiniones que un sujeto presenta ante los temas tratados en la entrevista. Se podría analizar la relación entre la definición del problema y el concepto de amistad, o la valoración moral que asigna a la acción del actor y su concepto de promesa. Todas estas posibilidades pueden analizarse estadísticamente pero, también y quizá sea aquí lo más conveniente, de un modo cualitativo a través, por ejemplo, de un estudio de casos.

De las diferencias *inter* interindividuales destacamos la ausencia de diferencias entre los dos sexos, lo cual a primera vista parece algo sorprendente por la mayor sensibilidad que se adjudica a las niñas en cuestiones interpersonales. Si bien Selman encontró una cierta diferencia, otros investigadores más próximos a nosotros, como son Keller y Edelstein, no la han hallado. Esto nos hace pensar que el instrumento aplicado quizá sea poco adecuado para captar estos matices.

El tema de las diferencias debidas a la clase social sí que parece una cuestión grave. Ciertamente, también se ha hallado en otras investigaciones, pero si bien para Selman esta diferenciación desaparecía, o se atenuaba, con la edad no es así en nuestro caso. Como hemos visto en el apartado correspondiente, carece de toda lógica "evolutiva" que sujetos de 12 y 15 años sean alcanzados en su pensamiento moral por sus compañeros más jóvenes de posición social más elevada. En nuestra muestra, existe un poderoso peso debido a la submuestra de gitanos utilizada. Lo cual nos lleva a plantearnos dos cosas diferentes: la necesidad de formar a este grupo para que pueda situarse al nivel que evolutivamente le corresponde, y, por otra parte, la necesidad de comprender mejor su propia cultura. Es indudable que para este grupo la amistad o la promesa parten de unos presupuestos distintos a los de otros grupos sociales con lo que esto supone de formas diferentes de conceptualizar el problema y de resolverlo de un modo "moral".

Hay que destacar también el hecho de que los niños de 7 y 9 años de la clase social que hemos denominado "baja" alcanzan puntuaciones más elevadas que los del subgrupo de clase social alta a nivel global, aunque posteriormente esto ya no ocurra. Claramente parece señalarse aquí el influjo de los procesos de socialización que han favorecido más el desarrollo de estas variables en unos que en otros.

En lo que se refiere a las diferencias debidas al tipo de centro, son los alumnos de centros privados los que obtienen puntuaciones medias superiores, posiblemente debido a que tradicionalmente se ha prestado más atención en este tipo de centros a la educación moral. Afortunada-

mente, la importancia de educar en valores en la escuela pública es hoy una meta educativa indiscutible que llevará en el futuro a que estas diferencias no sean tan llamativas. Además, al cruzarse esta variable con la clase social, no siempre resulta la clase alta la más favorecida pues, como se muestra en la tabla 15.8 son los alumnos de centros privados de clase social baja los que obtienen la media más alta en la conceptualización de la amistad. Una posible interpretación es atribuir al proceso de socialización un peso tan decisivo que elimina el origen social.

Como era de esperar, la edad marca diferencias estadísticamente significativas en todo momento y en todas las variables. Se comprueba, por tanto, la evolución del pensamiento socio-moral de un modo paralelo al desarrollo evolutivo general del sujeto. E igualmente, se han logrado datos que postulan la invarianza de la secuencia, la estructura totalizadora de cada estadio y la integración jerárquica de éstos.

Tanto de nuestros datos, como de los obtenidos por investigaciones similares en otros países, se desprende la posibilidad de desarrollar actitudes y valores morales en una etapa temprana del desarrollo ya que existe una predisposición hacia el otro que permite captar —aún de un modo muy elemental— esta diferencia de perspectiva. La hipótesis de que partíamos se ha visto, por tanto, confirmada: en contraposición a Kohlberg, los sujetos de nuestra muestra manifiestan características propias de una incipiente moralidad que trasciende los rasgos asignados al estadio preconventional. Ni es exclusivamente el miedo al castigo ni una obediencia ciega a lo establecido lo que determina la acción incluso ya en la edad de 7 años. La justificación de la acción y la valoración moral que de la misma hacen, es claramente superior a la “moralidad instrumental” que Kohlberg atribuye a estas edades.

Por otra parte, es también cierto que en el ámbito de la amistad, las diferencias entre moral orientada por la justicia —o propiamente masculina— y moral orientada por el cuidado —rasgo típico de las mujeres— no aparecen en los sujetos estudiados. Quizá la diferenciación pueda encontrarse en edades más tardías y ser consecuencia de determinados procesos de socialización pero nuestros datos no nos permiten sacar la conclusión que apunta hacia las dos moralidades, una típicamente masculina y otra femenina. Las diferencias en el razonamiento socio-moral pueden deberse a variables culturales —como hemos señalado en lo que se refiere a la clase social y al tipo de centro,

o, incluso, el país— pero sin que el género sea una variable que haya marcado una diferencia en la muestra analizada.

Aunque en nuestro estudio hemos trabajado sobre un dilema moral hipotético, hemos tenido presente la importancia que la acción tiene para la moralidad. De ahí que las preguntas hayan buscado integrar opiniones, sentimientos y elecciones de un modo coherente y sobre la base de un compromiso personal. Al ser la intencionalidad y la responsabilidad dos características claves de la acción humana las cuestiones sobre las metas que se persiguen, los medios para lograrlas y las consecuencias que de todo ello resulta, son elementos que necesitan ser cuidadosamente analizados. La finalidad que se ha pretendido al hacerlo es evaluar la capacidad del sujeto para conjugar lo propio y lo ajeno, lo que uno desea en un determinado momento y los principios requeridos socialmente para mantener una adecuada relación interpersonal.

El último objetivo que nos proponíamos con nuestra investigación era el diseño de un tipo de intervenciones que promuevan el desarrollo moral en los ámbitos escolares, a ello va dirigido el apartado final de este capítulo. Pero antes, haremos algunas consideraciones respecto a la metodología empleada en este trabajo.

17.2. *En relación con el método*

Una de las críticas más frecuentes acerca de las investigaciones realizadas con dilemas hipotéticos se refiere a la posible diferencia entre un razonamiento hipotético y un razonamiento basado en la realidad. ¿Se puede esperar que se dé el mismo nivel en ambas situaciones? La cuestión planteada tiene que ver con la que se refiere a la distinción entre capacidad y realización, pues si bien es difícil identificar con seguridad el nivel de desarrollo —o capacidad— de un sujeto en circunstancias reales, más aún lo es predecir su realización. Ya que por más que se sea capaz de comprender la perspectiva ajena y las normas sociales que gobiernan las relaciones personales, hay muchas otras variables afectivas y actitudinales que influyen en la decisión para actuar de un modo u otro.

Por otra parte, el mismo concepto de estadios parece poco apropiado para captar la complejidad del desarrollo evolutivo de un sujeto en el ámbito psico-social. La variabilidad debida al contexto o al contenido

se ha demostrado como un elemento que influye contradiciendo el concepto de estadio. Y, a la vez, es preciso tener en cuenta que esta variabilidad situacional puede tener un influjo mayor en un sujeto que en otro.

Dada la dificultad de explicar la compleja interacción entre los procesos cognitivos y los afectivos en el desarrollo del niño se han buscado diferentes procedimientos que sirvan de puente entre la investigación y la realidad del aula.

La observación naturalista es un enfoque que ayuda a suplir las deficiencias encontradas en los procedimientos anteriores en cuanto proporciona elementos de contraste de las afirmaciones teóricas en contextos reales y múltiples. Es, a la vez, un modo de incluir a los propios profesores en el planteamiento y la realización de la investigación. Dentro del modelo que presentamos, el papel de los educadores consistiría en analizar críticamente este modelo desde su experiencia y su actividad práctica en el aula para poder comprobar tanto sus límites como las posibilidades de aplicación a nuevos contextos. El objetivo que se pretende no es que el niño demuestre necesariamente el mismo nivel en el pensamiento y en la acción, sino que la organización propia de cada ámbito tenga unas características evolutivas y jerárquicas similares. Por ejemplo, sujetos con un nivel alto serían capaces de una realización de nivel más bajo pero no al revés.

Para Selman (1980, p. 297), determinar si ciertas respuestas reflejan con seguridad niveles cualitativamente distintos requiere evidencia empírica en relación con la secuencia y una argumentación lógica que apunte hacia una jerarquía entre diferentes conceptos. Modelos basados fundamentalmente en evidencia empírica pueden confundir los contenidos con la estructura, pero modelos basados demasiado en la estructura lógica pueden resultar demasiado abstractos, difíciles de evaluar e incompletos. Por la finalidad educativa de nuestro trabajo, también nosotros hemos considerado prioritario usar el modelo evolutivo como marco en el cual comprender el desarrollo de la conducta socio-moral que se puede observar, antes que verificar la validez de los estadios.

Dentro de la investigación educativa el objetivo no se limita a evaluar o determinar niveles, sino que trata de ofrecer vías para su desarrollo, promoviendo el contexto y los estímulos que lo fomenten. Es bien sabido que más que ser capaz de funcionar a un nivel alto, la madurez consiste en poder elegir entre diversas alternativas la que me-

jor corresponda a las circunstancias particulares. Trataremos, por tanto, de algunas propuestas educativas que se deducen del trabajo realizado.

17.3. *Propuestas educativas*

Dado que uno de los principales atributos del yo moral es la necesidad de establecer consistencia entre el juicio y la acción moral, la tarea que al educador incumbe es orientar la actividad del sujeto para que elija actuar de un modo moralmente correcto. Para ello es necesario que pueda, sepa y quiera hacerlo. Se requiere, por tanto, el desarrollo de unos presupuestos —la capacidad de actuar moralmente—, unos conocimientos —en qué consiste este tipo de conducta— y una motivación —querer hacerlo—. El objetivo de nuestro trabajo se ha centrado fundamentalmente en demostrar cómo esos “presupuestos” están ya presentes en el niño desde la edad infantil. Si el niño es capaz de una conducta altruísta —anteponiendo el bien ajeno al propio— esto es una clara manifestación de su capacidad para actuar moralmente. A partir de aquí se pueden delimitar objetivos de desarrollo moral —para lo cual ha sido preciso analizar previamente las características evolutivas del pensamiento socio-moral en las distintas edades— y proponer un tipo de intervenciones. Veamos algunas de ellas.

Como Lickona (1991) y Wynne y Ryan (1993) recientemente han recordado, las metas de la educación siguen siendo las mismas desde hace siglos: ayudar a la gente a ser sabios y buenos. Quizá nuestra época actual requiera volver a interesarse por este último objetivo educativo, es decir, por lo que también se ha venido a denominar la “formación del carácter”. Y recuperar el papel que el profesor y la escuela tienen en esta empresa. Para Lickona, hay dos valores que son el núcleo de esta moralidad pública que compete a la escuela enseñar: el respeto y la responsabilidad. El primero como la parte pasiva de la moralidad, y el segundo como la activa. Dentro de esta responsabilidad se incluye la preocupación por los demás, el cumplimiento de las propias obligaciones, la contribución a la comunidad, el deseo de aliviar el sufrimiento y construir un mundo mejor. Gran parte de estas actitudes se pueden encuadrar bajo el epígrafe “altruísmo” ya que suponen la actitud opuesta al individualismo y al egoísmo, o dicho de un modo positivo: el fomento de la solidaridad.

El ambiente del aula es moralmente tan rico y tan denso —dicen Wynne y Ryan (1993 p. 98)— que el profesor apenas lo percibe. Pero aunque no lo perciba la naturaleza moral de la escuela está presente e influye en la formación del carácter. De aquí que la escuela deba:

— Crear una cultura moral positiva a través de todo su entorno (dirección, disciplina escolar, sentido de comunidad, etc) que apoye y manifieste los valores enseñados en el aula.

— Estimular la preocupación por los demás más allá del aula de clase (por ejemplo, a través de servicios a la escuela y la comunidad).

— Motivar a los padres y otros miembros de la comunidad para que colaboren en la educación en valores.

La tarea del profesor consiste, según Lickona (1991), en:

1. Actuar como modelo y mentor: apoyando conductas pro-sociales y corrigiendo las que dañan a los demás.

2. Crear una comunidad moral dentro del aula: ayudando a conocer, respetar y preocuparse por cada uno de los compañeros, sintiéndose miembro de un grupo.

3. Practicar una disciplina moral: estimulando oportunidades de razonar moralmente, ejercer el auto-control y respetar a los demás.

4. Crear un ambiente democrático en el aula: integrando a los alumnos en procesos de toma de decisiones y compartiendo la responsabilidad de hacer de la clase un lugar apto para la convivencia y el aprendizaje.

5. Enseñar valores a través del curriculum: usando las materias de enseñanza como medio para analizar cuestiones éticas.

6. Utilizar el aprendizaje cooperativo para enseñar las actitudes y habilidades necesarias para ayudar a los demás y trabajar en equipo.

7. Desarrollar una conciencia de responsabilidad académica ante el trabajo y el aprendizaje.

8. Impulsar la reflexión moral a través de lecturas, ejercicios escritos, discusiones y debates.

9. Enseñar las técnicas de resolución de conflictos para que los estudiantes sean capaces de hacerlo de un modo no violento.

En síntesis, la cuestión consiste en tratar al alumno como queremos que él trate a los demás, hacer explícito el contenido del currículum oculto, y aprovechar la propia materia para transmitir unos valores y un modo de aproximarse al aprendizaje. Más que ofertar cursos so-

bre educación moral, se ha dicho (Gordillo, 1992 p. 40), la tarea del profesor es ayudar al alumno a afrontar las implicaciones morales de la materia que enseña y hacerle comprender que el saber es una forma de poder que, como todo poder, puede ser utilizado para bien o para mal. Un modo de fomentar el altruismo en el alumno será estimularle a que utilice sus conocimientos al servicio de los demás, lo cual supone, como es lógico, un modo menos “autónomo” y competitivo de adquirir conocimientos que el tradicionalmente empleado en nuestras aulas.

Si el profesor tiene en su mano la posibilidad de desarrollar el altruismo como actitud moral en el alumno, mayores posibilidades tendrá aún el orientador —sea profesor-orientador o, simplemente, tutor— pues es a él a quien en último término se le adjudica la responsabilidad de formar en valores y actitudes (cfr. Documento *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*).

El orientador puede organizar, tanto a nivel de grupo como individual, ocasiones de prestar un servicio real a los demás, desarrollándose así actitudes de generosidad, solidaridad, compasión, etc. que son elementos importantes en la educación moral y condiciones imprescindibles para que pueda haber altruismo. Junto al conocimiento de los principios morales hay que procurar que el niño actúe de un determinado modo y esta acción se facilita cuando los sentimientos son adecuados (dolor ante la tristeza ajena, compasión por el sufrimiento que no se puede aliviar, ternura ante lo débil, gozo ante lo bello, etc.). La gran lección de la teoría de la orientación en época reciente ha sido concebir la empatía como algo que puede ser aprendido. Un cauce adecuado para adquirir esta sensibilidad puede ser exponer ante el alumno el sufrimiento de otros miembros de la sociedad, dándole ocasión de aliviar, en alguna medida por pequeña que sea, esta situación. Dentro del curriculum escolar parece útil incluir este tipo de experiencias reales, no utópicas o inasequibles, a fin de activar sentimientos altruistas en los alumnos.

En un nivel distinto, pero relacionado también con el fomento de actitudes y sentimientos positivos, se encuentra la narración como medio de educación moral. El psiquiatra Coles (1989) ha llamado la atención sobre la poderosa fuerza que las historias tienen en la configuración de la propia vida. Las narraciones capturan la imaginación y mueven el corazón, invitan más que imponen, por eso han sido un medio de educación moral desde hace siglos que hoy se está volviendo a descubrir.

«Las historias son, por lo tanto, un buen método de formación del carácter porque despiertan sentimientos. Esto no ocurre en la discusión de dilemas o en la clarificación de valores donde las cuestiones se tratan más como problemas intelectuales que como problemas humanos cargados de emociones» (Gordillo, 1992 p.134). Es más, las discusiones que pretenden ser moralmente neutras pueden convertirse en procesos de desensibilización acerca de lo que está bien y lo que está mal. El alumno necesita poseer unos criterios para poder formarse su propio juicio. El adulto no puede privar al educando de la sabiduría moral que posee, no imponiéndola sino mostrándola. Parte de esa experiencia es la necesidad de practicar ciertas conductas para poder luego entenderlas.

Y, por último, la educación del altruísmo requiere también modelos. Si bien se han mencionado la necesidad de la acción y el fomento de sentimientos adecuados como elementos importantes en este desarrollo, no se puede olvidar el enorme influjo del modelamiento. El profesor-orientador debe encarnar él mismo la conducta que quiere transmitir. De otro modo, los alumnos aprenderán no de sus palabras sino de sus obras.

Ciertamente, el altruísmo se adquiere más que exhortando o discutiendo, viviendo en una sociedad que lo practique. La escuela es, junto con la familia, la microsociedad donde la vida del alumno se desenvuelve. Si deja de ser una comunidad con metas y objetivos propios, pasando a ser exclusivamente un reflejo de la sociedad que la circunda, no cumplirá su función formativa. Cuando esto ocurre, dice Coleman, el niño lo único que hace es pasar unas horas allí, sin que ello forme parte de su vida. Por eso, le resulta fácil escapar de la necesidad de ayudar a otros, o de las consecuencias de no ser honesto o de romper una promesa. El hecho de que en la escuela la mayoría de las metas supongan una individualista búsqueda de logros personales no existiendo apenas objetivos comunes es, según este autor, la causa de que los valores que se refieren a la ayuda a los demás, a contribuir a un esfuerzo común y al respeto mutuo, sean poco estimulados (Coleman en Wynne y Ryan, 1993, p. IV). Pero no fomentar estos valores revierte en el cultivo de las actitudes contrarias. De aquí la importancia de planificar qué es lo que se quiere enseñar y por qué medios, ya que no sólo es el profesor el agente de esta transmisión.

El clima del centro es una manifestación de lo que allí se valora. Más influyente que un programa de educación en valores es el tipo de

relaciones interpersonales que exista entre profesores, directivos y alumnos, la racionalidad de la disciplina, la limpieza, el orden, las normas sobre lo que se tolera y lo que no... Aspectos que apuntan hacia una serie de valores que tanto por su presencia o ausencia promueven un aprendizaje —positivo o negativo— en los alumnos. Si el currículum es la suma de conocimientos, habilidades y actitudes que se transmiten y estimulan en el centro educativo, esto se logra de un modo explícito pero también implícito, a través del curriculum oculto. Hay, sin embargo, un tercer tipo de curriculum, denominado como *null curriculum* o vacío curricular, al que no se le ha prestado demasiada atención en los programas de educación moral. Se refiere a aspectos deliberadamente no enseñados y afecta a la potencialidad del curriculum. Supone la exclusión de ciertos modos de pensar sobre las cosas, estribando precisamente aquí su peligro para la educación moral. En el caso concreto del desarrollo del altruismo, independientemente de que aparezca o no de un modo explícito en el curriculum, se transmitirá su deseabilidad y se modelará la conducta a través del curriculum oculto, pero una concepción errónea de la persona y de su desarrollo podrían impedir que esta actitud se considerase posible en el niño dejándola, por tanto, explícitamente al margen de los objetivos educativos que se persigan. Sería en la práctica un caso de vacío curricular debido a una interpretación teórica errónea. Es lo que hemos tratado de evitar con este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- ARONFREED, J. (1970), The socialization of altruistic and sympathetic behavior. En J. Macaulay y L. Berkowitz (Eds), *Altruism and helping behavior*, New York: Academic Press.
- ASARNOW, J.R. y CALLAN, J.W. (1985), Boys with peer adjustment problems: Social cognitive processes, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 80-87.
- ASHBY, T. (Ed) (1982), *Basic Processes in Helping Relationships*, New York: Academic press.
- ASHER, S.R. y GOTTMAN, J.M. (Eds) (1981), *The development of children's friendships*, Cambridge, England: Cambridge University Press.
- BARNETT, M. y otros (1982), Effect of inducing sadness about self or other on helping behavior in high- and low-empathic children, *Child Development*, 53:4, 920-923.
- BARRIO, J.M. (1989), La educación moral y el proyecto de reforma de las enseñanzas no universitarias, *Revista Española de Pedagogía*, 184, 507-521.
- BAR-TAL, D. y otros (1982), Helping behavior among preschool children: An observational study, *Child Development*, 53:2, 396-402.
- BAR-TAL, D. (1976), *Prosocial behavior: Theory and research*, New York: Halsted Press.
- BATSON, C.D. (1991), *The altruism question*, Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- BATSON, C.D. (1990), How social an animal? The human capacity for caring, *American Psychologist*, 45: 3, 336-46.

- BATSON, C.D. y BATSON, J. (1991), Empathic joy and the empathy-altruism hypothesis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 61:3, 413-426.
- BATSON, D.C. y SHAW, L. (1991), Evidence for altruism: Toward a pluralism of prosocial motives, *Psychological Inquiry*, 2:2, 107-122.
- BATSON, C.D. (1987), Prosocial motivation: is it ever truly altruistic?. En L. Berkowitz, *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 20, New York: Academic Press.
- BELLAH, R.N. (1986), *Habits of the heart*, New York: Harper and Row.
- BELTRÁN, J. (1978), El juicio moral, *Revista Española de Pedagogía*, 141, 13-36.
- BERKOWITZ, L. (1973), Reactance and the unwillingness to help others, *Psychological Bulletin*, 4, 464-469.
- BERKOWITZ, L. (1972), Social norms, feelings, and other factors affecting helping and altruism. En L. Berkowitz (Ed), *Advances in Experimental Social Psychology*, v.6. New York: Academic Press.
- BERKOWITZ, L. (1957), Effects of perceived dependency relationships upon conformity to group expectations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 55, 350-354.
- BERNDT, T.J. y LADD, G.W. (Eds) (1989), *Peer relationships in child development*, New York: Wiley.
- BERNDT, T.J. (1979), Developmental changes in conformity to peers and parents, *Developmental Psychology*, 15, 608-616.
- BERNT, F. (1989), Being religious and being altruistic: A study of college service volunteers, *Personality and Individual Differences*, 10:6, 663-669.
- BERSOFF, D. y MILLER, J.G. (1993), Culture, context, and the development of moral accountability judgments, *Developmental Psychology*, 29:4, 664-676.
- BIERHOFF, H.W. y MONTADA, L. (Eds) (1988), *Altruismus. Bedingungen der Hilfsbereitschaft*, Göttingen: Hogrefe.
- BIERHOFF, H.W. (1980), *Hilfreiches Verhalten*, Darmstadt: Steinkopff.

- BIERMAN, K.L. y FURMAN, W. (1984), The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents, *Child Development*, 55, 151-162.
- BLASI, A. y ORESICK, R.G. (1986), Emotion and cognition in self consistency. En D.J. Bearison y H. Zimiles (Eds), *Thought and Emotion*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- BLASI, A. (1984), Autonomie in Gehorsam. En W. Edelstein y J. G. Nunner-Winkler (Eds), *Zur Bestimmung der Moral*, Frankfurt, Suhrkamp.
- BLASI, A. (1983), Moral Cognition and Moral Action: A Theoretical Perspective, *Developmental Review*, 3, 178-210.
- BLAU, P.M. (1964), *Exchange and power in social life*, New York: Wiley.
- BLEDA, P.R., BLEDA, S.E. Y BYRNE, D. (1976), When a bystander becomes an accomplice: Situational determinants of reactions to dishonesty. *Journal of Experimental Social Psychology*, 12, 9-25.
- BLOTNER, R., BEARISON, D. (1984), Developmental Consistencies in Socio Moral Knowledge: Justice reasoning and altruistic behavior, *Merrill Palmer Quarterly*, 30:4, 349-367.
- BLUM, L.A. (1980), *Friendship, altruism and morality*, London: Routledge and Kegan.
- BONETE, E. (1990), *Éticas contemporáneas*, Madrid, Tecnos.
- BORKENAU, P. (1991), Gibt es eine altruistische Motivation?, *Psychologische Rundschau*, 42:4, 195-205.
- BREHM, J.W. (1966), *A theory of psychological reactance*. New York: Academic Press.
- BRYAN, J.H. y TEST, M.A. (1967), Models of helping: Naturalistic studies in aiding behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 400-407.
- CARR, D. (1991), *Educating the virtues*, London, Routledge.
- CARRILLO, I. (1992), Discusión de dilemas morales y desarrollo progresivo del juicio moral, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 55-62.
- CAULEY, K., TYLER, B. (1989), The relationship of self-concept to prosocial behavior in children, *Early Childhood Research Quarterly*, 4:1, 51-60.

- CHACON, P. (1986), Una aproximación al concepto psicosocial de altruismo, *Boletín de Psicología*, 11, 41-62.
- CHADWICK-JONES, J.K. (1976), *Social exchange theory: Its structure and influence in social psychology*, London: Academic Press.
- CHAPMAN, M. y otros (1987), Empathy and responsibility in the Motivation of children's helping, *Developmental Psychology*, 23:1, 140-145.
- CIALDINI, R. (1991), Altruism or egoism? That is (still) the question, *Psychological Inquiry*, 2:2, 124-126.
- CIALDINI, R., EISENBERG, N. (1987), Commitments to help by children: Effects on subsequent prosocial self-attributions, *British Journal of Social Psychology*, 26:3, 237-245.
- CLEMENTE, R.A. (1990), *Desarrollo socio-moral*, Valencia, Promolibro.
- COBO, J.M. (1993), *Educación ética para un mundo en cambio y una sociedad plural*, Madrid, Endymion.
- COLBY, A., KOHLBERG, L., GIBBS, J., CANDEE, D., SPEICHER-DUBIN, B. y HEWER, A. (1983), *The measurement of moral judgment: Standard issue scoring manual*, Cambridge: Harvard University.
- COLBY, A. y KOHLBERG, L. (1987), *The measurement of moral judgment. Theoretical foundations and research validation*, vol. 1, New York: Cambridge University Press.
- COLES, R. (1989), *The call of stories*, Boston: Houghton Mifflin.
- COLES, R. (1986), *The moral life of children*, New York: The Atlantic Monthly Press.
- CRICK, N.R. y LADD, G.W. (1990), Children's perceptions of the outcomes of social strategies: Do the ends justify being mean?, *Developmental Psychology*, 26, 612-620.
- DAMON, W. (1984), Self-understanding and moral development from childhood to adolescence. En W. Kurtines y J. Gewirtz (Eds), *Morality, moral behavior, and moral development*, New York: Wiley.
- DAMON, W. (1977), *The social world of the child*, San Francisco: Jossey-Bass.
- DARLEY, J.M. y BATSON, C.D. (1973), From Jerusalem to Jericho: A study of situational and dispositional variables in helping behavior, *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 100-108.

- DERLEGA, V.J. y GRZELAK, J. (Eds)(1982), *Cooperation and Helping Behavior*, New York: Academic Press.
- DOVIDIO, J.F. y otros (1990), Specificity of empathy-induced helping: Evidence for altruistic motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 59:2, 249-260.
- DÖBERT, R. (1987), Horizonte der an Kohlberg orientierte Moralforschung, *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 491-511.
- DODGE, K.A. (1986), A social information processing model of social competence in children. En M. Perlmutter (Ed), *The Minnesota symposia on child psychology*, vol. 18, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- DYKSTRA, C. (1981), *Vision and Character. A Christian Educator's Alternative to Kohlberg*, New York: Paulist Press.
- ECKENSBERGER, L.H. (1986), Handlung, Konflikt, Reflexion: Zur Dialektik von Struktur und Inhalt in moralischen Urteil. En W. Edelstein y G. Nunner-Winckler (Eds), *Zur Bestimmung der Moral*, Frankfurt: Suhrkamp.
- EDELSTEIN, W. y KELLER, M. (1985), Fairness and care: A contradiction?, *Developmental Psychology*, 325-342.
- EISENBERG, N. (1992), *The caring child*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- EISENBERG, N. y STRAYER, J. (1992), *La empatía y su desarrollo*, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- EISENBERG, N. (1991), Prosocial Development in Adolescence: A Longitudinal Study, *Developmental Psychology*, 27:5, 849-858.
- EISENBERG, N. (1986), *Altruistic Emotion, Cognition, and Behavior*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- EISENBERG, N. (Ed) (1982), *The development of prosocial behavior*, New York: Academic Press.
- EISENBERG, N., BOEHNKE, K., SILBEREISEN, R.K., y SCHULER, P. (1985), The development of prosocial behavior and cognitions, *Journal of Cross-cultural Psychology*, 16, 69-82.
- ESCAMEZ, J. (1981), *La formación de hábitos como objetivo educativo*, Murcia, Universidad de Murcia.
- ESCAMEZ, J. y ORTEGA, P. (1986), *La enseñanza de actitudes y valores*, Valencia, Nau Llibres.

- ESCAMEZ, J. (1991), ¿Qué hacer en educación moral? En VV.AA. *Homenaje al Profesor Doctor Don Ricardo Marín Ibañez*, Madrid, UNED.
- ETXEBARRIA, I. (1992), Sentimientos de culpa y abandono de los valores paternos, *Infancia y Aprendizaje*, 57, 67-88.
- FIERRO, A. (1985), De la empatía a la solidaridad social, *Cuadernos de Acción Social*, 20, p.10-12.
- FREEDMAN, J.L. y FRASER, S.C. (1966), Compliance without pressure: The foot-in-the-door technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 195-202.
- FROMING, W. (1983), Age and Generosity Reconsidered: Cross-sectional and Longitudinal Evidence, *Child Development*, 54: 3, 585-93.
- FRYDMAN, M. y RITUCCI, G. (1991), The development of the altruist attitude, *Western European Education*, 22:4, 35-51.
- FUENTES, M.J. (1990), Análisis de variables afectivas que median la conducta prosocial de ayuda en adolescentes, *Revista de Psicología Social*, 5: 2-3, 237-248.
- GARCÍA LÓPEZ, R. (1989), La educación moral en el actual sistema educativo español, *Revista Española de Pedagogía*, 184, 487-55.
- GERGEN, K.J. (1992), *El yo saturado*, Barcelona: Paidós.
- GONZALEZ LUCINI, F. (1992), *Educación en valores y diseño curricular*, Madrid, Alhambra (3. ed).
- GOÑI, A. (1989), La conceptualización de la vida social escolar, *Infancia y Aprendizaje*, 47, 101-116.
- GORDILLO, M.V. (1993), Comunidad versus colectivismo. En P. Ortega y J. Saez, *Educación y Democracia*, Murcia: Caja Murcia.
- GORDILLO, M.V. (1992), *Desarrollo moral y Educación*, Pamplona: EUNSA.
- GORDILLO, M.V. (1988), Desarrollo moral y orientación: una revisión crítica del enfoque feminista, *Revista Española de Pedagogía*, 180, 221-239.
- GOULDNER, A.W. (1960), The norm of reciprocity: A preliminary statement. *American Sociological Review*, 25, 161-179.
- GRUMBERG, M. y otros (1985), Material altruism in children, *Basic and Applied Social Psychology*, 6:1, 1-11.

- HABERMAS, J. (1976), *Soziale Interaktion und soziales Verstehen*, Frankfurt: Suhrkamp.
- HABERMAS, J. (1987), Sobre moralidad y eticidad, *Dialogo Filosófico*, 9, 275-288.
- HALISCH, F. (1988), Empathie, Attribution und die Entwicklung des Hilfehandelns. En H.W. Bierhoff y L. Montada, *Altruismus. Bedingungen der Hilfebereitschaft*, Göttingen: Hogrefe.
- HANDLON, B.J. y GROSS, P. (1959), The development of sharing behavior, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 425-428.
- HARTUP, W.W., BRADY, J.E. y NEWCOMB, A.F. (1983), Social cognition and social interaction in childhood. En E.T. Higgins, D.N. Ruble y W.W. Hartup (Eds), *Social cognition and social development: A sociocultural perspective*, Cambridge, England: Cambridge University Press.
- HARTSHORNE, H. y MAY, M.A. (1928), *Studies in the nature of character*, vol.1. New York: Macmillan.
- HOFFMAN, M. (1982), The measurement of empathy. En C.E. Izard (Ed.), *Measuring emotions in infants and children*, Cambridge: Cambridge University Press.
- HOFFMAN, M. (1981), The development of empathy. En J.P. Rushton y R.M. Sorrentino (Eds), *Altruism and helping behavior*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- HOFFMAN, M. (1977), Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 84, 712-722.
- HOFFMAN, M. (1975), Developmental synthesis of affect and cognition and its implication for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11, 607-622.
- HOFFMAN, M. (1975), Sex differences in moral internalization and values, *Journal of Personality and Social Psychology*, 32:4, 720-729.
- HOMANS, C.G. (1968), *Elementarformen sozialen Verhaltens*, Köln: Westdeutsches Verlag.
- HORNSTEIN, H.A. (1976), *Cruelty and kindness: A new look at aggression and altruism*. Engelwood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

- ISEN, A. (1987), Positive affect, cognitive processes, and social behavior. En L. Berkowitz (Ed), *Advances in Experimental Social Psychology*, v.20, 203-253.
- ISEN, A. (1970), Success, failure, attention, and reactions to others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 294-301.
- JOHNSON, D.B. (1982), Altruistic Behavior and the Development of the Self in Infants, *Merrill-Palmer Quarterly*, 28: 3, 379-88.
- JORDAN, J.A. y SANTOLARIA, F.F. (Eds) (1987), *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona, PPU.
- KARYLOWSKI, J. (1982), Two types of altruistic behavior: Doing good to feel good or to make the other feel good. En V.J. Derlega y J. Grzelak (Eds), *Cooperation and helping behavior: Theories and research*, New York: Academic Press
- KARYLOWSKI, J. (1979), Self-focused attention, prosocial norms, and prosocial behavior. *Polish Psychological Bulletin*, 10, 57-66.
- KELLER, M. y REUSS, S. (1984), An action-theoretical reconstruction of the development of social cognitive competence. *Human Development*, 27, 211-220.
- KELLER, M., ECKENSBERGER, L. y von ROSEN, K. (1989), A critical note on the conception of pre-conventional morality: The case of stage 2 in Kohlberg's theory, *International Journal of Behavioral Development*, 12:1, 57-69.
- KELLER, M. y EDELSTEIN, W. (1986), Beziehungsverständnis und moralische Reflexion. Eine entwicklungspsychologische Untersuchung. En W. Edelstein y G. Nunner-Winkler (Eds), *Zur Bestimmung der Moral*, Frankfurt: Suhrkamp.
- KOHLBERG, L. (1992), *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- KOHLBERG, L. (1984), *Essays on moral development. The psychology of moral development*, vol. 2. San Francisco: Harper and Row.
- KOHLBERG, L. (1969), Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. En D.Goslin (Ed), *Handbook of socialization theory and research*, Chicago: Rand McNally.
- KREBS, D. (1975), Empathy and Altruism, *Journal of Personality and Social Psychology*, 32:6, 1134-1146.
- KRIEKEN, R.V. (1992), La formación de los sistemas de bienestar infantil entre 1890 y 1940, *Anuario de Psicología*, 53, 5-25.

- LADD, G.W. y ODEN, S.L. (1979), The relationship between peer acceptance and children's ideas about helpfulness, *Child Development*, 50, 402-408.
- LATANÉ, B. y DARLEY, J.M. (1970), *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?*, New York: Appleton.
- LERNER, M.J. y MEINDL, J.R. (1981), Justice and altruism. En J.P.Rushton y R.M. Sorrentino (Eds), *Altruism and helping behavior*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- LERNER, M.J. (1977), The justice motive: Some hypotheses as to its origin and forms, *Journal of Personality*, 45, 1-53.
- LERNER, M.J. (1970), The desire for justice and reactions to victims. En J. Macaulay y L. Berkowitz (Eds), *Altruism and helping behavior*, New York: Academic Press.
- LERNER, M.J. y LICHTMAN, R.R. (1968), Effects of perceived norms on attitudes and altruistic behavior toward a dependent other. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 226-232.
- LERNER, M.J. y SIMMONS, C.H. (1966), Observer's reaction to the "innocent victim": Compassion or rejection?, *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 203-210.
- LEIGHTON, C.J. (1992), *El desarrollo social en los niños pequeños. Egocentrismo y altruismo*. Barcelona: Gedisa.
- LICKONA, T. (1992), *Educating for character*, New York, Bantam Books.
- LOURENCO, O. (1990), From Cost-Perception to Gain-Construction: Toward a Piagetian Explanation of the Development of Altruism in Children, *International Journal of Behavioral Development*, 13:1, 119-132.
- LÜCK, H.E. (1975), *Prosoziales Verhalten. Empirische Untersuchungen zur Hilfeleistung*, Köln: Kiepenheuer and Witsch.
- MA, H-K. y LEUNG, M.-CH (1991), Altruistic orientation in children: Construction and validation of the Child Altruism Inventory, *International Journal of Psychology*, 26:6, 745-759.
- MC INTYRE, A. (1992), *Tres versiones rivales de la ética*, Madrid, Rialp.
- MC INTYRE, A. (1987), *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica.

- MARTÍNEZ, M., y PUIG, J.M. (1991), *La educación moral: perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Lérida, Cámara Oficial de Comercio.
- MEAD, G.H. (1934), *Mind, self, and society*, Chicago: University of Chicago Press.
- MEHRABIAN, A. y EPSTEIN, W.A. (1972), A measure of emotional empathy, *Journal of Personality*, 40, 523-543.
- MILLS, R., PEDERSEN, J. y GRUSEC, C. (1989), Sex differences in reasoning and emotion about altruism, *Sex Roles*, 20:11-12, 603-621.
- MIDLARSKY, E. y HANNAH, M.-E. (1985), Competence, reticence, and helping by children and adolescents, *Developmental Psychology*, 21:3, 534-541.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1992), *Educación moral y cívica: Primaria*, Madrid, M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1993), *Desarrollo emocional y social*, Madrid, M.E.C.
- MORRIS, S.C. y ROSEN, S. (1973), Effects of felt adequacy and opportunity to reciprocate on help seeking. *Journal of Experimental Social Psychology*, 9, 265-276.
- MUSSEN, P.H. y EISENBERG-BERG, N. (1977), *Roots of caring, sharing and helping*, San Francisco: Freeman.
- NUNNER-WINKLER, G. y SODIAN, B. (1988), Children's understanding of moral emotions, *Child Development*, 59, 1323-1338.
- NUNNER-WINKLER, G. (1989), Wissen und Wollen. Ein Beitrag zur frühkindlichen Moralentwicklung. En A. Honneth (Ed), *Zwischenbetrachtungen. Zur Prozess der Aufklärung*, Frankfurt: Suhrkamp.
- OLINER, P.M. (Ed) (1992), *Embracing the other: philosophical, psychological, and historical perspectives on altruism*, New York: New York University Press.
- PALOMO, A.M. (1991), Nivel de razonamiento moral en los niños de ciclo medio de EGB, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11, 6375.
- PARKER, J.G. y ASHER, S.R. (1993), Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction, *Developmental Psychology*, 29, 611-621.

- PEARL, R. (1985), Children's understanding of others' need for help: Effects of problem explicitness and type, *Child Development*, 56: 3735-745.
- PÉREZ-DELGADO, E. y GARCÍA-ROS, R. (Eds) (1991), *La psicología del desarrollo moral*, Madrid: Siglo Veintiuno.
- PETERSON, L., REAVEN, M. (1984), Limitations imposed by parents on children's altruism, *Merrill Palmer Quarterly*, 30: 3, 269-286.
- PETERS, R.S. (1984), *Desarrollo moral y educación moral*, México, Ed. F.C.E.
- PETERS, R. (1978), The place of Kohlberg's theory in moral education, *Journal of Moral Education*, 7:3, 147-157.
- PETERSON, L. y GELFAND, D.M. (1984), Causal Attributions of Helping as a Function of Age and Incentives, *Child Development*, 55:2, 504-511.
- PIAGET, J. (1932), *The moral judgment of the child*, New York: Free Press.
- PILIAVIN, J.A. y CHARNG, H. (1990), Altruism: A review of recent theory and research, *Annual Review of Sociology*, 16, 27-65.
- PILIAVIN, J.A., DOVIDIO, J.F., GAERTNER, S.L. y CLARK, R.D. (1982), Responsive bystanders: The process of intervention. En V.J. Delega y J. Grzelak (Eds), *Cooperation and helping behavior*, New York: Academic Press.
- PILIAVIN, J.A., DOVIDIO, J.F., GAERTNER, S.L. y CLARK, R.D.III (1981), *Emergency intervention*, New York: Academic Press.
- PILIAVIN, J.A. y PILIAVIN, I.M. (1973), *The Good Samaritan: Why does he help?*, Unpublished manuscript, Universidad de Wisconsin.
- PILIAVIN, I.M., RODIN, J. y PILIAVIN, J.A. (1969), Good samaritanism: An underground phenomenon?, *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 289-299.
- PRUITT, D.G. (1968), Reciprocity and credit building in a laboratory dyad, *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 143-147.
- PUIG, J.M. y MARTÍNEZ, M. (1989), *Educación moral y democrática*, Barcelona, Laertes.

- RADKE-YARROW, M. y ZAHN-WAXLER, C. (1984), Roots, motives, and patterns in children's prosocial behavior. En E. Staub, D.Bar-Tal, J. Karylowski y J. Reykowski (Eds), *Development and maintenance of prosocial behavior*, New York: Plenum Press.
- RENSHAW, P.D. y ASHER, S.R. (1983), Children's goals and strategies for social interaction, *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 353-374.
- REST, J.R. (1983), Morality. En P. Mussen y J.H. Flavell (Eds), *Handbook of child psychology. Cognitive Development*, vol.3, New York: Wiley.
- ROCHE, T. (1982), Los orígenes de la conducta altruísta en niños: Aspectos educativos y televisivos en familia, *Infancia y Aprendizaje*, 19-20 (3-4), 101-114.
- RODD, J. (1988), Helping each other: The effects of cost, need, and contextual features upon Preschoolers' helping behavior, *Early Child Development and Care*, 39, 53-66.
- ROMER, D. y otros (1986), A person-situation approach to altruistic behavior, *Journal of Personality and Social Psychology*, 51:5, 1001-1012.
- ROSENHAN, D.L., SALOVEY, P., KARYLOWSKI, J. y HARGIS, K. (1981), Emotion and altruism. En J.P. Rushton y R.M. Sorrentino (Eds), *Altruism and helping behavior*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- ROSENHAN, D.L. (1978), Toward resolving the altruism paradox: Affect, self-reinforcement, and cognition. En L. Wispé (Ed), *Altruism, sympathy, and helping*, New York: Academic Press.
- ROSENHAN, D.L. (1972), Learning theory and prosocial behavior, *Journal of Social Issues*, 28:3, 151-163.
- ROSENTHAL, A.M. (1964), *Thirty-eight witnesses*, New York: Mc Graw-Hill.
- RUSSELL, G., MENTZEL, R. (1990), Sympathy and Altruism in Response to Disasters, *Journal of Social Psychology*, 130:3, 309-317.
- RUSHTON, J.P. y SORRENTINO, M. (Eds) (1981), *Altruism and helping behavior: Social, personality, and developmental perspectives*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

- SCHNEIDER, H-D. (1988), Helfen als Problemlöseprozess. En H.W. Bierhoff y L. Montada, *Altruismus. Bedingungen der Hilfsbereitschaft*, Hogrefe, Göttingen.
- SCHRÖEDER, D. y otros (1988), Empathic concern and helping behavior: Egoism or altruism, *Journal of Experimental Social Psychology*, 24:4, 333-353.
- SCHWARTZ, S.H. y HOWARD, J. (1982), Helping and cooperation: A self-based motivational model. En V.J. Derlega y J. Grzelak (eds), *Cooperation and helping behavior: Theories and research*, New York: Academic Press.
- SCHWARTZ, S.H. (1973), Normative explanations of helping behavior: A critique proposal and empirical test, *Journal of Experimental Social Psychology*, 9, 349-364.
- SELMAN, R.L. (1981), The development of interpersonal competence: The role of understanding in conduct, *Developmental Review*, 1, 401-422.
- SELMAN, R.L. (1980), *The growth of interpersonal understanding*, New York: Academic Press.
- SIMPSON, E. (1989), *Good lives and moral education*, New York, Peter Lang.
- SNAREY, J.R. (1985), Cross-cultural universality of socio-moral development: A critical review of Kohlbergian research, *Psychological Bulletin*, 97, 202-232.
- SOLE, K. MARTON, J. y HORNSTEIN, H.A. (1975), Opinion similarity and helping: Three fields experiments investigating the bases of promotive thension. *Journal of Experimental Social Psychology*, 11, 1-13.
- STANHOPE, L. y otros (1987), Temperament and helping behavior in preschool children, *Developmental Psychology*, 23:3, 347-353.
- STAUB, E., BAR-TAL, D., KARYLOWSKI, J. y REYKOWSKI, J. (1984), *Development and maintenance of prosocial behavior*, New York: Plenum Press.
- STAUB, E. (Ed) (1978, 1979), *Positive social behavior and morality*, vol. 1 y 2. New York: Academic Press.
- STAUB, E. (1970), A child in distress: the influence of age and number of witness on children's attempts to help, *Journal of Personality and Social Psychology*, 14, 130-140.

- STRAYED, J. y SCHRÖEDER, M. (1989), Children's helping strategies: Influences of emotion, empathy, and age, *New Directions for Child Development*, 44, 85-105.
- STRICKE, K. y KIERAN, E. (1981), *Ética y política educativa*, Madrid, Narcea.
- SUBBOTSKII, E.-V. (1987), Communicative style and the genesis of personality in preschoolers, *Soviet Psychology*, 25:4, 38-58.
- SHUTO, T. (1985), Empathy and altruism in children: Exploratory study on measuring emotional empathy, *Japanese Journal of Educational Psychology*, 33:3, 226-231.
- THOMPSON, R.A. (1992), Empatía y comprensión emocional: el desarrollo temprano de la empatía. En N. Eisenberg y J. Strayer, *La empatía y su desarrollo*, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- TREDE, M. (1991), Caring and Sharing, *Gifted Child Today*, 14:1, 26-29.
- TURIEL, E. (1983), *The development of social knowledge. Morality and convention*, Cambridge: Cambridge University Press.
- WALLACH, M.A. (1983), *Psychology's sanction for selfishness: the error of egoism in theory and therapy*, San Francisco: Freeman.
- WALSTER, E., WALSTER, G.W. y BERSCHIED, E. (1978), *Equity: Theory and research*, Boston: Allyn and Bacon.
- WENTZEL, K.R. y ERDLEY, C.A. (1993), Strategies for making friends: Relations to social behavior and peer acceptance in early adolescence, *Developmental Psychology*, 29:5, 819-826.
- WENTZEL, K.R. (1991), Relations between social competence and academic achievement in early adolescence, *Child Development*, 62, 1066-1078.
- WISPE, L. (1991), *The psychology of sympathy*, New York: Plenum Press.
- WISPE, L. (Ed) (1978), *Altruism, Sympathy, and Helping*, New York: Academic Press.
- WYNNE, A. y RYAN, K. (1993), *Reclaiming our schools. A Handbook on Teaching Character, Academics, and Discipline*. New York: Mcmillan.

- YEATES, K.O. y SELMAN, R.L. (1989), Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention, *Developmental Review*, 9, 64-100.
- YOUNISS, J. (1980), *Parents and peers in social development*, Chicago: University of Chicago Press.
- ZAHN-WAXLER, C. (1992), Development of concern for others, *Developmental Psychology*, 28:1, 126-136.

ANEXOS

ANEXO I

Dilema de amistad

Dilema de amistad

(Niños)

David y Oscar son buenos amigos y lo son desde hace bastante tiempo. Tienen más amigos con los que juegan, pero los domingos suelen estar siempre los dos solos en casa de David o de Oscar.

Cuando en Octubre el colegio empezó, llegó a su clase un nuevo niño que se llamaba Pedro. No conocía a más niños que a David y a Oscar. David y Pedro se caían bien, pero a Oscar le molestaba Pedro, pensaba que era un intruso y que David pasaba demasiado tiempo con él.

Un día cuando David y Oscar se iban al colegio, Oscar le preguntó a David si quería ir el domingo a su casa. Oscar estaba muy triste y le dijo que lo había pasado muy mal toda la semana por lo que quería hablar tranquilamente con David. Además tenía un disco nuevo muy bueno que podrían oír juntos. David prometió a Oscar ir.

Esa misma tarde Pedro llamó a David para invitarle al cine el domingo. Era el último día de una película muy famosa y después del cine irían a casa de Pedro a merendar.

Lo malo era que la película era el domingo, precisamente el mismo día que David había prometido a Oscar ir a verle. Esto no habría importado tanto otros domingos pero daba la casualidad de que esta vez Oscar necesitaba hablar con David. David no sabe qué hacer, si ir al cine y merendar con Pedro o ir a casa de su amigo de siempre, Oscar.

Entrevista sobre un problema de amistad

0. *Definición del problema*

¿Cual es el problema?

¿Por qué es un problema?

I. *Decisión*

¿Qué hará David?

¿Por qué? (¿Por qué es importante esto?)

II. *Consecuencias*

a) Para el actor:

Decisión cine

¿Cómo crees que se sentirá David si se va al cine con el niño nuevo?
(¿Cómo crees que se habría sentido si se hubiese ido con el niño nuevo?) (SI NO ELIGE IR AL CINE).

Decisión amigo

¿Cómo crees que se sentirá David si decide ir a casa de su amigo?
(¿Cómo se habría sentido si hubiese ido a casa de su amigo?) (SI NO ELIGE IR A CASA DE SU AMIGO).

b) Para el amigo:

Decisión cine

¿Cómo se sentirá el amigo (Oscar) si David se va al cine? ¿Por qué?
¿Cómo se habría sentido si David se hubiese ido con el niño nuevo? ¿Por qué? (SI NO ELIGE IR AL CINE).
¿Qué crees que ocurrirá si no va a casa de su amigo?

III. *Evaluación moral de la decisión*

¿Qué se *debería* hacer en esta situación? ¿Por qué?

¿Es importante la promesa?

¿Debe David mantener a toda costa la promesa hecha a su amigo?

¿Por qué? (o: ¿por qué no?)

(SI LA ELECCION ES DIFERENTE DE LA DECISION MORAL:
Tú dices que David *debería* hacer....., pero antes has dicho que hará otra cosa. Por qué crees que David actuará así aunque sepa que no es correcto?)

IV. *Resolución del conflicto:*

- ¿Hay ahora un problema entre los amigos?
- ¿Cómo podrían solucionar el conflicto?

V. *Experiencia personal*

- ¿Has experimentado alguna vez un conflicto semejante?
- ¿Cómo fue?

VI. *Concepto de promesa*

- ¿Debe guardarse siempre una promesa? ¿Por qué?
- ¿Qué ocurre cuando no se guardan las promesas?
- ¿Qué se piensa de una persona que no guarda sus promesas?
- ¿Se debe guardar una promesa hecha a los padres? ¿Por qué?

VII. *Concepto de amistad*

- ¿Cuántos amigos tienes?
- ¿Tienes un amigo que lo es más que otros?
- ¿Cómo sabes que sois de verdad los más amigos?
- ¿Cuál es la diferencia entre un buen amigo y un amigo íntimo?
- ¿Por qué es la amistad importante?
- ¿Qué significa confiar en un amigo?
- ¿Es la confianza importante? ¿Por que?
- ¿Qué significa confianza para tí?

VIII. *Deseos*

7,9,12 años:

- Ahora querría preguntarte otra vez algo tuyo. ¿Qué tres cosas te gustaría tener?
- ¿Por qué desearías eso?
 - ¿Qué es lo que más temes?

15 años:

- ¿Qué te gustaría tener en tu vida futura, si pudieses realizar tres deseos?
- ¿Qué es lo que más temes en tu vida?

* * * * *

Para niñas en femenino.

* * * * *

Codificación del dilema de amistad

1. DEFINICION DE LA SITUACION (¿CUAL ES EL PROBLEMA? ¿POR QUE?)

Nivel 0:

- No se captan los aspectos conflictivos del problema.

Nivel 0/1:

- No hay problema de decisión.
- Se captan los aspectos conflictivos.

Nivel 1:

- Problema de decisión.
- Comparación entre personas o cosas que atraen.
- No existe ninguna obligación interpersonal o moral.

Nivel 1/2:

- Simple mención de la promesa o de la invitación.
- En la amistad no se diferencian tipos de relación o cualidades.

Nivel 2:

- Ponderación cualitativa de tipos de reacción.
- La promesa obliga.
- No guardar una promesa es defraudar.
- Excepcionalidad de la oferta.
- La promesa aparece en conflicto con las intenciones prosociales del actor respecto al niño nuevo.
- Se tiene en consideración el interés del amigo en hablar con él.

Nivel 2/3:

- Se captan los sentimientos y necesidades específicas de la situación.
- La obligación es algo internalizado (sentimiento de culpa, mala conciencia).

Nivel 3:

- Confianza, preocupación por los demás y seguridad básica.
- Exclusividad de la amistad.
- Relación emocional con el amigo.

2. MOTIVACION DE LA DECISION. (¿COMO SE DECIDE ELACTOR?)**Nivel 0:**

- Se nombran los objetos que más atraen como razón de la decisión.

Nivel 0/1:

- Ningún indicio de motivaciones subjetivas como deseos o valoraciones.

Nivel 1:

- Ponderación de los motivos para actuar a través de la comparación de la mayor o menor atracción de las ofertas.

Nivel 1/2:

- Se introduce la existencia de una promesa o invitación, pero sin aparecer claramente el sentido de obligación.
- Las normas implícitas de la promesa dejan de tener validez por la situación: el actor ha olvidado lo que había prometido.
- Se menciona al amigo con independencia de la atractividad de los objetos o las actividades.

Nivel 2:

- La promesa se convierte en gran medida en el criterio de valoración.
- Ponderación de la cualidad de la relación.
- Excepcionalidad de la oferta.
- Se defrauda al amigo al no guardar la promesa.
- Intenciones prosociales del actor ante el niño nuevo.
- Anticipación de un posible fin de la amistad por no guardar la promesa.
- Se consideran los intereses del amigo (el amigo desea hablar).

Nivel 2/3:

- Se tienen en cuenta los sentimientos y necesidades del amigo.
- Deseo del actor de mantener la amistad.
- Se tienen en cuenta las consecuencias emocionales tanto para el amigo como para el actor, la posibilidad de sentirse herido.
- La decisión de ir al cine se hace depender de la aceptación del amigo.
- El cine se presenta como una “tentación”.

Nivel 3:

- Saltarse las normas de la amistad (confianza, preocupación, seguridad) supone una pérdida de confianza.

- Razones para decisión “amigo”: profundización de la amistad.
- Razones para decisión “cine”: establecimiento de una nueva amistad (teniendo en cuenta también al amigo).
- El actor tiene la obligación de considerar las necesidades del amigo.
- Se recurre a la cualidad de la amistad (íntima, profunda).

3. CONSECUENCIAS PARA EL ACTOR

a) *Decisión cine (¿COMO SE SIENTE EL ACTOR EN EL CINE?)*

Nivel 0:

- Se siente claramente bien.

Nivel 0/1:

- Manifiesta alguna limitación en la expresión de su estado emocional pero sin fundamentación.

Nivel 1:

- La comprensión se da básicamente desde la perspectiva del actor, si se recurre al amigo es para anticipar su sentimiento negativo (se enfadará).
- El actor no se siente bien ya que no sabe si la decisión fue acertada (en el sentido de si ha elegido lo mejor para él).

Nivel 1/2:

- El actor piensa en cómo se sentirá el amigo, si estará triste.
- Obligaciones interpersonales en relación con el amigo (no dejarle solo).
- Se menciona de un modo general la promesa.

Nivel 2:

- Situación sentimental ambivalente, motivada por la obligación (promesa/amistad) o las intenciones prosociales respecto al niño nuevo, y/o la atraktividad del cine.

Nivel 2/3:

- Mala conciencia por no haber hablado con el amigo sobre la problemática decisión y/o por el hecho de romper la promesa.
- El actor se siente bien, en tanto su personalidad se construye como hedonista.
- Se tiene en cuenta la situación/ necesidad tanto del amigo como del niño nuevo.
- Peligro de pérdida de la amistad.

Nivel 3:

- Conflicto de conciencia por la obligación que se cree tener tanto ante el amigo como ante el niño nuevo.
- El sentirse bien depende del consentimiento del amigo. Se sobreentiende que el amigo tiene que mostrar comprensión respecto a los propios intereses (que ir al cine vaya acompañado de sentimientos negativos y miedo a poner la amistad en peligro).

b) *Decisión amigo (¿COMO SE SIENTE EL ACTOR CON EL AMIGO?)*

Nivel 0: No hay ejemplos.

Nivel 0/1: No lo sabe

Nivel 1:

- Se siente a disgusto por haberse perdido la película.
- Se siente bien por la atracción que le ofrece el juego.

Nivel 1/2:

- Se siente bien, por mantener la promesa y haber tomado esta decisión (el contenido de la obligación de la promesa permanece inmotivado/ la cualidad de la amistad indeterminada).
- Se siente a disgusto por haberse perdido la película.

Nivel 2:

- Se siente bien porque no ha roto la promesa y no ha entristecido o defraudado a su amigo.
- Situación ambivalente debido a la excepcionalidad de la ocasión de la película y/o la situación del niño nuevo.

Nivel 2/3:

- El actor es consciente del conflicto de intereses y considera la decisión como un alivio.
- Acentuación de la obligación, que viene dada por la relación más larga y la situación emocional del amigo de la cual el actor ni quiere ni puede prescindir.

Nivel 3:

- Se siente bien porque considera más importante mantener la amistad (lealtad, confianza mutua, saber lo que pasa al otro).

4. CONSECUENCIAS AMIGO (¿COMO SE SIENTE EL AMIGO SI EL ACTOR SE VA AL CINE?)**Nivel 0:**

- Sólo se expresan sentimientos positivos, sin fundamentación.

Nivel 0/1:

- Sentimientos negativos porque él no ha podido ir al cine.

Nivel 1:

- Sentimientos negativos porque se encuentra solo y no tiene con quien jugar.

Nivel 1/2:

- Sentimientos negativos porque el actor había prometido o dicho que iría, pero sin elaborar la obligación.
- Sentimientos negativos debidos al concepto de amistad y a las expectativas aún poco específicas.

Nivel 2:

- Los sentimientos negativos se describen con diferentes conceptos, por ejm.: enfadado, desilusionado, engañado, triste.
- Romper la promesa es un fraude, el actor es un mentiroso.
- Se menciona que se ha incumplido la expectativa basada en la relación: es una larga amistad, los dos amigos se conocen bien, ambos se habían visto con regularidad.

Nivel 2/3:

- Descripción de los sentimientos refiriéndose a procesos internos: deprimido, herido.
- Manifestación de un posible fin de la amistad motivado por el niño nuevo, que aparece como un intruso en la relación.
- Se menciona la confianza (sin elaborarla).

Nivel 3:

- La terminación de la amistad y la atribución de determinados sentimientos se hace depender de la personalidad del amigo y de su capacidad para reconocer los intereses del actor.
- A través de la decisión del actor se pone en tela de juicio la amistad y su calidad (intimidad, confianza, preocupación, lealtad, responsabilidad).
- Las reacciones emocionales dependen de la conversación anterior.

5. VALORACION MORAL (¿CUAL ES LA DECISION CORRECTA?)

Nivel 0:

- No se entiende.

Nivel 0/1:

- Se recurre a los propios intereses.

Nivel 1:

- Anticipación de las consecuencias (se enfadará).
- Valoración global no diferenciada (está mal).

Nivel 1/2:

- Se menciona la promesa.
- La obligación de la situación se basa en las consecuencias que tiene para el actor (reacciones emocionales negativas o sanciones referidas a la relación).

Nivel 2:

- La promesa dada es en gran medida el criterio de valoración.
- Romper la promesa significa defraudar, mentir.
- El que rompe una promesa es un traidor, mentiroso.
- Consecuencias inmediatas de la aceptación.
- Anticipación de consecuencias emocionales negativas en el amigo.
- Comparación cualitativa de ambos tipos de relación.
- Excepcionalidad de la oferta.
- Intenciones prosociales del actor.

Nivel 2/3:

- Romper la promesa pondría en entredicho la amistad.
- Romper la promesa traería consigo sentimientos de culpa y mala conciencia.
- La situación concreta del amigo (está preocupado, tiene un problema).
- El amigo se sentiría herido si no se guarda la promesa.
- Expectativas del niño nuevo.
- La valoración positiva de la decisión cine depende de la conversación entre el actor y el amigo antes de tomar la decisión.

Nivel 3:

- Las normas de la amistad (confianza, lealtad, fiabilidad).
- Romper una promesa supone faltar a la confianza.
- Representación simultánea de las expectativas del amigo y de las necesidades del tercer niño; de ello se deriva que la decisión “amigo” no es absolutamente correcta.
- Valoración positiva de la decisión “cine”, debido a la comprensión del amigo respecto a los intereses del actor.

6. CONCEPTO DE PROMESA (¿SE DEBEN CUMPLIR LAS PROMESAS? ¿QUE OCURRE CUANDO NO SE CUMPLEN? ¿QUE SE PIENSA DE UNO QUE NO CUMPLE SUS PROMESAS?)

Nivel 0: No se entiende.

Nivel 0/1:

- Mantener la promesa depende exclusivamente de los propios intereses.
- La obligatoriedad no se capta.
- En el caso de no cumplirlas uno no se siente mal.

Nivel 1:

- La promesa obliga porque hay que obedecer a una reglas o a la autoridad (Dios, los padres).
- Romper una promesa está en general “mal” (como estereotipo).
- El estado de ánimo del yo y del otro al romper la promesa es “malo”.
- Cuando se rompe una promesa el otro se enfada.

Nivel 1/2:

- El deseo del yo es ser agradable (buen chico/a).
- Se conceptualizan las consecuencias de romper una promesa en un contexto interpersonal (el otro se enfadará y no querrá ya ser amigo, no jugará conmigo, se convertirá en un enemigo, los padres le regañarán).

Nivel 2:

- La promesa es moralmente obligatoria, de un modo absoluto.
- Romper una promesa es un fraude; el actor es un mentiroso, traidor, poco fiable.
- El que rompe una promesa pierde toda su fiabilidad.
- El que rompe una promesa debe reparar (por ejm. pedir perdón).
- El guardar una promesa es importante para mantener una relación pues en el caso de que no se cumpliera el otro se enfadaría, se sentiría engañado, defraudado o triste.

Nivel 2/3:

- Cuando se rompe una promesa se tienen sentimientos de culpa y mala conciencia.
- El otro se siente herido si no se mantiene la promesa.
- Romper la promesa tiene consecuencia dentro de un contexto de reciprocidad (confianza, seguridad).

Nivel 3:

- Conceptualización en el contexto de las normas que existen acerca de la reciprocidad (confianza, lealtad, seguridad, responsabilidad, preocupación por el otro).
- La confianza es esencial para las relaciones interpersonales.
- Mantener las promesas es necesario para que la confianza no disminuya.

7. CONCEPTO DE AMISTAD (IMPORTANCIA, PROXIMIDAD, CONFIANZA)**Nivel 0:**

- Amistad como fruto de un parentesco.
- Amistad por cercanía física.
- Los amigos son intercambiables.

Nivel 1:

- Los amigos son compañeros de juego del momento.
- El mejor amigo es con el que se juega más frecuentemente o el “mejor” (aspecto cuantitativo).
- La confianza significa que se puede prever y calcular lo que el otro hará.
- Los amigos se conocen desde hace tiempo.

Nivel 2:

- Intercambio activo de conocimientos, secretos y ayudas.
- La calidad de la compañía es algo constitutivo de la amistad.
- Guardar los secretos, mantener las promesas, caerse bien mutuamente.
- Satisfacción de intereses de un modo recíproco.
- La confianza debe ser mutua.
- Se confían los secretos al amigo sin temer que los cuente o deje mal al otro.
- Recíproca seguridad de uno en otro.

Nivel 3:

- Relación íntima en la que es posible intercambiar problemas y preocupaciones personales.
- Seguridad de sentirse comprendido.
- Apoyo y seguridad emocional. Importante para el “equilibrio”.
- Preocupación de ambos amigos de lograr una relación duradera que se basa en la confianza, apertura y comprensión mutua.
- Se confía al amigo lo que a uno le pasa, miedos y preocupaciones.
- Comunicación plena basada en una total confianza.

ANEXO II

Dilema de autoridad

El problema de Susana

Olga tiene 12 años. Le apetecía muchísimo ir a un concierto de rock el sábado. Su madre le prometió que le dejaría ir si conseguía el dinero para la entrada. Entonces Olga trabajó cuidando niños y ahorró algún dinero. Como la entrada costaba 700 pts. le sobraban 500. Pero, de pronto, su madre cambió de opinión y dijo que con ese dinero se comprase las zapatillas de gimnasia que necesitaba en el colegio. Olga se enfadó mucho y decidió ir de todas formas al concierto de rock. Se compró una entrada y contó a su madre que sólo tenía 500 pesetas. El sábado se fue al concierto. Su madre no estaba en casa cuando ella salió, pero Susana, la hermana mayor de Olga, sí que sabía los planes de Olga. Además, Olga le había pedido que dijese que se había ido a casa de una amiga y llegaría un poco tarde a cenar. Cuando al poco tiempo la madre volvió de la calle le preguntó a Susana donde estaba Olga. ¿Qué debería Susana contestar?

Preguntas sobre el problema de Susana

0. ¿Debería Susana decir a su madre donde está Olga? (¿Cuál es la decisión correcta en esta situación?)
1. ¿Debería contar Susana a su madre que Olga le ha mentado al decirle el dinero que tenía, o sería mejor no decir nada?
¿Por qué? / ¿Por qué no?
2. Susana duda si debe contar o no a su madre la verdad. ¿Crees que es, en gran parte, porque Olga es su hermana?
3. Olga se ha ganado ese dinero trabajando. ¿Es esto importante para Susana en esta situación?
¿Por qué?/¿Por qué no?
¿Depende esto de si la familia tiene mucho o poco dinero, o tiene siempre la misma importancia?
4. La madre había prometido a Olga que podría ir al concierto si se pagaba ella misma la entrada. ¿Le importará esto a Susana a la hora de actuar de un modo o de otro?
5. ¿Debería la madre cumplir lo que ha prometido?
¿Por qué? / ¿Por qué no?

- ¿Por qué es importante que la madre cumpla lo que promete a su hija?
 ¿Por qué es, en general, importante cumplir las promesas que se hacen?
6. Hemos hablado sobre diversos aspectos que influirán en la decisión de Susana: que Olga se había ganado ese dinero, que la madre lo había prometido, que ... (motivos que se hayan añadido).
 ¿Qué motivo es, en tu opinión, el más importante?
 7. ¿Cómo se podría resolver el conflicto en esta familia?
 8. ¿Me puedes decir lo que te parece más importante en la relación entre padres e hijos?
 ¿Por qué es esto importante?
 9. ¿Qué es lo más importante en la relación entre hermanas?
 ¿Por qué es esto importante?

Codificación del dilema de Susana

Nivel 1 (Sometimiento)

1. Formal-normativo: obediencia a las reglas y a la autoridad de un modo absoluto; evaluación global y general (no se debe mentir, porque los padres lo dicen, es malo no guardar las promesas).
2. Propiedad: determinación de los padres (los padres deciden sobre ello).
3. Relación con la autoridad: obediencia incondicional, gratificaciones concretas, sometimiento, atributos cuasi-físicos (poder, tamaño, edad). (Hay que hacer lo que los padres dicen; los padres deben dar o permitir cosas; porque es la madre; porque los padres son mayores).
4. Relación con hermanos: seguir las indicaciones, interacción física y concreta, evitar castigos físicos para la hermana (la hermana lo ha dicho; hay que jugar juntas y no pegarse; que la madre no pegue a la hermana).
5. Consecuencias: castigo físico.
6. Estrategias de solución: sometimiento/ no hay comunicación (no lo hará más).

Nivel 1/2 (Instrumental)

1. Formal-normativo: rígida comprensión de las reglas sin justificar, obligatoriedad de la promesa sin más. Evaluación de la acción:

- conducta social estereotipada (una promesa es una promesa; porque lo ha prometido o dicho; no estaría bien).
2. Propiedad: derecho de propiedad sin argumentar, no a través del propio esfuerzo (es su dinero).
 3. Relación con autoridad: descripción indeterminada, estereotipo de ser una buena hija, obediencia unida con consideraciones pragmáticas (es su madre; para ser buena; no se atreve a mentir).
 4. Relación con hermanas: descripción vaga, estereotipo de ser una buena hermana (son hermanas; ser buena; no pelear).
 5. Consecuencias: más pragmáticas que físicas, consecuencias globales, indiferenciadas (pelea, discusión, bronca, bueno, malo, enfadada).
 6. Estrategias de solución: no comunicación, pero sí reparación concreta (ser muy amable; volver a trabajar; devolver el dinero).

Nivel 2 (Reciprocidad)

1. Formal-normativo: estándares de conducta generales (promesa/verdad) como reglas absolutas, sin excepciones. Evaluación de la acción: concepto de justicia vago (una promesa hay que guardarla siempre; se debe decir la verdad a la madre; no es justo).
2. Propiedad: derecho de propiedad concreto e ilimitado, justificado por el propio esfuerzo (ha ganado el dinero; lo ha ahorrado).
3. Relación con autoridad: no inferencia, concepción ingenua de la armonía como ideal (no es un asunto de la madre; viven juntas, son amigas; hablarlo).
4. Relación hermanas: ayuda mutua, instrumentalidad (son amigas/se ayudan; si una vez ella está en esa situación...).
5. Consecuencias: reacción emocional global (basada en expectativas subjetivas), pérdida de confianza, atribuciones de carácter (desilusionada, triste, ofendida; la hermana se sentirá mal; la madre se preocupará, se pondrá triste, no la creerá ya más; el que rompe una promesa es un traidor, mentiroso).
6. Estrategias de solución: comunicación sin recurrir a lo que sería de esperar como norma (hablar entre ellas sin más).

Nivel 2/3 (Relación interpersonal mutua)

1. Formal-normativo: la promesa obliga por la normatividad y no sólo por las expectativas de los otros (está muy defraudada).
2. Propiedad: idea de que el derecho a la propiedad se basa en su propio esfuerzo o trabajo (ella se lo ha ganado, ha trabajado mucho).
3. Relación de autoridad: sentido de la relación interpersonal y, a la vez, ventajas concretas que se derivan. Confianza (sin más), sinceridad de una buena relación.
4. Relación hermanas: confianza (sin más), junto a ventajas concretas que se derivan de ello.
5. Consecuencias: internalización, sentimiento de faltar a lo que es esperable (mala conciencia, sentirse culpable).
6. Estrategias de solución: apelar a la comprensión, partiendo de la creencia en la existencia de standards compartidos.

Nivel 3 (Interdependencia y autonomía)

1. Formal-normativo: obligaciones derivadas de entender el papel de la “buena” hija, madre o hermana (para dar buena impresión; para ser fiable y digna de confianza).
2. Propiedad: valoración de haberlo ganado por sí misma.
3. Relación autoridad: confianza mutua, respeto (poder confiar a los padres los propios problemas; la madre quiere lo mejor para su hija; la madre debe dar buen ejemplo).
4. Relación hermanos: confianza, cariño, ejemplo (ser un buen ejemplo para la hermana más joven).
5. Consecuencias: auto-evaluación que, en contraposición al nivel 2/3, también incluye autoevaluaciones positivas. Pérdida de confianza.
6. Estrategias de solución: cambio de roles simulado (la madre debe entender a la hija; la hermana debe entender que se lo diga a la madre).

ANEXO III

Traducción y adaptación del *Manual zur Moralischen Sensibilität*

Manual acerca de la sensibilidad moral

1. Definición de la situación

Se pretende explorar cómo y de qué manera se tematizan los intereses, expectativas, sentimientos y obligaciones de los protagonistas que constituyen un conflicto.

Preguntas:

“¿De qué trata la historia?”

“¿Cuál es el problema?”

“¿Por qué esto es un problema?”

Nivel 0

No se mencionan los aspectos de la historia que entran en conflicto entre sí (p. e. que el actor tiene que decidirse por una forma de actuar, que ha prometido al amigo algo que pueda ser contrario a su inclinación de ir al cine). Por lo tanto, no existe ninguna comprensión del conflicto.

El niño, o da a entender expresamente que no detecta ningún problema en la historia (p.e. “no sé”) o sus afirmaciones carecen de toda exactitud, es decir, que no se refiere a aspectos concretos de la historia (p.e. “creo que es todo”). Otra posibilidad se ofrece cuando se mencionan ciertos aspectos de la narración que sin embargo, aisladamente, no resultan conflictivos entre sí (p. e. “la película e Isabel y la fiesta”).

Ejemplos:

Creo que eso es todo. (7 años)

No. (7)

S. se fue a ver la película. (7)

Nivel 0/1

Se explican claramente los aspectos de la historia que entran en conflicto entre sí pero sin participación del actor, es decir que el problema del “tener que decidirse” aún no se menciona, la situación aún no se conceptualiza en cuanto dilema.

Ejemplos:

Estar con los dos. (7)

D. (...) por qué iba a casa de O. y luego se fue a ver la película. (7)

Fue a ver una película y estuvo a punto de perderse la película. (7)

Nivel 1

El problema de la narración consiste en un dilema de actuación que, de manera unilateral, se construye desde la perspectiva del actor: el actor ha de decidirse por una de las dos alternativas de actuación que se excluyen mutuamente.

Se comparan de este modo objetos o personas concretas, o su contenido de gratificación. Las posibles formas de actuar tienen el mismo valor. La construcción de este dilema de actuación se realiza exclusivamente en el nivel descriptivo, es decir que no se tematizan las obligaciones interpersonales y morales del actor frente al amigo o frente al niño nuevo.

Ejemplos:

El (ella) no sabía si debía ir a la película o a la fiesta. (7)

Si ella debía irse con Isabel o con su otra amiga (7). Porque ella estaba invitada al mismo tiempo. (7)

Tenía que ir a ver la muñeca (el escalectrix) e ir a la película. (7)

Cuando tuvo el problema de tener que elegir entre ir a ver a su amigo para jugar con los coches o ir a la película. (7)

Nivel 1/2

El dilema de actuación se sigue construyendo todavía de manera unicentral desde la perspectiva del actor. Sin embargo, aquí comienza a diferenciarse la perspectiva del amigo respecto a sus expectativas y sentimientos. La representación de opciones de actuación alternativas, por lo tanto, ya no se realiza de una forma orientada exclusivamente hacia la persona o el objeto; se mencionan aspectos normativos e interpersonales de la narración, pero de una manera un tanto “rudimentaria”: la obligatoriedad que resulta de las invitaciones y/o de la promesa se diferencia poco o nada. La decisión sigue ligada a personas concretas, y las obligaciones frente al

amigo no se tienen apenas en cuenta. Además, se menciona la promesa solo de pasada, su momento vinculante permanece implícito.

Entre las relaciones actor-amigo y actor-niño nuevo no se distingue respecto a cualidades específicas de amistad y, por lo tanto, tampoco frente a obligaciones interpersonales que podrían resultar de una amistad ya existente. Esta falta de diferenciación se expresa de manera implícita en el hecho de que los atributos que se añaden al concepto de “amigo” no contengan ninguna comparación (p. e. “buen amigo”, “viejo amigo”). Esta se expresa de manera explícita al mencionar que también el actor y el niño nuevo son amigos.

Los distintos aspectos parciales “prometer”, “amigo” y “cine” aún no se tienen en cuenta de manera simultánea en la construcción de un dilema de actuación en este nivel; o se menciona el concepto de “amigo” o el concepto de “prometer” frente al deseo de ir al cine pero no se mencionan los dos a la vez.

Ejemplos:

Porque él tenía que ir al cine. Lo peor fue que había prometido a Oscar ir a verle. (9)

Porque él había prometido ir a ver a Oscar y después Pedro le invitó a ir al cine y a su casa. (7)

Son buenos amigos. Pedro y David también son amigos. Oscar no quiere jugar con Pedro, le invita al cine. (7)

Si él (ella) debe dejar a su amigo e irse con el otro (otra) o perderse la película e ir a la fiesta. (7)

Nivel 2

El problema que aparece en la historia puede ser entendido como un dilema de amistad: el actor conoce a su amigo desde hace mucho tiempo, son buenos amigos, y al mismo tiempo tiene ganas de conocer al niño nuevo que acaba de llegar a la vecindad. Respecto a cualidades de amistad específicas, las dos relaciones se diferencian la una de la otra de manera explícita, se comparan recíprocamente (p. e. “amigo más antiguo/mejor”).

Pero el conflicto también puede construirse en el nivel prescriptivo (obligación frente a inclinación): el actor había prometido al amigo ir a verle pero prefiere ir al cine con el niño nuevo. En ello se puede subrayar la atracción del cine por la excepcionalidad de la oferta (“última repre-

sentación”). Característico del nivel 2 es (frente al nivel 1/2) que el hecho de no cumplir la promesa no es considerado como “problemático” sino que es visto como una traición frente al amigo.

El carácter obligatorio de la situación se puede apreciar, aparte de en la promesa, también en el hecho de que el amigo y el actor siempre se suelen encontrar este día de la semana, y que el amigo le había invitado al actor primero y que el actor había prometido ir.

La necesidad del amigo, que quiere hablar con el actor, se añade como una obligación adicional.

En este nivel se tiene en cuenta por primera vez la perspectiva del niño nuevo: acaba de llegar al barrio y no tiene a nadie con quien jugar. De este modo se puede construir un conflicto adicional: la promesa entra en conflicto con las intenciones prosociales del actor.

En el nivel 2 se conceptualiza como aspecto conflictivo adicional, también por primera vez, el hecho de que al amigo no le gusta el niño nuevo y/o que es celoso. La animadversión del amigo frente al niño nuevo se expresa mediante atributos despectivos (p. e. “mandón”, “egoísta”, “aburrido”).

Ejemplos:

Dos amigos, siempre están juntos, un chico nuevo llegó a la clase, Pedro invitó a David a ver la película al mismo tiempo que Oscar había invitado a David. David quiere a los dos, con los dos se divierte, pero prefiere no traicionar a Oscar, ya que han sido siempre tan buenos amigos no quiere traicionarle. (12)

Sara se hace amiga de Isabel, a Diana le cae mal Isabel, Isabel invita a Sara a ir a ver la película pero Sara iba a ver a Diana, no sabe que hacer. Sara conoce a las dos amigas. (12)

Sara e Isabel han estado juntas mucho tiempo, pero a Diana no le gustó eso. Diana pensó que Isabel era egoísta. Sara tuvo un problema porque Diana le había invitado a su casa y había prometido ir. Luego la invitaron al cine y a ir a casa de Isabel. (9)

Porque Sara empezó a pasar tiempo con Isabel y dejó a Diana muchas veces fuera, Diana estaba un poco triste y pensó que Isabel era una mandona. (9)

Sara y Diana son buenas amigas, Isabel entra nueva en el colegio, Sara e Isabel se hacen buenas amigas. Diana quiere que Sara vaya a verla, Isabel invitó a Sara a ir al cine, es una buena película que se

pone por última vez, o ir al cine o ir a hablar con Diana, las dos son amigas. (12)

Nivel 2/3

A la definición de conflicto elaborada en el nivel 2 se añaden dos aspectos adicionales que agudizan el contenido conflictivo de la historia: la necesidad del amigo ya no se ve solamente en el hecho de que quiera hablar con el actor. Ahora en la definición de la situación se incluyen los sentimientos subjetivos y las consecuentes necesidades del amigo: se ve que el amigo está enfadado o triste a raíz de la situación existente, en la cual el niño nuevo parece constituir una amenaza para la relación del amigo con el actor. Mientras que en el nivel 2 la obligación que resulta de la promesa tiene una validez generalizada y abstracta, en el nivel 2/3 ésta aparece como parte de un sistema que se evalúa a sí mismo, es decir que el no cumplir la promesa trae consigo autovaloraciones negativas en forma de sentimientos de culpa o una mala conciencia.

Ejemplos:

Sara y Diana son buenas amigas, se ven todos los domingos, Diana está triste todas las semanas. Isabel es nueva, Diana no la aguanta, Isabel y Sara se llevan bien. Isabel invita a Sara al cine pero Sara había prometido a Diana ir a su casa. No sabe que hacer. Es una película muy popular, la proyectan por última vez. Sigca no puede hacer las dos cosas a la vez. (12).

Se trata de tres chicas, Diana, Sara e Isabel. Diana y Sara eran amigas, después llegó la tercera chica al grupo. Sara y Isabel se hicieron amigas pero a Diana no le gustó Isabel. Diana invitó a Sara a su casa, tenía que hablar con ella. Entonces Isabel llamó a Sara preguntando si quería ir con ella al cine. Sara no supo que hacer. (12)

Amigos durante mucho tiempo. Siempre han estado juntos los domingos. Entonces conocieron a un chico nuevo, a uno le gusta, al otro no, Pedro invita a David a ir a su casa el domingo. Oscar le invita a David porque tiene un disco nuevo y porque estaba un poco deprimido y triste, Pedro le invita al cine y a tomar un bocadillo y una coca-cola, las dos cosas al mismo tiempo; no puede estar con los dos a la vez, es una situación mala, tiene que elegir entre una u otra posibilidad, no sabe que hacer. (12)

Oscar y David son muy buenos amigos Pedro es nuevo en la clase. Oscar tiene algo de envidia porque David siempre está con Pedro. Pedro le invita al cine y a tomar luego un bocadillo y una coca-cola. Oscar tenía mucha necesidad de hablar con David; David no sabe que hacer. Les había prometido a los dos estar con ellos. (12)

Nivel 3

En este nivel, la confianza básica, la ayuda y la lealtad mutua, constituyen el aspecto fundamental de una relación de amistad. Entre los amigos existe un vínculo estrecho que se considera como excluyente, es decir que no es posible trabar dos amistades a la vez. Este vínculo implica una dependencia emocional de la relación de amistad, tanto para el amigo como para el actor. En caso de que se rompa la amistad se producen consecuencias emocionales negativas para ambos.

De ahí que la aparición del niño nuevo se convierta en este nivel en el problema central de la historia, es decir que su aparición está cuestionando las cualidades de amistad específicas y, por lo tanto, la misma amistad.

Ejemplos:

Se trata de una chica que llega al colegio y que conoce a otras dos que son muy buenas amigas. Isabel realmente destruye su relación. Es Diana la que invita a Sara a su casa e intenta hablar con ella, pero Isabel la invita también (15)

David y Oscar son buenos amigos, aparece Pedro y rompe su relación. A Oscar no le gusta Pedro pero David quiere tener a los dos, Oscar y Pedro, como amigos. Los dos le invitan a David, David está muy ilusionado por ir, pero tiene un gran problema ya que tiene que elegir entre ir al cine o ir a ver a Oscar. Si va al cine hiere los sentimientos de Oscar pero es difícil decir que no a Pedro (12). Bueno, se trata sencillamente del problema de que hay dos chicas que son muy buenas amigas y entonces llega otra chica y la relación entre las dos chicas, Diana y Sara, ya no es tan buena porque Isabel se ha metido en el grupo (15)

Pedro es nuevo en la clase y algo se desarrolla entre ellos, Oscar se siente celoso de Pedro, piensa que está alejando a David de él. (12)

2. Justificación de la decisión

Cuando se clasifica la decisión respecto a la acción y su justificación, se evalúan también las cogniciones del actor que dirigen su actuación. Con lo cual se pone de manifiesto qué aspectos de la situación son determinantes para una decisión hipotética acerca de la actuación y si existe una planificación de la actuación con respecto a los hechos psicológicos centrales de la situación (p. e. la relación de amistad, la norma de la promesa, etc.). También se considera si esta planificación se efectúa teniendo en cuenta posibles consecuencias de la actuación o si sólo se conceptualizan aspectos aislados (p. e. intereses propios).

Preguntas:

“¿Qué piensas que va a hacer S en esta situación y por qué?”

El niño se decide por el antiguo amigo (o su invitación) o por el niño nuevo (o su invitación). También se exploran las razones para las opciones de actuación alternativas.

Nivel 0

Al actor aún no se le considera un sujeto intencional que, tras sopesar distintas razones, tenga que decidirse por una opción de actuación. (El niño no podrá indicar ninguna razón para su decisión, incluso si se le pregunta por ella). Por lo tanto, la decisión coincide con la justificación.

En este nivel la decisión/justificación se orienta exclusivamente por el objeto. Los objetos solamente se mencionan. Su atractividad, por lo tanto, permanece implícita.

Ejemplos:

Película, bocadillos. (7)

Ir a la fiesta, coca-cola, bocadillos. (¿por qué?) No sé. (7)

Película (¿por qué?) porque sí. (7)

Nivel 0/1

Por primera vez se indican razones para la decisión, pero sin que participe el actor, es decir, sin que se indiquen motivos subjetivos (deseos, valoraciones personales etc.).

Ejemplos:

Película. (¿Por qué?) para tomar bocadillos y coca-cola. (7)

No perderse la película. (7)

Nivel 1

Se sopesan las razones para una opción de actuación, comparándose la atractividad de las ofertas. Decisivo para el nivel 1 es (frente al nivel 0/1) la involucración del actor (o el énfasis en su interés personal) a la hora de indicar las razones. A veces, se utiliza ya el término “amigo” como justificación para la decisión de ir a ver al amigo. En esta justificación, el amigo tiene la función de representar una oferta atractiva (jugar, objetos de gratificación).

Ejemplos:

Más divertido ir a ver la película. (7)

Seguro que va a ver la película. (7)

Película porque es emocionante. (7)

Película, porque es tan bonita y fantástica. (7)

Película, porque le gusta ir al cine. (7)

Película, porque es una buena película. (7)

Película, porque cree que es mejor. (7)

Película, porque ella quiere ver la película. (7)

Porque ella quiere ir a su casa. (7)

Oscar va a enseñarle el escalectrix. (¿Por qué?) quiere verlo. (7)

Nivel 1/2

En este nivel se elaboran por primera vez justificaciones que se orientan por la norma, es decir que se menciona la promesa pero ésta se mantiene “indeterminada”: o bien permanece implícita como justificación de la decisión (en el sentido de declaraciones de intenciones) o bien solamente se menciona sin desarrollarla. Así, se expresa qué grado de importancia tiene la promesa para el actor o en qué manera y por qué la promesa trae consigo una obligación. Esta incipiente comprensión de la norma de la promesa puede expresarse también en el hecho de que se esté ampliando la situación con la ayuda de construcciones auxiliares mediante las cuales

se suspende la obligatoriedad de la promesa: al actor se le había olvidado que quería ir a ver al amigo al que había prometido ir. Por primera vez se elaboran justificaciones que se orientan de manera genuina hacia el sujeto, esto es, el amigo se menciona como razón para la decisión, independientemente de que existan objetos o actividades comunes.

Ejemplos:

Porque ella es más divertida, por las ropas de la muñeca, porque se lo ha prometido a Diana y no prometido a Isabel. (7)

(Decisión) Completamente olvidado ir a ver a Oscar. (Si no olvidado ¿a dónde ir?) A ver a Pedro, la película es divertida vamos a tomar coca-cola y bocadillos. (9)

Porque había prometido a Diana, no prometido a Isabel, también quiso ver las ropas de la muñeca. (7)

Se había olvidado de que tenía que ir a ver a Oscar, tal vez no quiso acordarse. (9)

Ver a su mejor amigo. (¿Por qué?) Porque no le quería dejar fuera. (7)

Nivel 2

La promesa adquiere una importancia central para la justificación de la decisión. En la dimensión conceptual, la promesa representa una norma que tiene validez ilimitada y que no se puede relativizar. El no cumplir la promesa se toma por una traición. Además, la calidad de la relación de amistad tiene una importancia relevante para la decisión: el actor conoce al amigo mejor y desde hace más tiempo. En este nivel, los tipos de amistad se expresan mediante una comparación de ambas relaciones (p. e. “mejor/más antiguo amigo”).

El deseo del amigo de querer hablar con el actor también puede actuar como razón para la decisión. Pero esto aún no se conceptualiza en un marco que sea específico de la situación, es decir que aún no se establece una relación entre el estado de ánimo actual del amigo y este deseo. Además se pueden anticipar e indicar como justificación de la decisión las consecuencias que podrían resultar respecto a la amistad de una decisión a favor del cine: entonces el amigo ya no querrá ser amigo.

El aspecto temporal, tanto como la sucesión en el tiempo de las invitaciones o como el hecho de que el actor había prometido algo primero al amigo, también puede servir de justificación.

A favor del cine actúa en este nivel sobre todo la excepcionalidad de la oferta (p. e. “última representación”), subrayándose el deseo subjetivamente muy fuerte del actor de ir al cine.

Como justificaciones para la opción de actuación “cine” se puede mencionar también la situación del niño nuevo (acaba de mudarse al barrio) y las intenciones prosociales del actor que de ello se derivan, así como el interés del actor de establecer una relación con el niño nuevo.

Ejemplos:

Creo que quiere estar con el amigo que conoce desde hace mucho tiempo. (7)

Estar más tiempo con su amigo que es más amigo. (7)

Nuevo amigo, no tiene amigos en el barrio. (9)

Diana la había invitado antes, la había prometido ir, tiene que cumplir con esto. (7)

Debería ir con el amigo que conoce desde hace más tiempo. (12)

Llama a Pedro y le dice que no puede ir. Tiene que ir a otro lado, a casa de Oscar. Oscar es mucho más amigo. Puede ser algo muy extraordinario o dejan de ser amigos. (12)

Ultima vez que proyectan la película, una película muy popular. (12)

Si esto era la última oportunidad de ver la película y tenía muchas ganas de ir. Tal vez, esté invitado y tenga muchas ganas de ver la película. Ultima oportunidad. (12)

Intenta reunir a Pedro y a Oscar, todo lo demás no tiene sentido. No es posible dejar a uno de los dos fuera. No estar con ninguno de los dos porque no sería agradable ni para el uno ni para el otro que esté con el otro amigo. Oscar: disco, hablar, viejos amigos mejor ver gente que conoces bien. (12)

Yo iría a casa de Pedro. Porque Oscar conoce más chicos en el barrio. Porque él (Pedro) acaba de llegar al barrio y no conoce a nadie. (12)

Ir al cine. Este es un chico nuevo. Tal vez, puede conocerle. Acepta porque se trata de una invitación mejor. Da lo mismo son todos amigos, pero éste (Pedro) le propone lo mejor. (12)

(¿Por qué desea ir a ver la película?) Puede que sea interesante porque se trata de una chica nueva y ... (Sí y qué tiene de interesante) puede ser que llegue a conocer a la otra chica. (15)

Nivel 2/3

En este nivel adquiere una importancia central y relevante para la decisión el hecho de que faltar a la promesa podría significar el fin de la relación de amistad existente. Además se conceptualiza el estado de ánimo momentáneo del amigo y se establece una relación entre éste y su necesidad: el actor va a ver al amigo porque lo está pasando mal y porque tiene que hablar sobre algo importante. Las consecuencias emocionales que en caso de decidirse a favor del "cine" resultaría para el actor y el amigo se anticipan como una consternación emocional muy fuerte y se utilizan como justificación de la decisión: el actor estaría "triste" si se rompiera la promesa. El amigo estaría "dolido".

La decisión a favor del cine se hace depender de que el amigo tiene que estar de acuerdo.

A favor del cine actúa sobre todo la gran "tentación" que representa esta atractiva oferta.

Ejemplos:

Ir a casa de Diana porque Sara se lo ha prometido, escuchar un disco, hablar sobre algo importante. (12)

Si Sara habla con ella antes y a Diana no le importa en absoluto. Solamente esta vez porque es la película tan buena. (12)

Ir a ver a Diana, tiene que hablar sobre algo muy importante. Lo va a hacer porque se lo ha prometido a Diana. (12)

Haber hecho la promesa antes, promesa al mejor de los amigos, de lo contrario la relación de rompería. (9)

Depende de que le importaba más. Si se paró un momento a pensar en los sentimientos de los otros. Puede ser que ha pasado mucho tiempo desde la última vez que fue al cine. Y se trata de una película muy popular, es muy divertido verla y luego poder hablar de ella. Mejor que quedarse como un tonto y no saber nada. (12)

Ellos son viejos amigos: tiene que hablar con él sobre algo importante, puede que sea algo que necesite saber, algo que tenga que ver con la escuela o con Pedro. Porque se lo ha prometido y no quiere romper la amistad, ni ofender a Oscar. (12)

Podría estar pensando que está traicionando a su amigo. Sí, tal vez. Podría estar triste porque su amigo está deprimido por ello y entonces puede ser que cambie de opinión. (15)

Uno no rompe sus promesas —esto no se hace— puede crear sentimientos tristes —la amistad se puede romper—. (15)

Ir a ver una película es una tentación, la última oportunidad y se trata de un chico nuevo y puede ser que esté intentando ganarse un amigo nuevo. (15)

Yo creo que no quiere herir a Oscar. Bueno, pienso que sería mejor que se fuera a casa de Oscar para mantener su relación amistosa. (15)

Nivel 3

Las razones relevantes para la decisión, así como las razones que se alegan para que se cumpla con la promesa, se conceptualizan en el marco de normas que rigen la reciprocidad o la amistad. Ir en contra de estas normas significaría una pérdida de confianza. El intento o el desco del actor de mantener, o profundizar la relación de confianza existente, se convierte en el motivo central de la decisión por el “amigo”. Las necesidades del amigo se consideran teniendo en cuenta la situación dada: el amigo lo pasa mal porque el niño nuevo parece constituir un peligro para la amistad y de eso hay que hablar. A raíz de la norma de amistad en vigor se presenta una obligación para el actor: tiene que ayudar al amigo a que supere estos problemas u ocuparse de él en esta situación.

El deseo del actor de querer establecer una nueva relación es relevante para la decisión a favor de la opción “cine”.

Una decisión a favor del cine depende de negociaciones previas con el amigo, por lo que esta decisión solamente se toma después de haber hablado sobre los motivos y las expectativas del otro.

Ejemplos:

Puede que haya lazos más fuertes entre ellos. (15)

Preguntaría a Isabel si Diana también puede venir, dependería de la respuesta; si no fuera posible, no iría al cine porque Sara se lo había prometido primero a Diana. Hay una nueva sobre la que hay que hablar, Diana piensa que Isabel está alejando a Sara de ella. Sara está obligada de ir a casa de Diana porque es su mejor amiga; tienen que hablar acerca de por qué está triste Diana y hablar sobre Isabel. (12)

No encuentro demasiado tentadoras la coca-cola y la película pero si hay algo que realmente quisiera ver entonces iría sin más a hablar con

mi amiga y lo aclararíamos entre las dos. Puede que Sara prefiera Isabel a Diana, puede que encuentre aburrida a Diana. (15)

Yo iría a casa de Diana este domingo porque las dos han sido buenas amigas durante mucho tiempo y la amistad puede romperse, y en realidad no se pierde nada si no se va a ver la película. (¿Sientes que en esta decisión juega un papel importante el hecho de que hayan sido amigas durante tanto tiempo?) Sí, porque han establecido una relación estable. (¿A que te refieres con una relación estable?) Se han convertido en muy buenas amigas, saben mucho la una de la otra. (15)

(¿Sientes que importa mucho el problema a la hora de tomar una decisión?) Sí, importa mucho si han sido buenos amigos. Porque entonces desde luego tienen que ser capaces de hablar entre ellos sobre sus problemas. (15)

(Sí, también dijiste que era su mejor amiga. ¿En que sentido importa esto?) Pues estar con la mejor amiga de una y ser fiel a su amigo y así. Si rompe con la promesa quiere decir que lo podría hacer en cualquier otro momento y entonces ya no se fiará de su amiga. (15)

(¿Qué hará que Sara vaya a casa de Diana?). Sería más bien algo bastante importante sobre lo que iba a hablar con ella y estaría muy deprimida si ella se fuera a ver la película. (¿Por qué esto es tan importante?) Bueno, los amigos íntimos deberían estar el uno para el otro. (15)

(Te puedes imaginar qué otras circunstancias harían que Sara prefiriese ir a la película que ir a casa de Diana?) Sí. Es fácil que se haya cansado un poquito de Diana lo agresiva que se puso con esto, como si quisiera poseerla y prefiera un cambio. (15)

3. Valoración moral

Se pretende que la decisión se reflexione bajo criterios morales. Preguntas:

“¿Es correcta la decisión que ha tomado?”

“¿Solamente es correcta?”

“¿Por qué?” “¿Por qué no?”

Preguntas adicionales pueden problematizar la promesa dada al amigo (si la decisión tomada es a favor del cine) o estar enfocada hacia la situación del niño nuevo (si el entrevistado se ha decidido por el amigo).

Nivel 0

No existe comprensión de una valoración moral de la decisión. Preguntas al respecto no se entienden.

No hay ejemplos.

Nivel 0/1

La valoración de la decisión no se rige por criterios morales sino exclusivamente por la satisfacción de necesidades personales.

Ejemplos:

(¿Por qué hubiera sido correcto decidirse ir a casa de Oscar?) Porque creo que es mucho más divertido. (9)

Me habría parecido bien si se hubiera ido al cine (¿Por qué?) Es más divertido. (9)

Nivel 1

En este nivel se conceptualizan expectativas del amigo concretas, no justificadas por normas. Por ello, la valoración de la decisión puede realizarse a través de consecuencias externas: el amigo se enfada o deja de jugar, amenaza y/o pega.

A veces, se pronuncian valoraciones globales, no diferenciadas, en las cuales los sujetos no recurren a las consecuencias indicadas. Estas valoraciones no tienen justificación.

Ejemplos:

Esto Diana no lo debería haber hecho. (7)

(Sara no se fue a ver a Diana sino se fue a ver la película. ¿Qué piensas de ello?) No creo que lo debería haber hecho. (7)

(¿Piensas que esto que hizo fue bonito o feo?) Feo. (7)

(¿Crees que Sara debería haber tomado la decisión que tomó?) No.

(¿Por qué no?) Porque todas las chicas estarían enfadadas con ella.

(¿Hizo bien en decidirse tal como se decidió?) No. (¿Por qué no?)

Porque las chicas discuten y se pelean con ella. (¿Es esta la única razón?) Sí. (9)

Porque le había dicho a Pedro que iría y si no cumple con esta promesa Pedro se enfada ... y si no cumple con la promesa que dio a Oscar éste también se enfada. (7)

Nivel 1/2

Por primera vez, la promesa sirve de criterio de valoración permaneciendo éste, sin embargo, implícito y poco desarrollado. Si se da una justificación de la obligación que resulta de la promesa, ésta queda limitada a consecuencias externas. Las obligaciones interpersonales se recogen de manera no diferenciada. Su elaboración permanece generalizada y no se relaciona con una persona determinada (amigo, niño nuevo). A veces se justifican obligaciones interpersonales mediante sanciones orientadas hacia la relación o mediante reacciones emocionales negativas.

Ejemplos:

Puede ser que David haya hecho bien en ir a ver la película y mal en no estar con Oscar; está bien estar con amigos nuevos y no solamente con los antiguos. (¿Por qué?) Solamente para hacer amigos; mal porque Oscar se puede enfadar. (12)

No (¿Lo correcto?) Ir a casa de Diana. Porque lo ha prometido. (12)
(¿La decisión es correcta?) Porque Sara se lo ha prometido a Diana. (12)

Es muy malo dejar a los otros fuera. (7)

(¿Tuvo razón al hacer esto?) No. (¿Por qué no?) Porque había prometido ir a casa de Diana. (9)

(¿Hubiera hecho bien en ir?) No. (¿Por qué no?) Porque hubiera dejado fuera a la otra. (¿Por qué no está bien esto?) Porque entonces Diana ya no quiere estar con ella. (9)

Nivel 2

La promesa dada es el criterio de valoración fundamental para la decisión en cuestión. En lo conceptual se trata de una norma de validez ilimitada que no se puede relativizar. No cumplir con la promesa se interpreta como engaño o traición. Al que falta a una promesa se la llama “tramposo”, “traidor” o “mentiroso”.

También los siguientes aspectos pueden servir de criterios de valoración: la sucesión temporal de las invitaciones o la promesa que se dió primero, la anticipación de consecuencias negativas para el amigo (por ejemplo “se sentiría mal”), una comparación de las dos relaciones (por ejemplo “amigo mejor/más íntimo/más antiguo/de siempre”). A favor de la decisión “cine” se alegan la excepcionalidad de la oferta o las intenciones prosociales del actor frente al niño nuevo: es nuevo, aún no conoce a nadie y está solo.

Ejemplos:

No está bien ir a ver la película porque le ha hecho una promesa; la decisión es correcta pero la promesa resulta mal a Sara porque podría haber preferido ir a ver la película. (12)

(¿Está bien?) Si porque ha hablado con Oscar antes. No quiere cambiar de amigos. Oscar es más divertido, Pedro es nuevo. (12)

Ir a ver la película estaría bien si David fuese a ver a Oscar más tarde este mismo día; decisión correcta, porque lo ha prometido a Oscar. (12)

Si, porque son amigos más íntimos y ella lo ha prometido, entonces está bien que vaya. (12)

Porque Isabel no tenía otra amiga y Sara tal vez puede intentar hacerse amiga y entonces estarían juntas. (12)

(¿La película es la decisión correcta?) No. (¿Por qué no?) Porque no le ha prometido nada a Pedro y si a Oscar. (9)

No está bien porque ha hecho una promesa (Oscar). El diría que David es un traidor.

(¿Está bien?) Porque no se puede faltar a una promesa. (¿Está bien dejar fuera a Pedro?) Porque le había prometida a Oscar que iba a ir. (9)

Porque no tenía amigos y era nuevo en el barrio y tenía que conocer a alguien así que ... Pedro es un chico que acaba de llegar y él siempre puede jugar con Oscar. (9)

Nivel 2/3

La promesa se conceptualiza en el marco de la relación de amistad existente: faltar a la promesa podría poner en peligro la deseada continuidad de la amistad y, por lo tanto, la promesa es vinculante para el actor. Mientras que en el nivel 2 las obligaciones que se derivan de la promesa se presentan de manera general abstracta, en el nivel 2/3 éstas aparecen como parte de un

sistema que se evalúa a sí mismo. No cumplir con la promesa trae consigo autovaloraciones negativas en forma de sentimientos de culpa o mala conciencia. Además, se elaboran criterios de valoración específicos de la situación: el actual estado de ánimo del amigo (p. e. “está deprimido”), su necesidad de querer hablar sobre algo importante así como la anticipación de “sentirse herido” en caso de una decisión a favor del cine.

A través de la anticipación del estado de ánimo subjetivo del niño nuevo se puede apreciar que también el niño nuevo espera algo del actor. Pero esto todavía tiene lugar en un nivel descriptivo, por lo que de ello todavía no se deduce ningún tipo de obligación moral para el actor. Una valoración positiva de la decisión “cine” muchas veces depende de si se ha informado o preguntado el amigo, antes de realizar la actuación, acerca de la modificación, causa del problema, de las intenciones del actor, etc.

Ejemplos:

(¿Está bien ir si a Sara le apetecía mucho?) No, a menos que ella haya informado a Diana ... Porque si ha dado primero una promesa y luego otra debe cumplir antes la primera. Una no debe faltar a una promesa como esta ... es natural que Sara cumpla con la promesa. (12)

La decisión está bien por la conversación sobre Isabel y la promesa; no hay nada de malo en ello aunque no fuera necesariamente correcta. Sara debería haber invitado a las dos. Sara está más comprometida con Diana porque es su mejor amiga. (12)

Ir a ver Diana es lo único correcto que puede hacer; puede que desee más ir con Isabel ... la decisión es correcta, lo había prometido primero a Diana; mala conciencia si falta a la promesa ... una de ellas siempre estaría sola. (12)

Esto depende de su conciencia, sus deseos de divertirse etc. pero sobre todo por la promesa, también puede sentirse engañado Pedro. (12)

(¿Decisión correcta?) Sí. (¿Por qué?) Bueno, ella y Diana han sido amigas durante tanto tiempo. Y como Diana había invitado a Sara antes de que llamara Isabel ... Isabel no tuvo ninguna otra amiga excepto estas dos chicas, o solamente a Sara porque Diana no la quería ... Si no tiene otras chicas con quien jugar entonces se puede comprender que Sara fuera a verla. (12)

No, pienso que hizo bien pero fuera cual fuera su decisión, ninguna de las dos hubiera sido buena porque los dos chicos le habían invitado.

(¿Qué crees ha sido lo más correcto?) No sé. (¿Pero qué crees?) Puede ser que fuera más correcto ir a casa de Oscar porque había estado mucho tiempo con Pedro desde que éste llegó al barrio. Puede ser que debiera estar más tiempo con Oscar pero lo pasa mejor yendo a ver a Pedro. (9)

Puede terminar con la amistad ... Yo creo que es correcta porque es su mejor amigo y no es nada bueno perder a tu amigo. Es muy difícil conseguir que vuelva a jugar contigo. (12)

(¿Y tu crees que para David está bien haber llegado a esta decisión de ir a casa de Oscar?) Sí. (¿Por qué?) Porque había prometido hacerlo.

(¿Por qué es tan importante esto de la promesa?) Porque si le hubiera traicionado habría roto con su amistad. (15)

Nivel 3

Por un lado se contemplan las expectativas del amigo que resultan de la relación estrecha y duradera con el actor, y por otro lado, se conceptualiza la exigencia del niño nuevo de quedar integrado en una relación. Se ve bajo el punto de vista moral que la decisión a favor del amigo es la correcta. Las obligaciones interpersonales frente al amigo, que aparecen como criterios de valoración, se expresan en forma de afirmaciones generales sobre la amistad. Existen unas nociones sobre como debería comportarse un buen amigo (normas de amistad). En este sentido, la confianza básica, la ayuda y la lealtad mutua son constitutivas de una buena relación de amistad. La promesa se conceptualiza en el marco de estas normas de reciprocidad. Faltar a la promesa conduce a una pérdida de confianza dentro de la amistad y a que la otra persona piense que ya no se puede fiar.

Para una valoración positiva de la decisión "cine" se alega un ficticio cambio de rol: se argumenta que, de estar en la misma situación, el amigo hubiera tomado la misma decisión.

Ejemplos:

Es muy desagradable para Diana, su conciencia estaría herida y tendría que cargar con ello. (¿La decisión es correcta?) Sí, porque son viejos amigos y él ha de ser capaz de hablar de su problema. (15)

(¿Está bien ir si Sara tenía algún motivo?) No, el disco desde luego no tiene la misma importancia que la amistad, un disco siempre se puede comprar, pero no la amistad de Diana (¿Es correcta la decisión?) No necesariamente. Sara y Diana son amigas, entonces Isabel y Diana también pueden ser ami-

gas. Debería de haber dicho a Diana que quería ser digna de confianza, no hay nada malo en ello. (12)

(Si le hubiera gustado muchísimo ir a la película con Pedro ¿piensas que hubiera hecho bien en ir?) No, no del todo (¿Por qué no?) Es muy desagradable por Oscar. ¿(Crees que David hizo bien en ir a casa de Oscar?) Sí, yo personalmente lo veo así. (¿En qué sentido esta decisión podría haber sido mala?) Disgustó a Pedro. (9)

(¿Crees que la decisión de David es correcta?) Sí. (¿Por qué?) Porque entonces David y Oscar seguirán siendo buenos amigos. (¿Por qué es esto tan importante?) No es seguro que encontrará otra persona en la que pueda confiar... acaban de comenzar a confiar el uno en el otro y tienen confianza mutua. Han estado juntos mucho tiempo y se conocen muy bien saben que el uno no traicionará al otro. (¿Crees que esta decisión es la única correcta?) No, también creo que también puede ser equivocada. (¿Por qué?) En el sentido de que luego Pedro no puede estar con David. (12)

Porque se conocen desde hace tanto tiempo y le necesitaba. (¿Crees que sólo esta decisión es correcta, o también hay algo en ella que es equivocado?) Sí, de estas dos decisiones ésta es la correcta (Sí ¿Por qué?) Porque se conocen desde hace tanto tiempo. (Bueno, ahora me gustaría preguntarte qué piensas de David que le había prometido que iba a ir a verle, piensas que ésto importa mucho). Sí, desde luego que importa mucho. (¿En qué sentido?) Porque le había hecho una promesa, él se fió y a una promesa no se puede faltar. (¿Por qué no?) Bueno, desde luego una promesa es una promesa, y si a uno le prometen algo entonces uno desde luego debe poder fiarse de ello. (15)

Sentirá que esto es una irresponsabilidad. (15)

(¿Hubiera sido correcto ir a ver la película?) No. (¿Por qué no?) Porque había dicho a Diana que iba a ir a verla. (¿Es importante el problema de Diana?) Sí (¿En qué sentido?) Es la mejor amiga de Sara. (¿Piensas, dicho en otras palabras, que la decisión de Sara de ir a casa de Diana fue correcta?) Sí. (¿Por qué es correcta esta decisión?) Porque había dicho a su mejor amiga, Diana, que iba a ir a su casa antes de que Isabel la pidiese que fuera con ella a ver la película. (¿Esta decisión es la única correcta? ¿No hay algo en ella que también está mal?) Bueno, sobre esto se puede discutir, ¿no? Porque, desde luego, una tiene que ser digna de confianza. Si faltas a tu palabra una vez o si no haces lo que has dicho que vas a hacer, entonces puede ser que nunca más se fíen de tí. (15).

(¿Pero puedes decir que sientes que una de las dos decisiones es más correcta que la otra?) No, ésto se puede entender bajo tantos puntos de vista; puede ser que para él sea más correcto lo que ha prometido de ir a casa de Oscar, o lo otro porque quiere conocer a otros chicos. (15)

4. Perspectiva del actor

El entrevistador pide al sujeto, mediante sus preguntas, que anticipe las consecuencias de las decisiones para el actor en dos contextos distintos. Con ello se pretende explorar hasta qué punto existe la conciencia de que a través de la decisión por una opción concreta está sólo satisfaciendo sus propios intereses. También está hiriendo los sentimientos y expectativas de otros, así como faltando a obligaciones frente a otros (promesas).

1. *Sentimientos y pensamientos en la toma de decisión*

Preguntas:

“¿Cómo se siente Sara después de haberse decidido?” “¿Por qué?”
 “Ha sido una decisión difícil?” “¿Por qué?”

2. *Sentimientos y pensamientos en el momento de realizar la acción*

El sujeto ha de imaginarse cómo se siente el actor cuando está realizando la acción, tanto cuando está sentado en el cine o cuando se encuentra, tal como estaba previsto, con el amigo.

Preguntas:

“¿Cómo se siente David después de haber ido al cine/ a casa del amigo?” “¿Por qué?”
 “¿Qué piensa en este momento?”

Nivel 0

Para el actor todavía no se está produciendo ninguna dificultad a la hora de decidirse puesto que la situación aún no se conceptualiza como un

dilema. Por lo tanto tampoco se producen consecuencias negativas: no está pensando en el amigo y se siente bien.

Las consecuencias de la decisión que se producen al realizar la acción se anticipan bajo el aspecto de la satisfacción de intereses hedonistas. Puesto que en este nivel todavía no se pueden comparar los contenidos de gratificación de la oferta, solamente se puede expresar un simple bienestar. La adjudicación de sentimientos se realiza, por lo tanto, sin ninguna limitación que la relativice y permanece sin ningún tipo de justificación.

Ejemplos:

Sentimientos/pensamientos en la toma de decisión:

(¿Cómo crees que se siente Sara cuando está intentando decidir lo que debe de hacer?) Mal y bien. ¿(Qué piensas, se siente más bien mal o más bien bien?) Bien. ¿(Por qué crees ésto?) Porque sí. ¿(Sara está totalmente feliz?) Sí. (12)

(¿Cómo crees que se siente David después de haberse decidido ir a ver la película?) Bien. ¿(Crees que está pensando en Oscar?) No. (7)

(¿Cómo crees que se siente Sara cuando está intentando decidir lo que debe de hacer?) Bien. (7)

En el cine:

(¿Díme, crees que David está totalmente contento de haber ido a ver la película? ¿Crees que se siente bien?) Sí. ¿(No crees que lo siente un poco por su amigo, Oscar?) No. (7) ¿(No crees que debería de pensar en Diana mientras está viendo la película?) No, se va a ver la película y ya está. (7)

(¿Crees que está pensando en él cuando está viendo la película?) No. No lo creo. (7)

(¿Cómo se siente David mientras ve la película?) Bien. ¿(Solamente se siente bien?) Sí. ¿(Por qué se siente bien?) No sé. ¿(Crees que es posible que tenga otro tipo de sentimiento distinto a pasarlo bien viendo la película?) No sé. ¿(Qué te puedes imaginar?) No sé. ¿(No crees que también se puede sentir mal?) No. (9)

Nivel 0/1

Las afirmaciones del sujeto respecto a los estados de ánimo del actor en la toma de decisión y en el momento de realizar la acción se limitan, re-

lativizándolas (p. e. bien, un poco mal). Estas descripciones de sentimientos todavía no se justifican.

Ejemplos:

(¿Crees que David está pensando en Oscar mientras está viendo la película?) Sí. (¿Qué está pensando respecto a Oscar?) No sé. (¿Cómo se siente David?) Bien. (¿Crees que tal vez se esté sintiendo bien y mal a la vez?) Tal vez se sienta mal. (7)

(¿Si David se va a ver la película, están felices los dos, David y Oscar?) No. (¿Quién está más feliz?) David. (¿Está David totalmente feliz?) No sé. (¿Cómo se sintió David cuando se fue a ver la película?) No sé, bien. (¿Crees que ha pensado en algún momento en Oscar mientras estaba viendo la película?) Sí. (¿Cómo se siente en este momento?) Mal. (7)

Nivel 1

La concepción de la situación como dilema de actuación se realiza de manera unilateral desde la perspectiva del actor. Esta es básica en la anticipación de las consecuencias para el actor.

Al tomar la decisión el actor no se siente bien del todo puesto que se tiene que decidir por una de las dos opciones de actuación: no está seguro si ha tomado la decisión correcta. Pero esta inseguridad no se justifica por obligaciones interpersonales o morales, sino por el valor hedonista de las dos ofertas que se excluyen mutuamente. Al recurrir a las obligaciones frente al amigo, estas obligaciones están justificadas exclusivamente en las expectativas concretas del amigo: está esperando al actor y se enfadará si éste no aparece.

De manera análoga a la inseguridad de la situación en la toma de decisión, la adjudicación de estados de ánimo positivos o negativos al ejecutar la acción se realiza bajo afirmaciones que la limitan o se queda en un estado de “indefinición hipotética” (p. e. tal vez el/ella se siente ...).

Ejemplos:

Sentimientos y pensamientos en la toma de decisión

(¿Por qué era esto un problema tan grande?) Creo que porque no sabía qué hacer. (¿Cómo crees que se siente David después de haberse decidido así?) No sé si se siente bien o mal. (7)

(¿Crees que tal vez se sienta bien?) Sí, puede ser. (¿Crees que tal vez se siente también mal?) Sí, puede ser. (¿Por qué crees que se siente bien y mal a la vez?) Porque tal vez quiso las dos cosas, ir a ver la película y también ir a casa de Oscar. (7)

(¿Crees que a Sara le resulte muy difícil decidirse respecto a esto?) Sí. (¿Por qué?) Porque no sabe si debe ir a casa de Diana o a casa de Isabel. (¿Se siente bien?) No. (¿Se siente mal?) Un poco. (¿Por qué se siente mal?) Porque no sabe si debe ir a casa de Diana o a casa de Isabel. (7)

(Pero, ¿cómo crees que se siente David cuando está intentando decidir lo que hará?) Muy mal. (¿Por qué?) Porque no sabe dónde ir. (Pero ¿por qué no está feliz?) Porque no sabe a dónde debe ir. (7)

(¿Cómo crees se siente David después de haberse decidido?) Estará pensando en Oscar. (¿Qué está pensando sobre Oscar?) Que estará enfadado. (¿Por qué piensa David que Oscar estará enfadado?) Porque no le va a ver. (¿Como se siente David respecto a esto?) Mal. (7)

En el cine:

(¿Cómo se siente cuando esta viendo la película?) Está pensando en Oscar, creo. (¿Cómo te sentirías tú en esta situación?) No sé muy bien. Estaría pensando si se habrá enfadado o no. (¿Te puedes explicar que se esté sintiendo a la vez bien y mal?) Puede ser que se siente bien al principio porque está camino de ver la película y que luego se siente mal en el cine. (¿Por qué crees que se siente mal en el cine?) Puede ser porque la película era aburrida. (7) (¿Cómo se siente Sara cuando está viendo la película?) Mal. (¿Pero no disfruta viendo la película?) Sí, un poco. (¿Se sienta a la vez bien y mal en el cine?) Sí. (¿Por qué se siente mal?) Porque preferiría estar jugando con la muñeca. (7)

(¿David está totalmente feliz?) No del todo. (¿Por qué no está totalmente feliz?) Porque también quiere jugar con Oscar. (7) (¿Se siente bien y mal a la vez?) Se siente mal y casi bien. (7)

Nivel 1/2

Dentro de la comprensión de la perspectiva del actor que se ha elaborado en el nivel 1, por primer vez se conceptualizan aspectos interpersonales y morales.

La opción por el “amigo” se relaciona con cualidades de amistad específicas. La ambivalencia que se da a la hora de describir los sentimientos en la toma de decisión y en la acción se basa en el hecho de que

el actor quiere ir al cine a la vez que quiere ir a ver a su mejor amigo. Pero esta cualidad de amistad específica permanece implícita, no se ofrecen las razones de su existencia.

Ya no se justifica de manera externa la obligación frente al amigo, se consideran las consecuencias emocionales para el amigo en el supuesto de que se decida a favor del cine: en la toma de decisión y al ejecutar la acción, el actor piensa en cómo se siente su amigo en este momento, si está triste.

De este modo se pueden conceptualizar obligaciones genuinamente interpersonales frente al amigo: el actor no quiere dejar solo al amigo, no le quiere traicionar. La promesa también puede servir de criterio para la valoración de las consecuencias para el actor, pero esto, frente al nivel 2, solamente se menciona y se halla de manera implícita en las afirmaciones.

Ejemplos:

Sentimientos y pensamientos en la toma de decisión

(¿Qué crees que está pensando ella en relación con su decisión?) Está pensando si debe ir a la fiesta y a ver la película, o perderse la fiesta y la película e ir a casa de Diana. (¿Qué piensa ella de Diana antes de tomar la decisión?) Seguramente si va a estar triste o algo por el estilo.

(7)

(¿Qué crees está pensando en relación con su decisión?) Cómo se va a sentir Diana si ella no aparece. (7)

(¿Cómo crees que se siente David después de haberse decidido?) Bastante mal porque Diana va a estar triste. (¿Qué está pensando Sara en relación con su decisión de irse a ver una película?) En cómo se siente Diana ahora y qué está haciendo. Puede ser que deje de jugar con Sara. (7)

(¿Cómo se siente David acerca de la decisión que toma?) Mal. (¿Por qué se siente mal?) Porque se ha olvidado de ir a casa de Oscar. (9)

En el cine:

(¿Cómo se siente David mientras ve la película?) Ah, pues bastante bien.

(¿Puede ser que se sienta bien y mal a la vez?) Tal vez. (¿Me puedes decir por qué se siente bien y por qué se siente mal?) Mal porque había hecho una promesa y bien porque se ha ido a ver la película. (7)

(¿Qué está pensando acerca de Diana?) Que va a estar triste y que se va a sentir muy mal. (¿Sara está totalmente feliz?) No, no mucho porque se está preguntando si Diana está triste o si su madre va a hablar sobre esto la próxima vez que Sara vaya a casa de Diana. (7)

(¿Cómo crees que se siente Sara después de haberse decidido ir a ver la película?) Mal. (¿Por qué crees que se siente mal?) Porque su mejor amiga se siente mal. (7)

(¿Crees que está feliz?) Sí. (¿Crees que está totalmente feliz?) No (¿Por qué no?) No quiere dejar sola a su mejor amiga y no quiere dejar a la otra amiga. (7)

(Supongamos ahora que ha llegado el domingo y que Sara está en el cine, ¿cómo crees que se siente?) Mal. (¿Por qué?) Porque tenía previsto ir a casa de Diana. (¿Crees que también se siente bien?) Sí. (¿Por qué se siente bien?) Porque ha disfrutado la película. (9)

Se siente mal porque no puede ir a casa de Oscar y bien porque es una buena película. (7)

Nivel 2

Aparece el conflicto. Por un lado, está la promesa dada, cuya no-observación representa una traición, y la amistad más antigua, y de la que resultan obligaciones interpersonales frente al amigo. Por otro lado, los intereses hedonistas del actor junto con el deseo de conocer al niño nuevo con intenciones prosociales. Debido a estos aspectos mutuamente excluyentes la decisión se considera difícil. Pero la dificultad de la decisión puede evitarse si el sujeto se concentra de manera unilateral en la promesa que ha dado. Si se decide a favor del amigo, al actor como consecuencia se le adjudica un estado de ánimo positivo, justificado por el hecho de que el actor no tuvo que faltar a la promesa y que no fue el culpable de que el amigo se pusiese triste o que no tuviese que engañar. En algunas circunstancias se realiza una adjudicación de un estado de ánimo negativo recurriendo al deseo hedonista del actor de ir al cine a pesar de haber hecho la promesa.

En la situación “cine” se da un estado de ánimo negativo por el hecho de haber faltado a la promesa. A veces se implican, de forma alternante, estados de ánimo contrarios, negativos de acuerdo con el punto de vista moral de la traición y positivos mediante la “supresión” de los aspectos negativos de la acción (faltar a las obligaciones morales e interpersonales frente al amigo).

Ejemplos:

Sentimientos y pensamientos en la toma de decisión

(¿Y a Sara no le resulta un poco difícil decidirse acerca de esto?) Sí, un poco. (¿Por qué?) También quiere a Diana. (¿Por qué es esto difícil en relación con Diana?) Porque la había prometido ir y no quiere faltar a la promesa. (¿Cómo crees tú que se siente Sara respecto a su decisión de ir a ver una película?) Mal (¿Por qué?) No quiere traicionar a Diana. (9)

(¿Cómo se siente respecto a la decisión que toma?) No muy bien porque no sabe qué hacer. Fue su mejor amigo y se conocían desde hace tanto tiempo. (9)

(¿Le es difícil para Sara llegar a una decisión?) Sí porque también quiere ir a ver la película, es la última vez que la echan. No se atreve a traicionar a Diana. (¿Por qué no?) Pues porque han sido amigas durante tanto tiempo y le pidió que fuera y no hace bien en traicionarla. (15)

En el cine:

(Supongamos que Sara está en el cine, ¿cómo se siente ella en el cine?) No se siente bien. (¿Por qué no?) Porque ha traicionado a su mejor amiga. (¿Solamente se siente mal?) No, también se siente bien. (¿Por qué se siente bien?) Lo olvida por completo, se olvida de pensar en su amiga. (9)

Puede ser que se sienta mal por haber traicionado a una amiga y esté pensando en qué para Diana es desagradable el que no haya ido. (¿Crees que la única cosa en la que está pensando cuando está viendo la película es en Diana?) No, seguramente no, también está pensando en cómo va a ser la película. (¿Cómo se siente entonces?) Seguramente bien. (15)

En casa del amigo:

(¿Cómo se siente David?) Pues bien por no haber ido a ver la película y por estar allí. (¿Y por qué se alegra de ello?) Porque de la otra manera hubiera faltado a la promesa que había hecho. (15)

(¿Cómo se siente Sara?) Bien. (¿Está muy contenta con su decisión?) No mucho, también quiere ir a ver la película. (¿Cómo se siente cuando se pone a pensar en la película?) La gustaría ir a ver la película. (¿Cómo se siente respecto a esto?) No está demasiado feliz, no sabe si ir a ver la película con Isabel o ir a casa de Diana. (9)

Nivel 2/3

La anticipación del estado de ánimo del actor se realiza teniendo en cuenta, a la vez, la perspectiva del amigo y la del niño nuevo. De la larga relación (muchos años) con el amigo y la actualización de sus expectativas, sentimientos y necesidades (quiere hablar con el actor sobre algo importante) se producen una serie de obligaciones de las cuales el actor no se puede desentender. Por el otro lado, se produce la consideración de las necesidades del niño nuevo referidas a la relación. (En ocasiones, tanto el amigo antiguo como el niño nuevo se consideran amigos del actor que tiene que satisfacer las expectativas de ambos). El actor “herirá” de todos modos a una de las dos personas involucradas.

Se conceptualiza un posible fin de la amistad en caso de que el actor se decida por el niño nuevo. En este sentido, la decisión del actor se clasifica como difícil, o se justifica porque en la toma de decisión el actor se siente mal.

La dificultad de la decisión, sin embargo, también puede justificarse subrayando los intereses hedonistas del actor. Debido a la sensibilidad socio-moral avanzada, el acudir al cine junto con el niño nuevo está considerado como una “tentación” que entra en conflicto con obligaciones interpersonales frente al amigo y frente a la promesa dada. En este contexto, una decisión a favor del amigo representa un alivio. La adjudicación de estados de ánimo en el momento de la ejecución de la acción se realiza en dependencia de qué aspectos entre los mencionados habían merecido el interés del sujeto.

En el cine el actor tiene mala conciencia ya que ha faltado a su promesa. También el hecho de haber callado frente al amigo los problemas que ha tenido a la hora de tomar la decisión puede dar lugar a una sensación de incomodidad.

Cuando en contraposición a lo anterior, se tienen en cuenta sólo perspectivas puramente hedonistas, al actor se le adjudica un estado de ánimo positivo. En casa del amigo, el actor se siente mal, ya que prefiere estar con el niño nuevo. Si se siente “bastante” bien es porque se produce una jerarquización de las necesidades: los intereses hedonistas se someten a los que se orientan hacia la relación. Se acentúa que el amigo tiene algo importante que contar y éste es el motivo por el que el actor no va al cine.

Ejemplos:

Sentimientos y pensamientos en la toma de decisión:

Es una decisión difícil porque Sara es amiga de las dos; tras tomar la decisión, Sara no se siente muy bien porque también la gustaría ir a ver la

película; Sara no siente mal después de la decisión porque también es un alivio. (12)

(¿Crees que para Sara es difícil llegar a una decisión acerca de esto?) Sí. (¿Por qué?) Había prometido ir a casa de Sara (?) y no a casa de Diana, pero luego llamó Isabel y ... (Supongamos que ella hace lo mismo que haces tú, ¿cómo se sentiría entonces respecto a su decisión sobre el asunto de ir a casa de Diana?) Mal. ¿Se sienta mal por esto. ¿Por qué?) Tal vez le resulta difícil decir no a Isabel. (¿Por qué?) Porque no tiene otra amiga. (9)

(¿Es está una decisión que a David le está resultando difícil?) Sí. (¿Por qué?) Porque los dos son sus amigos. (¿Cómo se siente David cuando se decide?) No muy bien. (¿Por qué no?) Porque piensa que Oscar tal vez va a estar molesto si no le va a ver y que Pedro también va a estar molesto si no le va a ver. (9)

(¿Crees que está es una decisión que a David le está resultando difícil?) Lo creo porque la otra oferta también es muy tentadora. (¿Qué es lo más atractivo de ella?) Bueno, es una película muy conocida que se echa por última vez y después del cine se van a tomar unos refrescos. (¿Cómo crees que se siente Sara en relación con su decisión?) Bueno, puede ser que se sienta mal, que le resulte difícil elegir. (¿Puede ser que esté triste por no haber ido a casa de Isabel?) Posiblemente esté triste por no haber aceptado la invitación. (¿Por qué puede estar triste por no haber ido a casa de Isabel?) Posiblemente esté triste por no haber aceptado la invitación y pensar que Isabel puede creer que Sara la encuentra aburrida. (¿Crees que esto tiene algo que ver con que Isabel es una chica nueva en el barrio?) Claro, es una amiga más reciente de Sara que Diana, por eso, Sara puede tener ganas de conocerla y de tenerla como amiga. (15)

(¿Le resulta difícil a David tomar esta decisión?) Sí, tal vez, creo que sí, o tal vez no tan difícil. (¿Pero fue un poco difícil?) Bueno, no quiere herir a ninguno de los dos. (15)

(¿Cómo se siente David en relación con esta decisión suya?) Bueno, verás, yo creo que se siente un poco mal. (¿Por qué?) Porque siempre ha sido así entre ellos y ha ido a casa de Oscar los domingos y también teme perder su amistad. (15)

Desde luego que disfruta yendo a ver la película con Isabel, pero todavía tiene mala conciencia. (15)

(¿Qué está pensando mientras esta viendo la película?) Tal vez en la promesa. (¿Por qué crees que está pensando así?) Bueno, si la gente se siente culpable, desde luego que no se siente bien. (15)

(Si Sara se va a ver la película con Isabel este domingo ¿cómo se sentiría entonces?) Ha traicionado a su mejor amiga y estaría abatida y se sentiría culpable. (15)

En casa del amigo:

(¿Cómo se siente después de haber llegado a casa de Diana?) Con casi toda seguridad se arrepiente algo —ya sabes— Isabel se está divirtiendo tomando pizza y coca-cola y viendo una buena película, pero sigo creyendo que se siente un poco mejor que si hubiera ido a ver la película. (15).

(¿Cómo se siente David después de haber llegado a la casa de Oscar?) Claramente mejor (¿Por qué?) No ha perdido la amistad. (15)

Nivel 3

En este nivel, el sujeto toma conciencia, de manera autorreflexiva, de la posibilidad de poder anticipar las consecuencias del actor teniendo en cuenta las distintas perspectivas. El conflicto de conciencia que es constitutivo de este nivel (las expectativas del amigo y del niño nuevo son vinculantes) hace que la decisión se vuelva difícil.

Una adjudicación positiva de sentimientos depende ahora de que los interesados hayan hablado antes y que se hayan puesto de acuerdo. Pero, sin embargo, se concede más importancia al mantenimiento de la amistad, que se caracteriza por fidelidad, confianza mutua y un buen conocimiento del otro. Bajo este punto de vista se le adjudica al actor, estando en casa del amigo, un estado de ánimo positivo y, estando en el cine, uno negativo. Pero también existe la posibilidad de negar los sentimientos negativos del actor mediante un cambio ficticio de los roles que propone el actor al amigo: el amigo tiene que comprender que el cine le divierte más. (De manera análoga, este cambio de roles se puede exigir también del niño nuevo).

En este nivel se ha desarrollado una comprensión “psicológica” diferenciada de la perspectiva del actor. Los conflictos existentes se sitúan también en su nivel psicológico interno y se desarrollan o se solucionan ahí (p. e.: “Se siente bien ... no ha roto ninguna promesa está libre de cualquier deuda”).

Ejemplos:

Sentimientos y pensamientos en la toma de decisión:

Yo creo que tal vez no se sienta tan bien. (¿Qué es lo que causa su malestar?) Elija lo que elija, siempre puede sentir que no ha elegido bien. (Pero si ahora elige lo que no siente que debería elegir ¿en qué sentido esto no está bien?) Bueno, también conoce a Pedro y no le quiere traicionar o algo por el estilo. (15)

(¿Es difícil para David tomar esta decisión?) Bueno, un poco, depende del punto de vista. (¿De qué manera?) Si va a mantener su amistad con Oscar. Puede ser que se sienta un poco mal por su actuación, pero por otro lado está un nuevo amigo por ello es comprensible que lo deje a él. (15)

En el cine:

(Imaginémonos que Sara ha ido a ver la película. ¿Qué piensa ella en el cine o cuando sale del cine?) Seguramente está pensando en su amiga. (¿Cómo se siente entonces?) Bastante mal. (¿Por qué?) Porque siente que está decepcionando a su amiga. (15)

Que al salir del cine se sienta bien sin más, depende, desde luego, de si ha hablado antes con Oscar o no, claramente, de esto depende todo. (15)

En casa del amigo:

Yo creo que se siente bien porque ha sido fiel a su amiga. Pero si no se divierten o si no se siente a gusto, seguramente está pensando en la pizza la coca-cola y la película. (15)

Desde luego, si ha dicho no a Isabel entonces se sentirá bien. (¿Por qué se siente bien?) Porque siente que tiene la conciencia limpia. (15)

(Supongamos que Sara ha ido a casa de Diana este domingo como la había prometido ¿cómo se siente entonces?) Seguramente siente que es una chica de fiar y se siente bien aunque en su interior hubiera preferido ir a ver la película.

(¿Crees que Sara va a decir a Diana que había sido invitada a todo eso?) Sí, casi seguro. (¿Por qué lo hará?) Para demostrarla que ha sido fiel. (15)

5. Perspectiva del amigo

Al decidirse el actor a favor del cine se frustran expectativas e intereses del amigo. A continuación se explora el modo en el que se conceptualizan los pensamientos, sentimientos y valoraciones del amigo que éste ha causado.

Preguntas:

“¿Cómo se siente el amigo al no venir su amigo?”

“¿Qué siente?”

“¿Le parece bien que no venga su amigo?”

“¿Por qué?” o “¿Por qué no?”

Se hacen preguntas sobre estas consecuencias, aún en el caso de que el sujeto haya decidido que el protagonista vaya a casa del amigo. (Cómo se habría sentido, qué habría pensado, si le habría parecido bien... etc., que el protagonista no hubiese venido).

Nivel 0

Los sentimientos del actor se transmiten sin ningún tipo de límite al amigo. En éste no hay ninguna diferenciación entre las perspectivas del amigo y del actor.

En el contexto de las preguntas correspondientes se realiza una adjudicación de estados de ánimo y valoraciones exclusivamente positivas. Esta adjudicación, sin embargo, no contiene ninguna referencia reconocible, permaneciendo totalmente indeterminada la procedencia de los sentimientos o valoraciones del amigo.

Ejemplos:

Sentimientos/pensamientos:

(¿Cómo crees que se siente Diana?) Creo casi con toda seguridad que bien. (7)

Valoración

(¿Crees que Oscar pensará que está bien que David vaya a ver la película?). Sí. (7)

(¿Crees que a Oscar le parece bien?). Sí. (7)

(¿Crees que Oscar cree que está bien?) Sí, así lo creo. (7)

Nivel 0/1

Solamente se define la situación exterior del amigo por el hecho de que no puede ir al cine. No tiene lugar ninguna diferenciación de las perspectivas del actor y del amigo. Las expectativas y los deseos del amigo no se diferencian de las del actor.

Al amigo se le adjudica un estado de ánimo negativo: no puede ir al cine por lo cual se encuentra mal, sin embargo, no se da necesariamente una justificación de este sentimiento.

Ejemplos:

Sentimientos/pensamientos

(¿Y qué piensa David de esto?). Que se siente mal. (¿Por qué piensa David que Oscar se siente mal?) Porque no puede ir con él a ver la película. (7)

(¿Cómo crees que siente Oscar si David se va a ver la película?) Mal. (7)

(¿Cómo crees que se siente Sara?) Mal. (7)

(¿Cómo se siente ella entonces?) Mal. Porque no fue a ver la película. (9)

Se siente mal porque David no fue a ver la película con él. (7)

Nivel 1

En este nivel se diferencia la perspectiva del amigo con respecto a sus deseos o expectativas subjetivas de la perspectiva del actor. Esta diferenciación, sin embargo, tiene lugar exclusivamente en el nivel descriptivo: todavía no se distingue entre el hecho de frustrar expectativas fundamentadas fácticamente y expectativas fundamentadas normativamente. El estado de ánimo que se produce en el amigo al decidirse el actor a favor del cine se considera negativo: lo pasa mal, está enfadado. Esta adjudicación de sentimientos se justifica con algunas expectativas en relación al amigo: se siente mal o está enfadado porque le han dejado solo, porque no tiene a nadie con quien jugar. De acuerdo con las afirmaciones de los sujetos, el amigo evalúa la decisión a favor del cine como “mala”. Las justificaciones que se dan para ello son análogas a aquellas que se elaboraron en el contexto de la adjudicación de sentimientos.

Ejemplos:**Sentimientos/pensamientos:**

Va a estar muy enfadado. (7)

(¿Cómo cree Sara que se está sintiendo Diana?) Mal. (¿Por qué?) No está feliz. (¿Por qué no está feliz?) Porque no tiene a nadie con quien jugar (¿Qué cree Sara que hará Diana?) Jugar ella sola con la muñeca.

(Si tú fueras Diana, ¿qué sentirías si tu amiga no fuese a tu casa y sí a ver una película?) Feliz. (¿Estaría ella feliz?) No le importaría. (¿Qué harías tú?) Jugar yo sola. (7)

(¿Por qué se siente mal Oscar?) Porque David no se ha ido a su casa. (7)

(Oscar le estaba esperando. ¿cómo crees tu que se siente acerca de esto?) Mal. (7)

(¿Cómo se siente Diana acerca de esto?) Mal. (¿Por qué?) Porque le hubiera gustado jugar con ella. (9)

Valoración:

(¿Qué tipo de chico pensará Oscar que es David si se hubiera ido a ver la película?) Mal chico. (7)

(¿Crees que Diana podrá entender esto?) No. (¿Crees que le parecerá bien?) No. (7)

(¿Crees que a Oscar le parecerá bien?) No. (¿Por qué no?) Porque iba a venir a su casa y jugar con el escalectrix. (7)

(¿Crees que le parecerá bien?) No. (¿Por qué no?) Porque Oscar le había invitado a su casa y a jugar con él. (7)

(¿Qué tipo de chico pensará Oscar que es David si se hubiera ido a ver la película?) Mal chico. (7)

Nivel 1/2

En este nivel comienzan a diferenciarse la comprensión de obligaciones interpersonales que resultan de la amistad existente y las obligaciones morales que resultan de la promesa dada. Esto quiere decir que en el caso de una decisión del actor a favor del cine se frustran expectativas normativamente justificadas del amigo, lo cual se aduce como razón para el estado de ánimo negativo del amigo, así como para la valoración negativa de la actuación del actor.

En este nivel la justificación normativa de las expectativas del amigo se da de una manera bastante simple.

El concepto de promesa se elabora poco, o permanece implícito (en el sentido de declaraciones de intenciones por parte del actor) o tan solo se menciona y no se especifican las características de su obligación. Tampoco el concepto de amigo se elabora en este nivel. Los atributos que pueden manejar los sujetos respecto al amigo (p. e.: “amigo antiguo/mejor”) aún no expresan ninguna cualidad relacional específica de la cual resulten expectativas justificadas y fundamentadas de manera normativa. Los atributos se pueden referir tanto al amigo como al amigo nuevo.

Ejemplos:

Sentimientos/pensamientos:

(Pero si David ha decidido ir a ver la película, ¿cómo pensará David que se sentirá Oscar?) Mal. (¿Por qué?) Porque le había prometido ir a su casa. (7)

Mal. (¿Por qué?) Porque no fue y había dicho que iba a ir. (7) (¿Qué crees tú que pensará ella?) Que debería ir porque lo había prometido. (7)

Valoración:

(¿Lo puede entender ella?) No. (¿Por qué no?) Porque es su mejor amiga. (7)

Yo creo que la encontrará desagradable si fuera. Porque son amigas. (7)

(¿Qué tipo de chica pensará ella que es Sara?) Que es un poco mala, no quiere ir a casa de su mejor amiga, Diana. (9)

Nivel 2

El malestar del amigo y su valoración negativa de la decisión se justifica aduciendo la promesa dada, la amistad más larga y estrecha o el hecho de que al amigo no le gusta el niño nuevo.

En este nivel se dan conceptos afectivos diferenciados, es decir, el estado de ánimo del amigo ya no se describe mediante un “mal” estereotipado sino que, además, se utilizan expresiones como p. e. “haber sido insultado, decepcionado, ofendido”.

Faltar a la promesa se entiende como una traición. Debido a que el actor ha faltado a la norma, el amigo se siente “engañado”, “insultado”, “infeliz”, “enfadado” o “decepcionado”. Al actor se le llama “estafador”,

“mentiroso” o “traidor”. Si la justificación de la adjudicación de sentimientos se produce mediante el recurso a la relación (que ha sido puesta en peligro), entonces se subraya que el actor y el amigo se conocen desde hace más tiempo o que el actor va a ver el niño nuevo precisamente el día en el que solía encontrarse con el amigo. La regularidad de la actividad común adquiere un carácter vinculante.

Se subraya que al amigo no le gusta que el actor esté con el niño nuevo o que pase tanto tiempo con él y/o que está celoso.

Sin embargo existe la posibilidad de que el amigo comprenda la manera de actuar del actor. Esta posible comprensión se justifica con las circunstancias del niño nuevo (aún no conoce a nadie), con el interés del actor por el niño nuevo o con la excepcionalidad de la oferta (última ocasión de ver la película).

Ejemplos:

Sentimientos/pensamientos:

(¿Por qué crees que se siente mal Oscar?) Ha prometido que iba a visitarlo y no lo hace. Oscar va a estar muy ofendido. (7)

Porque Oscar está triste porque David no viene a visitarlo ya que David ha sido amigo de Oscar durante mucho tiempo. (7) Se siente mal. (¿Por qué se siente mal?) Porque le han traicionado. (¿Pero por qué no está feliz Oscar?) Porque Oscar ha invitado a David y David lo ha prometido. (9)

Yo supongo que ella piensa que no se siente demasiado bien. Porque, verás, ella ha prometido ir a su casa. Uno se siente decepcionado si no es posible ir a tu casa. No, desde luego que está celosa. (9)

Seguro que lo está pensando porque han sido amigos durante tanto tiempo y estos son los días que siempre solían pasar juntos. (9)

Desde luego pensará que le traiciona. Ya que Oscar fue su mejor amigo era más lógico que fuera a verle a él. Estaba muy enfadado con Pedro porque David pasó mucho tiempo con Pedro, estaba celoso. Creo que, entonces, Oscar seguramente va a estar decepcionado. (9)

Valoración:

(¿Qué tipo de chica pensará Diana que es Sara?) Una traidora si va a ver la película pensará que es una traidora. Si la va a ver a ella entonces no pensará que es una traidora. (7)

(Pero, ¿no crees que puede ser que Oscar piense que está bien que David vaya a ver la película?) No. (¿Por qué no?) Pues porque él ha hecho un promesa y le ha traicionado pero no le ha prometido nada a Pedro. (¿Qué tipo de chico pensará Oscar que es David?) Un chico poco fiable. (¿Por qué?) Porque fueron tan buenos amigos y ... (9)

(¿Crees posible que Oscar pueda pensar que está bien que David vaya a ver la película con Pedro?) No. (¿Por qué no?) Porque es enemigo de Pedro o no quiere jugar con Pedro ni tampoco quiere que David juegue con él. (¿Qué piensa Oscar de David cuando se entera que va a ver la película?) No sé. Creo que piensa que es idiota y que ya no quiere jugar nunca más con él. (¿Qué tipo de chico pensará Oscar que es David?) Un chico tonto. (¿Por qué?) Porque se empeña en jugar con este Pedro que es aburrido y estúpido. (9)

(¿Puede pensar Diana que está bien que Sara haya ido con Isabel?) Bueno, no sé, no, no creo. (¿Por qué no?) Bueno, ha prometido que iba a ir a su casa. (¿Qué tipo de chica pensará Diana que es Sara si ésta no viene?) Siente que ella le ha traicionado. (¿Puede comprender Diana que Sara se haya ido con Isabel?) Sí, puede ser que lo habría comprendido si a Sara también le hubiera gustado ver esta película que se echaba por última vez. (15)

(¿Crees que Oscar podría haber comprendido que David se va con Pedro?) Tal vez. (¿En qué sentido?) Quiere conocerle. (15)

(¿Puede pensar Oscar que está bien que David se haya ido con Pedro?) Tal vez está ofendido porque David no viene. (¿Por qué crees que está ofendido?) Preferirá estar con David y que David no esté con Pedro. (¿Qué tipo de chico pensará Oscar que es David?). Bastante mentiroso. (12)

Nivel 2/3

La diferenciación del estado de ánimo que se anticipa en el amigo se aumenta a través de predicados que expresan una mayor consternación emocional frente a la decisión del actor (p. e.: “está terriblemente deprimido/herido”). Esto se justifica con el estado de ánimo general del amigo (p. e.: “estaba deprimido durante esta semana”), su necesidad de querer hablar sobre algo importante, o con su temor de perder la amistad del actor. En este nivel se tematiza por primera vez de manera explícita el posible fin de la relación. Se considera que el culpable de esto es el niño nuevo (p. e.: “Isabel rompió la relación”). La valoración del actor ya no se

realiza teniendo en cuenta la promesa sino más bien las expectativas heridas del amigo que resultan de la amistad existente (p. e.: “David no es un buen amigo”). Al actor a veces se le denomina “oportunista”. También suele utilizarse, en el marco de la adjudicación de sentimientos y de la valoración, el concepto “confianza” (p. e.: “puede sentir que David no se fía de él”). Aquí, “fiarse” solamente se menciona y no se desarrolla más. (La calidad de la relación se determina, todavía, en primer lugar a través de la duración temporal de la amistad).

Se subraya que el actor ha de comunicar su decisión al amigo y, también, que una comunicación de la decisión puede suavizar las consecuencias y valoraciones negativas del amigo.

Ejemplos:

Sentimientos/pensamientos:

(¿Por qué puede haberse sentido ofendida?) Verás, porque Sara y ella eran las mejores amigas y ahora ha venido esta Isabel y ha roto la relación entre Diana y Sara y a ella le tiene que haber parecido muy mal porque le ha invitado a ver la película. (9)

Si hubiera hablado con ella antes entonces estaría al tanto y no hubiera pasado más. Pero si no la informa entonces estará ofendida y herida. (15)

Creo que se siente mal y que está enfadada. (¿Por qué?) Porque tenía que hablar con Sara que le había prometido que iba a ir. (15)

No sé, puede que se sienta algo mal. (¿Por qué?) Estaba tan deprimido toda la semana y quiso decirle algo. (15)

Valoración:

Que tal vez no se puede fiar de ella. (15)

Yo dudo que le considere un buen amigo si no viene después de haberlo prometido. (15)

(¿Qué tipo de chico pensará Oscar que es David?) No le parece que se trata de un buen amigo suyo. (15)

(¿Qué tipo de chica pensará Diana que es Sara si ésta no viene?) Una oportunista. (15)

Sin duda no tuvo una necesidad urgente de hablar con él. (15)

Nivel 3

Las consecuencias emocionales para el amigo y su valoración de la actuación se hacen depender principalmente de las características del afectado.

La decisión del actor a favor del cine cuestiona cualidades de amistad específicas (confianza, ayuda mutua, responsabilidad, lealtad) y por, lo tanto, la amistad misma. Esto justifica las consecuencias emocionales y las valoraciones negativas del amigo. En este nivel no se considera que un posible fin de la amistad esté motivado por el niño nuevo, destruyendo éste la amistad, sino que, al contrario, está motivado por una actitud activa del actor que “le da la espalda” al interesarse por una nueva relación y, por lo tanto, terminar con la antigua.

No obstante, incluso si el actor se decidiera por el cine esto no quiere decir necesariamente que la amistad sea cuestionada. Más bien depende de las características personales de los involucrados y de la calidad de la amistad existente.

El amigo, o su actuación, se valora como irresponsable. El actor, por otra parte, es capaz de asumir la perspectiva del amigo y comprender su manera de actuar, recurriendo a sus intereses hedonistas o motivos altruistas. Si el actor habla con su amigo sobre la decisión problemática antes de acudir al cine, entonces se puede suavizar la reacción negativa del amigo y modificar su valoración de la actuación.

Ejemplos:

Sentimientos/pensamientos:

(¿Cómo crees que se siente Diana?) Casi con seguridad no se siente bien y no se fía de su amiga. (15)

Estará muy infeliz por ello y lo entenderá como una indicación de que ya no quiere ser su amigo. (15)

Creo que Oscar se dará cuenta que su amistad no fue tan buena o no tan de fiar y le parecerá que se ha vuelto peor a causa de Pedro y su antipatía respecto a él puede crecer. (15)

Valoración:

(¿Crees posible que Oscar puede pensar que está bien que David vaya a ver la película con Pedro?) Sí, si hubiera hablado con él antes e intentado explicarle las cosas, entonces puede que le parezca bien. (¿Y crees que Oscar podrá entender que David vaya al cine con Pedro?) Sí, de-

bería ser capaz de esto si él le llama y le habla sobre esto entonces debería ser capaz de comprenderlo. (15)

(¿Pero crees que Oscar podrá comprender que David vaya al cine con Pedro?) Es posible, todo dependerá de qué carácter tenga Oscar. Todo depende de esto. (15)

(¿Pero crees que le sigue pareciendo bien que David vaya al cine con Pedro?) Esto es posible, desde luego. Si son tan buenos amigos puede que no se rompa la amistad por una sola promesa; no es tan importante sino no lo llamaría amistad. De todos modos, puede ser que reaccione mal o bien esto depende de cómo es. (¿Qué tipo de chico pensará Oscar que es David?) Esto depende de cómo son. Si se conocen desde hace mucho tiempo, entonces Oscar sabe cómo es e intentará comprender aunque no le guste el otro chico. Entonces tratará de ver lo positivo del problema. (15)

(¿Qué tipo de chica pensará Diana que es Sara si ésta va al cine?) Irresponsable o algo semejante. (15)

(Si se hubiera ido, ¿le habría parecido que está haciendo bien?) No, no lo creo, esto depende totalmente del tipo de persona que es. (¿Pero crees que Diana podrá comprender que Sara vaya al cine con Isabel?) Es posible. (¿En qué sentido?) Si es una persona muy comprensiva. (¿Qué estaría pensando entonces? ¿Cómo puede haber sido capaz de comprender esto?) Puede ser que haya pensado que Isabel era nueva y tal vez no tenía a nadie y así Sara podría estar con ella y por eso se fue al cine con Isabel. (15)

(¿Pero crees que hay una posibilidad que Diana comprenda que Sara vaya al cine con Isabel?) No se puede decir nada sobre esto porque uno no sabe nada del tipo de personalidad que se está discutiendo aquí. Su opinión de ella no debería cambiar en absoluto si de verdad han sido amigas durante tanto tiempo entonces seguirá pensando lo mismo de ella. (¿Estás diciendo que no cambiará ya que han sido buenas amigas?) Sabe bastante bien qué tipo de persona es, su opinión no cambiará aunque no venga una vez. (15)

(¿Pero te puedes imaginar que comprenda a David, que le parezca bien?) Sí, si lo intenta. (¿Cómo lo haría?) Sencillamente pensando en la situación en la que se encuentra David. Puede ser que para David ir con Pedro sea lo más natural. (¿Por qué piensa así?) Porque es bastante tentador. (¿Qué es tan tentador?) Bueno, ir a ver la película. Es la última ocasión. (¿Qué tipo de chico pensará Oscar que es David si se hubiera ido con Pedro?) Un poco irresponsable. (12)

6. Estrategias de negociación

Se explora aquí de qué manera se trata una actuación que va en contra de los intereses y expectativas de otro, o en contra de obligaciones adquiridas. También se menciona la necesidad de regular las consecuencias. Las preguntas se refieren a los siguientes contextos:

- a) En caso de cumplir con la promesa, se pregunta si el protagonista informa al amigo de la invitación y de cómo podría comunicar a su amigo sus deseos de ir al cine:

“¿El protagonista habla con el amigo sobre la invitación de ir al cine?” “¿Por qué? o ¿Por qué no?”

“¿Imagínate que David ha ido al cine con el niño nuevo, ¿qué le hubiera dicho a su amigo?” “¿Cómo se lo podría haber explicado?”

Además, el entrevistador vuelve a recordar la promesa desde la perspectiva del amigo:

“¿Qué habría ocurrido si el amigo hubiera dicho: Pero si me has prometido venir?”
 - b) En caso de no cumplir con la promesa, se pregunta cómo se informa al amigo: “Cuando el protagonista se encuentra con su amigo la próxima vez, ¿qué le dice?”
- Si el protagonista no quiere decir lo que ha ocurrido, el entrevistador insiste en el asunto.
- “¿Qué le dice al amigo, si éste le pregunta que dónde ha estado?”
- También en este contexto se vuelve a recordar la promesa desde la perspectiva del amigo.
- c) En caso de una decisión a favor del amigo se plantea la pregunta de cómo se justifica esta decisión frente al niño nuevo: “¿Cómo le explica el protagonista al niño nuevo que no puede ir al cine con él?” “¿Lo puede comprender el niño nuevo?”
 - d) Independientemente del resultado de la decisión, se le hace ver la necesidad de defender ésta ante los compañeros. “¿Cómo se comporta el niño frente a los compañeros que llegaron a tener noticias de la decisión y que la critican?”

Nivel 0

Puesto que en este nivel aún no se diferencian las perspectivas del actor y del amigo, y no se conceptualiza ningún tipo de obligación moral o

interpersonal frente al amigo o frente al niño nuevo, se considera que las decisiones del actor no son problemáticas y que no necesitan de ningún tipo de justificación. Por lo tanto la comunicación de la decisión o de la actuación no constituyen ningún problema. No se dan más motivos para esta decisión.

Ejemplos:

Amigo:

Que se fue a ver la película. (7) (¿Qué dice David?) Se fue a ver una película. (7)

Niño nuevo:

No hay ejemplos.

Compañeros:

No hay ejemplos.

Nivel 0/1

Al amigo se comunica no sólo la decisión sino también los motivos para la actuación, es decir se hace referencia a los deseos subjetivos del actor. No se distingue entre motivos y argumentos justificativos como tampoco se distingue si la comunicación ha tenido lugar antes o después de la actuación, siendo posibles ambas versiones. En caso de una comunicación *a priori* no se dan las razones por las cuales se prefiera ésta.

La diferenciación de las perspectivas del actor y del amigo se realiza solamente en cuanto a las consecuencias de la actuación, pero estas consecuencias se anticipan bajo el mismo punto de vista: el amigo se siente mal porque no va al cine. Aún no se distinguen los deseos subjetivos del amigo de los deseos subjetivos del actor. Con el fin de poder evitar las consecuencias negativas para el amigo, se utiliza la siguiente estrategia de comunicación: No se le informa al amigo de que el actor se va al cine. A diferencia del siguiente nivel, en la justificación de su estrategia el sujeto no recurre de manera explícita a las consecuencias emocionales negativas para el amigo. La comunicación de la actuación, o de los motivos de la actuación, también puede no realizarse o negarse expresamente. Esta estrategia se justifica diciendo que el actor está incapacitado para actuar, o se afirma que el actor no tuvo ocasión de comunicar su actuación.

La anticipación de consecuencias físicas para el actor, causadas por el comportamiento agresivo del amigo o de los compañeros, también conduce a que se evite esta comunicación. A diferencia del siguiente nivel, estas consecuencias físicas no son resultado del hecho de que se hayan frustrado unas expectativas concretas. Esto se aprecia ya que las consecuencias se pueden anticipar partiendo, con cierta arbitrariedad, tanto del amigo como de los compañeros.

Ejemplos:

Amigo:

(¿Decir que David se fue a ver una película?) Si. (¿Por qué no antes?) Porque no pudo. (7) Decirle que no va a ir. (7) (¿David le dice a Oscar que va a ver la película?) No. (7)

Niño nuevo: No hay ejemplos.

Compañeros:

No pudo contestar, el chico se liará a golpes con él. (7)

Nivel 1

En este nivel se comprende que por parte del amigo existen expectativas concretas cuya no-consideración aporta consecuencias negativas para el actor: el amigo está enfadado y por lo tanto ya no piensa jugar con el actor o le pega. Estas expectativas no se justifican con la promesa dada o con la mayor duración de la amistad entre el actor y el amigo, sino exclusivamente en el interés del amigo en el juego común.

Saber de las posibles consecuencias negativas para el actor, por un lado, y una falta de competencia comunicativa, por el otro, conducen a estrategias de evasión respecto de una comunicación de la decisión: tiene lugar una reducción de la información, sobre todo no se explican los motivos de una actuación hedonista, o tanto la actuación como los motivos se ocultan del todo. Con ello se indica de manera implícita que el modo de actuar del actor constituye un problema y tiene que ser justificado.

Una disculpa mediante la cual el actor puede evitar la responsabilidad de su actuación consiste en que él alega ser objeto de fuerzas internas o externas que no puede controlar.

Si se producen más preguntas se subraya el deseo, subjetivamente intenso, del actor de ir al cine. La intensidad de esta intención, sin embargo, no se justifica, es decir que no se basa en condiciones excepcionales. Tampoco en este nivel se distingue, por lo tanto, entre los motivos fácticos y los argumentos justificativos. Se emplean las mismas estrategias de evasión frente al niño nuevo o frente a los compañeros. Como justificación se favorece, sin embargo, el deseo subjetivamente intenso del actor o la satisfacción de la necesidad asegurada por el modo de actuar.

Ejemplos:

Amigo:

David no dirá nada antes porque Oscar se enfadaría. (7)

La podría decir que la idea de ir a ver la película era mía; la diría algo, cualquier cosa. (7)

Decir que no puede jugar con él. (¿Decirle que iba a ver la película?)

No. (¿Por qué no?) Creo que se enfadaría. (¿Pero si pregunta?) Entonces se lo tendría que decir. (¿Decírselo antes?) No. (7)

(¿Qué le dirías a Diana?) Que me tengo que ir a ver una película. (Pero si Diana dice: ¿Pero me has prometido visitarme a mi?) Entonces le dice: Pero no puedo. (7)

Niño nuevo:

Probablemente diría que no lo puede hacer. (7)

(¿Cómo le diría que va a ir a ver la película con él?) Porque no quiso.

Le gustaba más estar con Oscar. (7)

Porque voy a jugar con la muñeca. (7)

Yo sólo diría que es porque quiero estar con otro chico. (7)

(David. ¿Cómo le va a decir a Pedro que no va a ir a ver la película con él?) Porque no cree que se va a divertir. (7)

Compañeros:

(Si tú fueras David y los chicos te estuvieran preguntando por qué has ido a ver una película con Pedro en lugar de ir a casa de Oscar, ¿qué respuesta les darías?) Me gusta mucho ir al cine. (7)

Sólo le diría que no he podido ir a su casa. (7). Quizá le diga que ha preferido ir al cine con Isabel. (9) Entonces diría simplemente que no puedo ir. (9)

Nivel 1/2

En este nivel se están viendo los primeros inicios del desarrollo de una competencia comunicativa: el actor por sí mismo está dispuesto a explicar los motivos de su decisión frente al amigo, se va dando cuenta de la importancia de la comunicación *a priori* y de los motivos subyacentes que dan lugar a un acuerdo con el amigo. Pero todavía no dispone de ningún tipo de estrategias concretas de negociación. Los sujetos insisten en que no saben cómo pueden conseguir un acuerdo mutuo o, si el entrevistador hace más preguntas, vuelven a recurrir a las estrategias de evasión del nivel anterior. La comunicación *a priori*, sin embargo, o bien puede no tener lugar, al darse circunstancias que impiden la comunicación (p. e.: “Iba con retraso”), o se niega, al referirse a la posibilidad de que el amigo puede echar abajo la actuación que se propone.

En este nivel, las justificaciones ya no se realizan recurriendo de manera exclusiva a la atractividad de ciertos objetos o a actividades en común sino que, por primer vez, se orientan de manera genuina hacia el sujeto (las personas —el amigo o el niño nuevo— sirven como argumento justificativo de la decisión, independientemente de determinados objetos o actividades). En este sentido se puede hacer referencia a la situación del niño nuevo, esta indicación, sin embargo, no se desarrolla lo cual constituye una diferencia respecto al nivel siguiente. No se establece ninguna relación entre la situación exterior del niño y las intenciones del actor.

Una comprensión de las obligaciones contractuales se puede entrever en el hecho de que como argumentos justificativos ya no se aducen motivos exclusivamente hedonistas sino que la correspondiente invitación adquiere un carácter obligatorio. Respecto a esta obligación todavía no se diferencia entre el amigo y el niño nuevo. La invitación puede servir de justificación tanto frente al amigo como frente al niño nuevo. El carácter obligatorio de la promesa como argumento justificativo frente al niño nuevo permanece implícito (p. e.: “dile que no me dejaron ir”).

La incoada competencia comunicativa, la falta de estrategias de negociación adecuadas y la incipiente comprensión de obligaciones frente al amigo pueden conducir a que el actor se disculpe ante el amigo.

En relación con las preguntas antes mencionadas, a veces hay propuestas de compensación por parte del actor. En ello se puede ver que, por un lado, es cierto que el sujeto se está dando cuenta de las obligaciones del actor frente al amigo, pero puesto que todavía carecen de relevancia respecto a la de-

cisión o a la actuación, solamente se producen intentos de armonizar estas obligaciones con los intereses hedonistas del actor.

Frente al niño nuevo y los compañeros, la decisión a favor del amigo se justifica sobre todo por el hecho de que se trata del mejor amigo. De manera implícita, este término contiene el concepto de una amistad antigua y duradera. Pero de manera explícita esto tan sólo se tematiza en el nivel siguiente, al distinguirse expresamente las relaciones actor-amigo y actor-niño nuevo en lo que se refiere a su calidad (es decir, duración). De manera implícita, una valoración cualitativa de las relaciones de amistad se realiza atribuyendo al niño nuevo elementos despectivos (p. e.: “es un mandón”).

Ejemplos:

Amigo:

Yo le diría que me ido al cine. (Entonces Oscar pregunta por qué has ido a ver la película en lugar de ir a verle a él. ¿Qué le dice David entonces?) Le dice que es un niño nuevo. (¿Crees que David le debería haber dicho a Oscar que iba a ver la película antes de ir a verla?) Sí. (7)

Que ha sido invitada a ir a ver la película con Isabel. (Y si Diana pregunta: ¿Por qué has ido? me habías prometido que me ibas a visitar ¿Qué crees que va a decir Sara?) Que es porque se acaba de mudar a este barrio. (7)

No sé. Tiene que contarle algo sobre la película o algo así. (7)

(¿Qué crees que Sara le va a decir a Isabel la próxima vez que la vea después de haber ido al cine?) “Perdóname”. (¿Le dirá: “Perdóname”? Sí. (¿Crees que le explicará las razones por las que no había ido?) Sí. (¿Cómo crees tú que se lo explicará?) No sé. (7)

Que tenía que ir porque Isabel se lo había pedido. Yo se lo contaría primero. (7)

Tal vez intentar explicárselo. (¿Cómo intentará aclarárselo?) No sé como lo haría yo. (7)

Niño nuevo:

(¿Cómo le va a decir a Isabel que no va a ir?) Porque quiere ver la muñeca nueva. (Pero si Isabel pregunta: “¿No quieres jugar conmigo?” ¿Qué le diría Sara entonces?) Diana le diría: “Eres una mandona”. (7)

(¿Qué le diría y cómo le explicaría que no iba a ir a la película?) Me apetece mucho jugar con mi amiga. (7)

No, diría que no le dejan. (7)

Compañeros:

(¿Qué diría entonces David?) No quiero dejar solo a mi mejor amigo. (7)

Decir que ya iba a ir a casa de Diana y que no podía ir. (7)

Bueno, porque le apetece más ir a casa del otro amigo o algo así. (15)

Nivel 2

La necesidad de una justificación de la decisión no sólo se produce a raíz de la anticipación del posible fin de la amistad, sino también a raíz de las obligaciones que existen para el actor debido a la mayor duración de la amistad y a las que el actor ha contraído por la promesa. Esta necesidad de justificar la decisión se tiene en cuenta cuando, mediante la comunicación *a priori* de la decisión, se pretende explicar al amigo los motivos para la modificación del plan de actuación. Ya no resulta suficiente la mera comunicación de la decisión o de la actuación ya realizada. El objetivo de esta comunicación es la construcción de un sistema referencial común. Lo que se pretende con la indicación de razones “plausibles” para el hecho de faltar a obligaciones morales interpersonales es conseguir que el amigo acepte la decisión. Pero esto solamente se realiza alegando intereses fácticos propios y ajenos.

Con ello se ve claramente que en este nivel se ha desarrollado una competencia comunicativa que, sin embargo, no excluye la utilización de estrategias justificativas “no-verídicas”. Existe, de modo general, una mayor presión en la justificación, lo que se expresa en el hecho de que se están aduciendo varios argumentos justificativos:

- a) Explicaciones prácticas “no-verídicas” (mentiras), en las que se reconoce de manera implícita la ilegitimidad de la actuación pero donde mediante la construcción de obligaciones superiores se está intentando quitar validez al momento vinculante de la promesa con el fin de legitimar así ante el amigo el modo de actuar del actor: tenía que salir con su madre, tenía que visitar a su abuela.
- b) Subrayar la excepcionalidad de la oferta.

- c) Referencias al niño nuevo y su situación. Esta referencia solamente tiene lugar en el nivel descriptivo. Puede negarse la obligación que resulta del hecho de que el actor y el amigo de siempre han estado encontrándose este día al subrayarse que también se pueden encontrar al día siguiente. Frente al niño nuevo, o frente a los compañeros, sirven como argumentos justificativos de la decisión “amigo”, la promesa dada, cuyo incumplimiento representa una traición, la cita que con regularidad mantienen este día, así como la mejor y más antigua amistad.

En caso de decidirse a favor del cine, frente a los compañeros se aduce la excepcionalidad de la oferta o la situación del niño nuevo.

Ejemplos:

Amigo:

(¿Cuándo hablarías con él, antes o después?) Se lo diría antes. Para que supiera que no iba ir a verle como siempre, para que no se preocupara. (Bueno, si David tal vez estaba podría haberle llamado ¿Qué diría David?) Yo sencillamente diría algo como: que Pedro acaba de llegar, y que por una vez voy a estar con él. (12)

(¿Cómo David le explicaría esto a Oscar?) Que le había invitado ir a ver la película y que le apetecía ver esta película y que este era el último día (12)

La engañaría diciéndole que tuvo que ir con sus padres a ver a una tía. (9)

Puede decir que tenía que ir a la ciudad. (9)

Niño nuevo:

Diría que querría ir pero que le había prometido a Oscar jugar con él, que era su día y entonces creo que se pondría más triste aún por no poder ir con él. (9) Puede decirle que le había prometido a Diana ir y que no quiere faltar a la promesa, pero que siente no poder ir con ella al cine. (9)

(Pero si Isabel dice: ¿Por qué no te vienes al cine conmigo?) También quiero jugar con Diana. (Pero si entonces dice Isabel: Juegas con ella tantas veces, ¿por qué no puedes venir conmigo ahora?) Porque está triste si me voy. Llevamos mucho tiempo juntas. (7)

No la quiero traicionar, lo he prometido. (7)

Porque he prometido ir a casa de Diana. (Pero si entonces dice Isabel: Juegas con ella tantas veces, ¿por qué no vas a verla más tarde y te vienes al cine conmigo ahora?) Entonces contesta: no la quiero dejar fuera. (7)

Compañeros:

No sé. Probablemente dirá que es la última posibilidad y que luego iría a su casa a tomar bocadillos y coca-cola. Que le apetecía mucho más esto que escuchar un disco. (12)

Dice que ya le había prometido a Oscar que iba a ir. Y no se debe faltar a las promesas que uno hace. (12)

Porque quiere ir a ver la película. (¿Cómo se siente?) Mal, porque ha traicionado una chica y se ha ido con la otra. (7)

(¿Qué diría Sara entonces?) Que le había prometido a Diana ir a su casa. (7)

Nivel 2/3

El desarrollo de una actitud orientada hacia la comunicación, excluyendo el empleo de estrategias justificativas “no-verídicas” se muestra en el hecho de que por primera vez la decisión a favor del cine se está haciendo depender de la aprobación del amigo, con el fin de no poner en peligro la amistad existente. La comunicación de la decisión y de sus motivos tiene el fin de explicar al amigo los motivos del actor y de conseguir su aprobación. En este sentido se introducen de manera espontánea ofertas compensatorias en la situación de negociación. En este nivel, las ofertas compensatorias constituyen una parte integral de las estrategias de negociación.

Por parte del actor se cuenta con la comprensión del amigo ante la decisión “cine” y con un posible permiso para el actor. Esto se expresa p.e. en afirmaciones de los sujetos en las cuales el actor le pide perdón al amigo. En los casos en los que no se da esta seguridad respecto a la aprobación por parte del amigo, puede suprimirse la comunicación de la decisión puesto que en ello el actor ve un peligro para sus planes de actuación. Esta estrategia de evasión produce, sin embargo, sentimientos de culpa o una mala conciencia.

En el caso de que el amigo se oponga, el actor insiste en sus intenciones explicando entonces al amigo que éste no constituye un peligro para la amistad.

En la hipotética situación de negociación se alude, con intenciones justificativas, a la excepcionalidad de la oferta y a la intensidad de los motivos hedonistas de actuación del actor, o a las intenciones prosociales del actor (p. e.: “estaba tan sola y quiso estar con ella y tal vez alegrarle un poco”).

Consideraciones respecto al amigo se producen al tener en cuenta su malestar o el hecho de que se va a sentir “herido” si se va al cine el otro.

La oferta compensatoria muchas veces se limita solamente a la oferta de celebrar el encuentro otro día. A veces, esta oferta incluso adquiere un papel destacado en la negociación: no se hacen preguntas acerca de si el amigo aprueba las intenciones de la acción del actor, solamente acerca de la oferta compensatoria (p. e.: “preguntaría si le parecería bien ir a verle más tarde”).

Frente al niño nuevo, y con intención justificativa, se alude a que el amigo tiene que hablar con el actor o que le quiere decir algo importante y/o que estaría “herido” en caso de una decisión a favor del cine. Las estrategias justificativas “no-verídicas” frente al niño nuevo se justifican con el argumento de que el actor no quiere herir el niño nuevo. Se tematiza una posible mala conciencia frente al niño nuevo en caso de una decisión a favor del amigo, pero se niega que esta mala conciencia exista de verdad al indicar que la amistad entre el actor y el amigo es más profunda y antigua.

Frente a los compañeros se recurre, en el caso de una decisión a favor del amigo, a la promesa dada o a la necesidad del amigo de hablar de algo importante con el actor. A veces se justifica la decisión también con las intenciones del actor de no querer romper la amistad existente.

De manera general, en este nivel se conceptualiza la necesidad de justificarse frente a los compañeros.

Ejemplos:

Amigo:

Le podría decir que tiene muchas ganas de ver esta película y que podría ir a verle más tarde. (Y si Oscar reacciona diciendo: “Has prometido venir” ¿Qué le dice entonces David?) No sé. (¿Crees que irá a pesar de todo?) No, si no le apeteciera su reacción sería tal que no se rompiera la amistad ... (15)

Puede ser que diga: Isabel me ha invitado a ver una película. ¿Te importa si voy? Me apetece tanto. Prefiero estar contigo mañana o el día siguiente. (12)

Es mucho más honesto hablar con él y preguntarle si estaba de acuerdo que fuera más tarde. Hablar con él ...

Podría decir que, que era su última ocasión de ver esta película, por ejemplo. Le gusta mucho ir a verla, si le importaba que fuera a verla. (12)

(¿Qué dice Sara?) Le dice que le gustaría ir al cine, que la ha invitado y que es la última vez que ponen esta película. (¿Cómo se siente Sara?) Mal. (¿Por qué?) Bueno traiciona a Diana ...

Decir que prefiere ir al cine y que a ella la puede ver más tarde. Esta tarde por ejemplo. (12)

No, sin preguntar a Diana si le importaría y si pueden hablar de esto más tarde. (¿Cómo se lo explicaría Sara?) Diciéndole que no va mucho al cine y que le apetecería ir a ver esta película. Pueden hablar más tarde. (12)

Niño nuevo:

Decir por ejemplo que le ha pasado algo y que tiene que ir a algún sitio. También puede mentir diciendo que tenía que ir a algún lado y no ha dicho dónde (...) Porque de lo contrario Pedro puede sentirse herido si prefiere ir a casa de Oscar. (15)

Bueno, dice que Oscar necesita hablar con él. De verdad que no puedo ir contigo. Y luego preguntarle si no me puede invitar al siguiente pase de la película. (12)

Yo llamaría a Pedro y le diría que había prometido a Oscar que iba a ir a su casa y que por eso tal vez no podré ir con él...

Sí, y le preguntó si esta de acuerdo en que vaya con él al cine el domingo próximo...

Decirle que siempre han sido tan buenos amigos y que Oscar está triste y que a David le gustaría hablar con él y que más tarde puede ir con él a ver la película. (12)

(¿Qué le dice a Isabel?) Pues que ya había prometido ir a casa de Diana y que siempre habían estado juntas...

(¿Y Isabel puede entenderlo a pesar de todo?) Sí, parece que es este tipo de persona (¿Qué tipo de persona tiene que ser para entenderlo?) Pues que entiende que han sido amigas durante tanto tiempo y que desde luego prefiere ir a casa de Diana. (15)

(¿Qué le dice David a Pedro?) Que ya le ha prometido a Oscar que le iba a ver y que no puede ir con él a su casa. (¿Cómo se siente David?) Tal vez no se sienta tan mal (¿Por qué no?) Porque el otro amigo es un

amigo mucho mejor, tal vez mucho más antiguo, y por eso son mejores amigos. (15)

Compañeros:

Bueno podría decir que Oscar le ha invitado a su casa y a hablar con él. Y que han sido amigos durante mucho tiempo. (¿Cómo se siente David?) Pues no se siente demasiado bien si todo el mundo le está acusando de esto. (12)

Le dice que ya ha prometido ir a casa de Diana y que no la había querido herir. (¿Cómo se siente Sara cuando están hablando sobre esto?). No se siente bien del todo porque todas son amigas de ella que están pensando que ha sido tan tonta al hacer esto. (12)

(¿Cómo respondería David entonces?) Que le ha prometido a Oscar que le iría a ver. (¿Cómo se siente David cuando están hablando de esto?) Ya no tendrán una opinión tan buena de él. (12)

(¿Qué contesta David entonces?) He prometido ir a casa de Oscar. (¿Cómo se siente David entonces?) No se siente demasiado bien pues depende de como lo acepten los otros chicos. Si ellos dicen “deberías haber ido al cine con él” (¿Pero crees que los otros chicos pueden entender por qué David hubiera preferido ir a casa de Oscar?) Si saben lo que es amistad lo entienden. (12)

Sara se lo ha prometido a Diana, está un poco avergonzada por no haber ido a la película pero es mejor que haya ido a casa de Diana. (12)

Nivel 3

En este nivel se ha desarrollado una actitud genuinamente orientada hacia la comprensión mutua: se distingue claramente entre la actuación estratégica y la comunicativa, y esta distinción contiene, como parte inseparable, una diferenciación entre justificaciones legítimas e ilegítimas.

En una aproximación comunicativa se pretende llegar a un acuerdo mutuo acerca de la situación dada, partiendo el “ego” del supuesto de que el “alter” puede hacerse cargo de su situación y también de la situación de terceros mediante un hipotético cambio de papeles. En esta aproximación mutua es obligatorio que se respeten los criterios comunicativos: no se puede tomar una decisión sin que lo sepa y esté de acuerdo el amigo, siempre y cuando esta decisión afecte a sus legítimos intereses y pretensiones. No respetar estos estándares comunicativos induce a sentimientos de culpa

y hace necesaria una justificación. Si no se puede conseguir que el amigo esté de acuerdo (esto se hace depender de cualidades personales del amigo) entonces el actor da preferencia a los intereses del amigo con el fin de asegurar la existencia de la relación. La información de si el amigo está de acuerdo o no se obtiene de manera indirecta (por ejemplo: “su tono de voz”).

En la negociación hipotética el actor intenta explicar al amigo sus motivos de actuación, alegando por una parte sus intereses y recurriendo por otra a las obligaciones existentes ante el niño nuevo. Se pide al amigo que se ponga tanto en la situación del actor como en la del niño nuevo.

En relación con los intereses del actor se subrayan la excepcionalidad de la situación o la intensidad del propio deseo causada por ello. Pero este hecho ya no tiene la función de justificar “ex post facto” sino que se incluye de manera abierta en la negociación.

El recurso a la situación del niño nuevo tiene lugar en el nivel normativo: se acentúa que se debería ayudar a las personas que se encuentran solas. A estas obligaciones ante el niño nuevo se oponen las obligaciones ante el amigo que resultan de las normas específicas de amistad. Una buena amistad implica ayuda mutua y, por lo tanto, obliga a que se tengan en cuenta los intereses del amigo. La promesa aparece en este contexto normativo a un nivel superior. En caso de que se falte a estas obligaciones tiene lugar una justificación mediante la aplicación de una regla de oro “inversa”: también el amigo se hubiera ido al cine; el amigo debe entender que el actor acepte una oferta así. Frente al niño nuevo se recurre, de manera justificativa, a la promesa o a la estrecha relación entre actor y amigo. Esta posibilidad de poder apelar, sin faltar a la verdad, a obligaciones superiores mediante las cuales se limitan de manera relativa las obligaciones frente al niño nuevo, hace que para el actor las cosas resulten más fáciles. Al mismo tiempo, se apela a la comprensión del niño nuevo al acentuarse que el amigo estaría triste si el actor no viniera; por lo tanto, también en las negociaciones con el niño nuevo se está intentando producir un acuerdo mutuo. Se hace ver que el éxito de este intento dependerá de las cualidades personales del niño nuevo.

En cuanto a la situación justificativa frente a los compañeros se parte de que el contenido específico de las justificaciones del actor dependen de sus cualidades personales, favoreciéndose, sin embargo, como argumento justificativo a favor de la decisión “amigo”, la estrecha relación emocional del actor con el amigo.

También es posible negar de manera general la necesidad de justificarse frente a los compañeros, alegando que la decisión del actor es algo que no le importa a nadie más que al amigo y al niño nuevo.

En este sentido es cierto que el actor está perdiendo su buena reputación por la decisión a favor del cine, pero este hecho, sin embargo, no se relaciona con las posibles intenciones del actor de contrarrestar esta pérdida.

Ejemplos:

Amigo:

(¿Crees que David hablará con Oscar sobre la invitación al cine antes de decidir que va a hacer?) Seguro que lo va a hacer. Porque con un buen amigo siempre se pueden arreglar las cosas ...

Le podría resultar más fácil hablar con él. (¿Por qué crees que le podría resultar más fácil?) Por poder hablarlo y discutirlo con él. (¿Cómo crees que reaccionaría Oscar?) Bueno, esto depende de como sea, o dice que le parece bien ver la película o se sorprende y no dice nada...

(¿Pero te puedes imaginar que bajo ciertas circunstancias David iría más bien al cine antes que a casa de Oscar?) Bueno, si hablara de ello con Oscar y éste dijera que le parecía bien que fuera entonces haría bien en irse al cine. (12)

(¿Qué le dice David a Oscar?) Eso depende de lo que va a hacer. (Pues todavía no se ha decidido.) Le dice que le ha llamado Pedro y que le ha invitado al cine y que le gustaría mucho ir con él. Es muy posible que le pregunte a Oscar si le importa que vaya con él... (¿Cómo reacciona Oscar cuando David le pregunta esto?) Esto depende de Oscar. (Imagínate a Oscar desde dos puntos de vista ya que acabas de decidir que eso depende de como sea.) Puede aceptarlo sin más y decir "está bien", o también puede reaccionar enfadándose...

Desde luego que está un poco triste. (12)

Puede que dijera que era la última vez que ponían la película y que le apetecía mucho verla. ...

(¿Como puede uno hacer esto? ¿Como darse cuenta de que la gente esta diciendo lo contrario a lo que piensa) Puede ser que le conozca desde hace mucho tiempo y que comprenda el tono de su voz y sus palabras. (15)

(¿Crees que Diana podría comprender que Sara se fuera al cine?) No, no lo creo. Porque si no le gusta a ella es posible que no comprenda como le podría gustar a Sara. ...

Le hubiera parecido bien, creo yo, pero creo que esto dependería totalmente de si hubiera hablado o no con Diana. (12)

(¿Cómo le podría explicar esto a Sara?) No sé. Pues sencillamente que le gustaría ir al cine y que ésta era la última oportunidad y que todavía no ha visto la película ...

(¿Cómo crees tú que afecta esto a Sara?) Desde luego que estaría sintiendo que estaba traicionando a una buena amiga y entonces pensaría: "la verdad es que debería ir a verla". (Pero si Diana dice algo como: "bueno, no me importa que vayas al cine". ¿Será verdad que está pensando esto?) No, no lo creo. (Entonces, ¿por qué estaría diciendo algo como esto si no es lo que piensa?) Puede ser que no quiera estropear los planes de Sara o, en otras palabras, quitarle las ganas de ir al cine aunque hubiera preferido que su amiga hubiera ido a verla a ella. (15)

Niño nuevo:

Dice que no puede ir porque ya le había prometido a Diana ir a su casa. (¿Cómo se siente entonces Sara?) Desde luego que siente pena por no haber podido ir al cine pero yo creo que cuando llegue a casa de Diana se dará cuenta de que esto ha sido lo correcto. (¿Cómo crees que reaccionará Isabel?) Yo creo que reaccionará bien porque han estado tantísimo tiempo juntas. (¿Y crees que Isabel debería entender esto?) Sí, casi con toda seguridad. (¿Por qué sería capaz de comprender esto?) Porque han sido buenas amigas antes. (15)

Dice que le había prometido a Sara ir a su casa y que no podía faltar a esta promesa porque ella es su mejor amiga. (¿Cómo se siente Diana cuando está diciendo esto?) Tal vez no demasiado bien porque había quedado con las dos y tenía que elegir entre la una o la otra. (¿Cómo crees que Isabel reaccionaría frente a esto?) Mal, tal vez le hubiera apetecido mucho ir a ver esta película y no tiene ganas de ir ella sola y tampoco tiene otra amiga. (¿Crees que Isabel puede entender esto?) Depende de como la gente reaccione a esto, algunos son sensibles y otros no. (Si tú estuvieras en el lugar de Isabel, ¿crees que podrías comprender que la chica esté intentando no faltar a la promesa que ha hecho a su amiga?) Sí, dejarla fuera sería muy desagradable. (15)

(¿Qué le dice David a Pedro?) “No puedo ir al cine, he prometido a Oscar ir a su casa porque me iba a decir algo, en realidad es el día que siempre solemos estar juntos y tienes que intentar comprender esto”. (¿Cómo se siente David cuando está diciendo esto a Pedro?) Yo creo que esto depende de si Pedro comprende que su amistad era tan firme que le obligaba a sacrificar la película por la amistad pero si lo entiende entonces se sentirá bien. (15)

Bueno lo siento, pero no puedo ir porque he prometido ir a otro lado y no quiero faltar a la promesa. (¿Cómo se siente David cuando está diciendo esto?) Se siente bien por no haber faltado a la promesa y desde luego mal por no ir con el otro, está claro que haga lo que haga siempre habrá un rastro de culpa. (¿Cómo crees que va a reaccionar Pedro?) Creo que va a intentar comprender que son amigos antiguos y entonces está claro que están más unidos, como por ejemplo cuando hay dos amigos y un tercero se mete nunca podrá establecer unos lazos de amistad tan estrechos o difícilmente. (7)

Creo que debería decir que ha hecho otra promesa - que desgraciadamente no puede ...

(¿Cómo crees que va a reaccionar Isabel?) Esto depende un poco de su edad...

(¿Crees que Isabel puede entender esto?) Si yo creo que lo tiene que entender. (¿Por qué crees que es capaz de entenderlo?) Porque si estuviera en la misma situación entonces quisiera lo mismo que Sara. (15)

Compañeros:

Diría que este asunto no les importa, que los otros chicos no tienen nada que ver con lo que él hace. (15)

Si yo estuviera en su situación simplemente me reiría, cuestiones como estas nunca se dan en una conversación normal. (¿No se dan?) No, si preguntas algo como esto la gente se reiría. Se reirían del que está preguntando esto. (¿Pero si los chicos estuvieran intentando plantear la cuestión porque unos cuantos de ellos podrían estar de acuerdo con Pedro?) La relación se rompería inmediatamente, lo más seguro sería que así fuera. Ser una persona que no se queja es algo importante en este ambiente. (15) Sí, probablemente se limitaría a decir “había prometido estar con él” entonces dirá seguramente “no me ha importado perderme esta película” o algo por el estilo.

Pues creo que tomó la decisión correcta y a mí no me importaría aunque nadie más lo comprendiera. (15)

Bueno yo me limitaría a decir “esto no os importa” ...
 Porque yo creo que esto solamente es asunto mío y no de los otros. (15)

7. Compensación

Según el tipo de decisión han resultado heridos los intereses y expectativas del amigo o los del niño. Si el actor se ha decidido a favor del amigo, los deseos de éste se han visto satisfechos solamente de manera parcial. De ahí que en esta categoría se recojan estrategias de compensación empleadas por el actor frente al amigo o frente al niño nuevo (según tipo de decisión).

Preguntas:

“¿Haría S. algo especial por el amigo/la amiga/el niño nuevo?”

“¿Qué haría S.?”

“¿Por qué haría S. esto?”

“¿Haría el amigo algo especial por D.?”

“¿Qué?”

“¿Por qué?”

Nivel 0

Puesto que aún no existe ninguna conciencia de que la ida al cine del actor produce un desequilibrio en la relación de amistad, las estrategias de compensación no resultan aún necesarias. Por tanto, no se conceptualizan ideas respecto a tal compensación.

No hay ejemplos.

Nivel 1

En este nivel las obligaciones frente al amigo se justifican de manera exclusiva en sus intereses concretos, en el juego común, es decir, se conceptualizan a un nivel simplemente descriptivo. De ahí que una posible compensación consista en que estos intereses se tengan en cuenta más tarde: al amigo se le ofrece ir a verle la próxima vez.

Aún no se tienen en cuenta las expectativas específicas de la situación, por ejemplo que el amigo quiere hablar con el actor, por lo cual no existe ningún tipo de obligación específica para el actor a la que tendría

que ajustarse en una compensación. En este sentido, las compensaciones son ofertas gratificantes del actor (p.e. “darle una golosina”) o invitaciones que contengan una gratificación (p.e. “invitarlo a ver una película”). A veces no se especifica este contenido gratificante de las invitaciones (p.e. “invitarlo a la casa de D.”). En este nivel aún no se aprecia la relación problemática entre el amigo y el niño nuevo, lo cual posibilita otra estrategia de compensación que consiste en que la actuación se realice conjuntamente con el amigo, es decir que el actor lleve también al amigo al cine.

Ejemplos:

Actor - amigo:

Iría a ver la película la próxima vez con él. (7)

(¿Qué podría hacer Sara para que a Diana le parezca bien esto?) Ir a verle otro día. (7)

Pues entonces podría ir a su casa la próxima vez. (7) Yo le diría que iría a verle el próximo domingo. (7)

(¿Qué podría hacer David para que vuelvan a ser amigos?) Invitarlo a ver una película. (9)

Amigo - actor:

(¿Crees que Diana hará algo especial para Sara para que le vea?) Tal vez darle algo, o algo por el estilo. (9)

Actor - niño nuevo:

(¿Sara hace algo especial por Isabel?) Puede que le dé algo.

(¿Qué ?) Tal vez alguna golosina o algo así. (9)

(¿Qué hace ?) Tal vez le dé algo. (9)

Nivel 1/2

En este nivel, la compensación por el modo de actuar del actor es la promesa de jugar más en el futuro (De manera implícita esta estrategia se basa en un concepto de amistad como una relación duradera).

Las estrategias de compensación conceptualizadas en el nivel anterior se amplían diciendo que el actor se va a comportar “bien” con el amigo.

Otra estrategia de compensación consistiría en romper la relación con el niño nuevo con lo cual se manifiesta que la relación con el amigo es insustituible.

Aunque se decida a favor del amigo, todavía existe la posibilidad de que, bajo ciertas circunstancias, se intente establecer un equilibrio en la re-

lación con el niño nuevo: el actor jugará con el niño nuevo para que éste tenga a alguien con quien jugar.

Ejemplos:

Actor - amigo:

(¿Qué puede hacer David ahora para que él y Oscar vuelvan a ser amigos?) Jugar muchas veces con él. (9)

Sí, es muy posible que Sara deje de estar con Isabel y que vuelva a estar con Diana. (9)

Puede comportarse bien con Oscar como invitarle a ir al cine, o darle algo, o invitarlo a su casa y ofrecerle algo bueno. (9) Sí, tal vez diría “nunca volveré a estar con ella”. (9)

Actor - niño nuevo:

(¿Qué hace?) Jugar con ella ...

Porque de lo contrario no tiene a nadie con quien jugar. (9)

(Pero si Isabel dice: “¿No quieres estar conmigo?, estoy sola y no tengo amigos.” ¿Qué le contesta Sara entonces?) Seguramente le diría: puedo estar con ella más tarde, pero precisamente el domingo no. (9)

Jugar algunos días con ella y algunos días con otras niñas. (7)

Nivel 2

Para el actor existen obligaciones morales e interpersonales frente al amigo que se deben a la promesa dada y a que su amistad es más antigua. Por otro lado, se aumenta la importancia de la necesidad del niño nuevo por lo que los intereses orientados en la relación surgen junto a los intereses altruistas del actor: quiere ayudar al niño nuevo a que encuentre amigos. Esta definición de la situación, en la que las obligaciones morales e interpersonales entran en conflicto con los intereses hedonistas, así como con las intenciones altruistas del actor, conducen a que en éste y en el siguiente nivel se reflexiona cada vez más por qué es, o no es, necesaria una compensación respecto al amigo o respecto al niño nuevo.

Una compensación respecto al amigo es necesaria porque la ida al cine, es decir, faltar a la promesa, representa una traición ya que entre el actor y el amigo hay una amistad más antigua e íntima y el actor conoce al amigo desde hace más tiempo, lo cual sirve también para negar la necesi-

dad de una compensación frente al niño nuevo. Además, conviene para que el actor resulte ser un buen amigo y para contribuir a que el amigo se sienta mejor.

El desarrollo de la competencia comunicativa por parte del actor trae consigo que el equilibrio en la relación ya no se produzca a través de ofertas gratificantes sino que se busque en una conversación entre ellos: el actor expresa su interés por prolongar la relación de las siguientes maneras: subrayando que en el futuro piensa estar más tiempo con el amigo y ofreciendo romper la relación con el niño nuevo. En esta conversación se pretende que mejore el estado de ánimo del amigo, lo cual significa por primera vez en este nivel, que se están relacionando las estrategias de compensación con las necesidades específicas de la situación del amigo.

A veces es preciso que el amigo “perdone” para poder equilibrar la relación amigo-actor, lo cual pone de manifiesto que las compensaciones por parte del actor en este nivel también se hacen necesarias por la violación de exigencias que tienen una fundamentación normativa.

Si el actor se decide por el amigo, se puede negar la necesidad de una compensación por parte del amigo (esto se justifica con la promesa dada) pero también, se puede afirmar esta necesidad, alegando que el amigo está triste por no haber dejado ir al cine al actor y que ahora le quiere compensar. O bien alegando la relación competitiva entre el amigo y el niño nuevo por lo cual el amigo ha de “ofrecerle” más al actor. Para mejorar el estado de ánimo del actor intenta portarse “bien” con él o invitarle a otra película que al actor le guste tanto como la anterior.

Frente al niño nuevo, la necesidad de una compensación se puede justificar alegando que está triste por el rechazo de la invitación. También en este caso se hacen ofertas compensatorias en el transcurso de la conversación con el fin de sentirse mejor: el actor le propone posponer el cine a otro momento, le ofrece seguir siendo su amigo y estar más tiempo con él en un futuro.

Ejemplos:

Actor - amigo:

Hablar con ella. (9)

Puede ir a verle al día siguiente y hablar con ella y jugar con ella. (12)

Tal vez intentar estar más tiempo con ella. (12) (¿Crees que David hará algo especial por Oscar?) Tal vez. (¿Por qué crees que debería hacer algo?) Porque le ha traicionado. (15)

Amigo - actor:

Porque puede ser que esté triste por haberle hecho perderse la película. (¿Por qué va a estar triste por ello?) Porque no quiere echar abajo los planes de un amigo. (¿Cómo la podría compensar?) Tal vez invitándole al cine algún día a una película buena. (12)

(¿Y por qué va a intentar arreglarlo?) Porque está triste por ser la culpable de que su amiga se haya perdido el cine. (12)

Sí, tal vez intentar portarse bien con ella y hacer algo más divertido que estar con Isabel. (12)

(¿Crees que Diana podrá compensar el que Sara se haya perdido esta película?) No sé, no creo que esto fuera necesario. No, no creo. (¿Por qué crees que no?) O, sí, tal vez debería tal vez ser un poco más amable con ella puede hacer algo más por ella tal vez invitarla a algo. (¿Por qué crees que querrá compensarla con esto?) Creo que para ponerse a la altura de Isabel. (15)

Actor - niño nuevo:

(¿Crees que Sara podrá compensar de alguna manera a Isabel el que no se ha ido con ella?) Sí, creo que sí. (¿Por qué crees que lo debería hacer?) Porque creo que está triste por haber dicho no a Isabel. Es probable que en cambio la invite al cine en otro momento. (15)

Tal vez dice que estará con ella mañana u otro día. (¿Por qué lo dice?) Para que se sienta mejor. (9)

El próximo domingo podría ir a casa de Isabel o al cine.

La puede invitar al cine el próximo domingo. U otro día. Y puede ser que luego se compren unos bocadillos y una coca-cola. (¿Por qué crees que querrá compensarla con esto?) Porque así se lo ha dicho. (12)

Nivel 2/3

En este nivel, la estrategia de compensación se hace depender de las cualidades personales y disposiciones de ánimo de los afectados, intentándose con ello no solo una mejora del estado de ánimo de éstos sino también una mejora o profundización de la relación. Si la decisión se toma a favor del niño nuevo, al amigo se le invita al cine puesto que se siente

“herido” por el modo de actuar del actor. También con el fin de mejorar, o de volver a consolidar, la amistad existente. Si la decisión se toma a favor del amigo, entonces se puede negar la necesidad de una compensación alegando que entre el actor y el amigo hay una relación de confianza mutua. Por otro lado, también se puede justificar la necesidad de una compensación alegando que el amigo se está acusando a sí mismo de no haberle dejado al actor que fuera al cine. Esto se puede reflejar en el hecho de que intenta configurar el encuentro con el actor de tal modo que éste no sienta pena por no haber ido al cine; o también invitando el actor al cine, con la intención de mejorar la amistad existente.

En cuanto al niño nuevo se puede negar la necesidad de una compensación dada la promesa hecha al amigo o debido a la gran amistad. Pero esta necesidad también se puede afirmar, al insistir en el hecho de que el actor no quiere herir al niño nuevo y quiere mantener la relación. También respecto al niño nuevo se pretende, mediante una compensación que muchas veces es comunicativa, una ampliación o profundización de la amistad.

Ejemplos:

Actor - amigo:

Probablemente le invite a su casa el próximo domingo. (¿Por qué lo va a hacer?) Para mejorar o refrescar la amistad. (¿Por qué quiere refrescar la amistad?) Pues, porque han sido amigos durante tanto tiempo y no quiere romperlo. (15)

(¿Crees que tú le podrás compensar algún amigo tuyo?) Sí, seguramente invitándolo a casa alguna vez. (¿Por qué querrás hacer esto?) Para no romper la amistad. (15)

(¿Crees que Oscar le compensará a David por haberse perdido esta película?) Probablemente tanto como pueda. (¿Por qué lo va a hacer?) Porque se acusaría a sí mismo si le ha negado el permiso de ir (¿Cómo le podría compensar?) Tal vez invitándole al cine algún día. (15)

Podría, por ejemplo, invitarla al cine para mejorar la amistad para demostrarle que sigue siendo una buena amiga. (9)

(¿Hará Oscar algo especial por David?) No, dudo que sería capaz de hacer esto. Sabe que puede confiar en él y lo que hace por él es estar más tiempo con él, de lo contrario no querrá molestarse en jugar con él y pasarle sin más a Pedro. (9)

(¿Crees que Diana le compensará a Sara por haberse perdido esta película?) Esto depende del tipo de persona que sea ... (¿Qué tipo de persona sería si no la compensara?) Es un poco difícil pensar sobre esto. (Solamente te pregunto porque tú has mencionado que depende del tipo de persona que sea). Puede ser, verás si la invita al cine podría estar pensando voy a invitarla al cine entonces para intentar ofrecerle más que Isabel. Pero si no la invita entonces tal vez no esté compitiendo con ella. (12)

(¿Por qué le compensará?) Para intentar mantener la amistad y esforzarse más con él que con Pedro. (12)

Esto no es necesario porque Sara la había prometido a Diana que iba a ir a su casa y puede sentir que Sara debería hacer esto. Y tal vez debería portarse mejor con ella e intentar que Sara no se arrepienta de haber ido a su casa. (15)

(¿Crees que tú le podrías compensar algún amigo tuyo si se ha perdido un película como ésta?) No, esto dependería de cómo me sienta y si ha sido un amigo muy bueno. (15)

Actor - niño nuevo:

Tal vez invitarlo más tarde. (¿Por qué?) Desde luego no está obligado, pero creo que lo debería hacer por la amistad. (9)

(¿Crees que Sara la compensará a Isabel por no haber ido con ella?) Puede ser. Esto depende del tipo de persona que sea. (12)

Podría ir a verle el otro día. (¿Por qué querrá hacer esto?) Si él quiere mantener la amistad con Pedro podría hacer esto. (12)

Podría estar más tiempo con él. (¿Por qué querrá hacer esto?) Para conocerle mejor. (15)

(¿Crees que David la compensará a Pedro por no haber ido con él?) No es necesario que lo haga. (¿Por qué no?) Tal vez porque es nuevo y no son especialmente buenos amigos. (15)

Si, puede ser que vaya a estar con ella más tarde - ésta es la única cosa que podría hacer. (¿Por qué querrá compensar a Isabel?) Es una amiga nueva y no quiere comenzar las cosas hiriéndola. (15)

Nivel 3

Puesto que en este nivel ya ha habido, en la negociación anterior, intentos de ponerse de acuerdo acerca de la decisión del actor, ya no es necesario ningún tipo de compensación por parte del actor. No se pueden

distinguir las estrategias de negociación de las estrategias de compensación: el actor le ofrece garantías al amigo de que el niño nuevo no constituye ningún peligro para la relación de confianza entre los dos. Si la decisión se toma a favor del amigo, al niño nuevo se le da la explicación de que el actor no pudo ir al cine debido a obligaciones morales. Al mismo tiempo se subraya que la declinación de la invitación no quiere significar que se esté expresando un desinterés por su persona.

Ejemplos:

Actor- Amigo:

Solamente le iré a pedir perdón y preguntarle si puede hablar de esto ahora. O hablar de esto en casa. (15)

8. Integración

Con las preguntas del entrevistador se pretende explorar las ideas acerca de qué podría hacer el actor para que los tres afectados se conviertan en amigos.

Preguntas:

“¿Puede hacer S. algo para que el amigo/la amiga se hagan amigo/a del niño nuevo?”

“¿Qué puede hacer S.?”

Nivel 0 y 0/1

No se conceptualiza una integración de los afectados puesto que la situación solamente es vista desde la perspectiva del actor y únicamente recurriendo a objetos y a su contenido gratificante. De ahí que una integración de los distintos sujetos no sea necesaria.

No hay ejemplos.

Nivel 1

Una integración de los tres niños tiene lugar mediante una acción en común (p.e. jugar o ir al cine los tres) o mediante compensaciones materiales (regalos) por parte del actor frente al amigo, manifestándose así que to-

davía no se ha reconocido la dinámica entre el amigo y el niño nuevo, o lo que es lo mismo, los factores que impiden una integración.

Ejemplos:

No sé. ¿No puede ir Diana al cine también? (7)

Entonces ... Pedro le invitaría a ver una película, entonces yo también le invitaría a Oscar. Pedro invitaría a David y yo le invitaría a Oscar y entonces los tres iríamos a ver la misma película. (7)

(¿Qué podría hacer?) Tal vez darle un buen regalo de cumpleaños. (¿A quién?) A Oscar. (9)

Entonces le podría invitar al chico que le invitó a él, Pedro, y entonces jugar los tres. (7) Estarían los dos con Pedro ...

(¿Qué puede hacer David?) Preguntarle a Pedro se puede venir y jugar con ellos. (7)

Nivel 1/2

El actor intenta invitar a actividades comunes al amigo y al niño nuevo, indicando que de este modo los dos se podrían convertir en amigos. No se menciona la problemática entre el amigo y el niño nuevo.

Ejemplos:

No es fácil si vas al cine con Pedro, y entonces va y le pregunta a Oscar si quiere ir con él...

Y luego todos va a su casa y se toma bocadillos, uno o dos. (¿A casa de quién?) De Oscar y juegan con el escalectrix. (7)

Sí, tal vez invitar los dos al cine, para que se hagan amigos. (9)

Puede preguntar a Oscar si no podría jugar también con Pedro y estar juntos los tres. (9)

Preguntar a las dos si se quieren venir al cine con ella. Invitar a las dos a su casa. (12)

Nivel 2

Los esfuerzos integradores del actor consisten en invitar al amigo y al niño nuevo a su casa para facilitar que los dos se conozcan.

Se pone de manifiesto que este esfuerzo podría fracasar, desde que la integración del amigo con niño nuevo no está asegurada. Por primera vez

se reconocen los factores que se oponen a una integración. Pero el éxito de estos esfuerzos depende en primer lugar del esfuerzo individual del actor: es él el que tiene que crear las condiciones temporales y espaciales necesarias para un encuentro. En este sentido se da una planificación estratégica de los esfuerzos del actor, detectando de antemano las posibles complicaciones e intentando evitarlas. A pesar de estos esfuerzos, el actor quiere mantener la continuidad de ambas amistades.

Ejemplos:

Invitar a las dos al mismo tiempo, entonces comenzarán a hablar y de repente a Diana comienza a gustarle Isabel. (9)

Tal vez podría, podría invitar los dos a su cumpleaños y entonces intentar que se lleven bien. De modo que se acerquen mutuamente y todo esto. (12)

Sí, las debería invitar a su casa e intentar que se entiendan. (¿Y esto lo hará invitándolas a su casa?) Sí, quizá así se hacen a amigas. (12)

(¿Crees que David pueda hacer algo para que Pedro y Oscar se hagan amigos?) Sí, presentarlos. (¿Cómo procedería David para poder hacer esto?) Tal vez invitarlos a su casa o al cine a los dos. (15)

Hacer que estén juntos los tres. (15).

(¿Crees que David pueda hacer algo para que Pedro y Oscar se hagan amigos?) ... llevarles a pescar o algo así. (¿Por qué hará esto que se hagan amigos?) Pues, porque podrían hablar tranquilamente y ayudarse mutuamente en sus problemas y así hacer lazos de amistad. (15)

Quizá invitar a las dos a su casa, al mismo tiempo. (12) Puede invitar las dos a su casa al mismo tiempo. (15)

Nivel 2/3

Los esfuerzos integradores específicos del actor se hacen depender de las cualidades personales de los sujetos que se pretenden integrar. Se trata de una oferta cuyo aprovechamiento es responsabilidad del amigo y del niño nuevo; el éxito de los esfuerzos, por lo tanto, es incierto.

Estos esfuerzos del actor se basan en la seguridad de que la mala relación entre el amigo y el niño nuevo proviene de prejuicios mutuos, de una falta de conocimiento del otro. La planificación de su procedimiento integrador es, por lo tanto, en este sentido "un engaño". Se reúne al amigo

y al niño nuevo sin que ellos sepan que la finalidad de este encuentro es eliminar, a través de un conocimiento mutuo, los prejuicios existentes.

Ejemplos:

(¿Puede hacer algo Sara para que Diana y Isabel se hagan amigas?) Eso depende de como sean Diana y Isabel. En otras palabras, eso depende de ellas si son tercas o no quieren hacer las paces.

(¿Qué intentará Sara para que sean amigas?) Podría invitar a las dos a que vayan a su casa y jugar las tres juntas. Y ver qué piensa Diana de Isabel después de que hayan jugado todo el día juntas. (12)

Podría preguntar a Oscar si no le gustaría ir al cine o preguntar a Oscar si Pedro no podría ir a su casa.

Tal vez, podría dirigirse a los dos y preguntarles sino quieren ir con él a algún sitio.

Entonces se llegarían a conocer mejor y sabrían más el uno del otro. (12)

(¿Puede hacer algo Sara para que Diana y Isabel se hagan amigas?)

Tal vez haciendo que se encuentren. (¿Cómo lo podría hacer?) Pues invitándolas a su casa o invitándolas al cine.

Pues decirle que es una chica agradable y hacer que se encuentren y decirle que no puede saber cómo es la otra antes de conocerla. (12)

Sí, podría. Podría intentar encontrar la razón por la cual a Oscar le disgusta tanto Pedro e intentar que hagan las paces y si esto no funciona podría intentar otros métodos, por ejemplo amenazarle y decirle “si eres tan desagradable pasaré el tiempo con Pedro” o algo por el estilo “te dejaré solo con tu mal humor”. (¿Cómo reaccionaría Oscar a esto?) Podría intentar mejorar su comportamiento no tener tantos prejuicios. (15)

(¿Podría hacer algo David para que Oscar y Pedro se hagan amigos?)

No creo que mucho. (¿Ves alguna posibilidad?) Tal vez invitando Oscar a su casa y también a Pedro sin decirles que el otro también vendrá. Ah sí, y entonces se encontrarán. Sí, y si esto no funciona no creo que David pueda hacer algo más. (15)

Nivel 3

En este nivel los individuos mismos son responsables de sus actos. También de cómo se presentan, es decir, de su efecto sobre los demás. De

ahí que al actor no se le atribuya ninguna responsabilidad sobre la integración de los tres afectados.

Ejemplos:

(¿Podría hacer algo Sara para que Isabel y Diana se hagan amigas?) Sí, puede hacer que se encuentren y ver como se llevan. De todos modos creo que es imposible. (¿Por qué piensas esto?) Pues porque son personalidades distintas y entonces no tiene sentido. (15)

No, no lo creo, lo deberían arreglar ellos mismos. (¿Por qué no crees que él pueda hacer algo?) Porque Oscar se ha decidido a molestar y nadie más que él puede hacer que deje de hacerlo. (15)

(¿Te puedes imaginar algo que pueda hacer David para que Oscar y Pedro posiblemente se hagan amigos?) Es muy difícil determinar lo que hacen otros. (¿Te puedes imaginar algo que podría hacer en este sentido?) Pues intentar que hablen entre ellos intentar que se acepten. (15)

Creo que no. Yo creo que uno tiene que encontrar a sus amigos por su propia cuenta. Porque no es posible hacer que alguien se haga amigo de otro, esto es muy difícil. (15)

No, no puede hacer para ayudar en esto son ellas mismas las que tienen que arreglarlo. (15)

(¿Crees que David podría hacer algo para que Oscar y Pedro se hagan amigos?) No, no creo. (¿Por que no?) Yo creo que tienen que arreglarlo ellos mismos. (¿Por qué crees que lo deberían de hacer?) Bueno, creo que sería imposible que alguien consiga esto empujándoles el uno hacia el otro, no creo que ésto pueda funcionar. (15)

9. Consecuencias para la amistad

Se pregunta por las consecuencias que se producirán para la relación de amistad existente en el caso de que el actor se decida

Preguntas:

“¿Crees que la amistad cambiará si el actor se va al cine?”

“¿Seguirán siendo amigos?”

“¿Qué haría el actor si el amigo no viene?”

Nivel 0 y 0/1

A las preguntas se responden con “sí”, “no” o con “no sé”, siendo la distribución de las respuestas relativamente arbitraria. En sus afirmaciones, los sujetos no hacen ningún tipo de referencia a la amistad existente. De ahí que se tenga la impresión de que las preguntas no se comprenden en su verdadero sentido.

Nivel 1

Si el actor se decide por el cine, la relación de amistad encuentra su fin. Este fin de la amistad se explica por el incumplimiento de las expectativas concretas del amigo, expectativas que no se fundamentan normativamente: ha estado esperando inutilmente, ha hecho todos los preparativos en vano. La anticipación de las consecuencias para la amistad se realiza, ahora, exclusivamente en el nivel descriptivo; no se tematiza el incumplimiento de expectativas que resultan de obligaciones.

Ya que debido al modo de actuar del actor no se pueden satisfacer las necesidades del amigo, el amigo se enfada y por lo tanto deja de jugar con el actor, pierde el interés por él, no quiere volver a jugar con él nunca más. La amistad termina junto con la relación lúdica. En última instancia, incluso el actor y el amigo pueden llegar a ser considerados enemigos.

Nivel 1/2

La anticipación de las consecuencias para la amistad ya no tiene lugar exclusivamente recurriendo a los intereses concretos del amigo. Para la anticipación de estas consecuencias adquiere relevancia una emergente comprensión de la promesa. No se explica en qué consiste la obligatoriedad de la promesa.

Un incumplimiento de estas obligaciones y de las expectativas concretas del amigo no conduce, sin embargo, de manera necesaria a un fin de la relación de amistad. El amigo reacciona con sanciones orientadas hacia la relación: no jugará con el actor durante un tiempo, estará enfadado cuando se encuentren la próxima vez, discutirá con él o le insultará. Tras estas reacciones pasajeras del amigo, la relación puede llevarse adelante sin cambios.

Nivel 2

Las consecuencias para la amistad se basan en el incumplimiento de la promesa o el incumplimiento de expectativas que resulten de la amistad existente (por ejemplo, el encuentro habitual en este día). El incumplimiento de la promesa, que en este nivel representa una "traición", puede entenderse como motivo para la finalización de la amistad. Basándose en esta traición se puede anticipar una pérdida de la calidad de la amistad. Esta pérdida de calidad consiste en que amigo y actor en un futuro pasarán menos tiempos juntos: amigo y actor ya no serán buenos e íntimos amigos. La animadversión del amigo frente al niño nuevo puede agravar la pérdida de amistad.

Las consecuencias negativas para la amistad pueden no producirse si el modo de actuar del actor resulta extraordinario, es decir, si la decisión a favor del cine se debe a condiciones excepcionales.

Nivel 2/3

En este nivel, la promesa está integrada en el contexto interpersonal de la situación, por lo que el incumplimiento de la promesa se tematiza en el marco de la amistad existente. Al mismo tiempo se ha desarrollado un concepto de amistad procesual. El modo de actuar del actor no tiene, como antes, efectos de terminación o de prolongación de la relación, sino que experimenta un cambio cualitativo. (A diferencia del nivel 2, este cambio no queda limitado a la dimensión temporal: la amistad está en crisis).

Se puede volver a consolidar la relación a través de una conversación del actor con el amigo, comunicándole los motivos y razones de su decisión y garantizándole el mantenimiento de la amistad tal como antes. Algunos sujetos llegan, incluso, a considerar la posibilidad de un afianzamiento de la relación de amistad, pero, sin embargo, no se mencionan condiciones o razones para ello.

A través de la concepción de la amistad como algo que perdura en el tiempo y que en este transcurso temporal puede experimentar cambios cualitativos, se puede tematizar, de manera explícita por primera vez un posible fin de la amistad.

Puesto que en este nivel las amistades se conceptualizan como excluyentes, se considera que el causante del cese de la amistad es el niño nuevo. Como motivo para un posible fin de la amistad se aduce, además, el "estar herido" del amigo o el incumplimiento de su fuerte necesidad de

querer hablar sobre algo importante. Por otro lado, se pueden negar las consecuencias para la relación de amistad, lo cual se justifica por la timidez del asunto o por la buena relación amigo - actor. La calidad de la relación de amistad se define sobre todo a través de la duración; la confianza mutua aún no constituye (a diferencia del nivel siguiente) ningún elemento constitutivo de una relación de amistad. En este sentido, se menciona, a veces, el concepto "confianza" al anticipar las consecuencias para la amistad, pero este concepto no se desarrolla más. Los sujetos en sus afirmaciones se limitan a indicar que el amigo está confiando en que se prolongue la relación o, al revés, que ya no se está confiando en el amigo.

Las consecuencias para la amistad que resultan de la decisión del actor se hacen depender, de un modo general, de las cualidades personales del amigo (por ejemplo de su temperamento).

Nivel 3

La decisión cine se considera como un abuso de confianza que tiene que ser explicado. Un único abuso de confianza no conduce necesariamente a una completa pérdida de confianza, o sea, al cese de la amistad, pero sí a un resquebrajamiento de la relación. Este resquebrajamiento pasajero, puede, a veces, conducir a un afianzamiento y fortalecimiento de la relación. Especialmente puede producir un acercamiento mutuo que fomente un conocimiento más profundo de los motivos, sentimientos y expectativas del otro.

Si el actor declina la atractiva oferta el hecho se entiende como una prueba de amistad que fortalece la amistad existente.

Cuando la pérdida de confianza conduce a un cese de la amistad se hace depender de dos motivos. O bien, de la calidad de la relación de amistad existente (la cual se define a través de la dimensión de la confianza mutua), o bien, de la medida en que el amigo es capaz de aceptar o tolerar la decisión del actor y, por lo tanto, el estar solo.

10. Concepto de promesa

Después del dilema de actuación hipotético se hacen preguntas más concretas respecto al concepto de promesa.

Preguntas:

"¿Qué significa dar una promesa?"

"¿Qué ocurre si se falta a una promesa?"

“¿Por qué se debe cumplir una promesa?”

“¿Qué tipo de persona es alguien que nunca cumple sus promesas?”

“¿Existen situaciones en las que no se está obligado a cumplir una promesa o en las que se puede modificar una promesa?”

“¿Se ha de cumplir una promesa del mismo modo cuando se trata de alguien que no se conoce que cuando es alguien que sí se conoce?”

Nivel 0

No se comprende el significado de una promesa. Los sujetos no demuestran ningún tipo de comprensión de su obligatoriedad. No se pueden anticipar las consecuencias de un abuso de confianza.

Ejemplos:

(¿Sabes lo que significa una promesa?) No.

(¿Crees que es necesario cumplir una promesa?) No

(¿Crees que a veces es necesario cumplir una promesa?) Sí.

(¿Cuándo?) No sé. (7)

(¿Cómo te sientes si se te olvida o faltas a una promesa que has dado a tu madre? ¿Qué ocurre entonces?) No sé.

(¿No sabes muy bien lo que es una promesa?) No. (7)

(¿Crees que es necesario cumplir una promesa?) No sé. (7) (¿Sabes lo que significa prometer algo?) No. (7)

(¿Sabes lo que significa prometer algo?) No.

(¿Crees que siempre es necesario cumplir una promesa?) A veces lo hago.

(¿Cuándo lo haces?) A veces.

(¿Cuándo no lo haces?) No sé. (7)

Nivel 0/1

“Prometer” significa lo mismo que “jugar en común”. No existe una comprensión de la obligación inherente a la promesa; el cumplimiento de una promesa depende de manera exclusiva de los intereses del “ego”.

Paralelamente se anticipan las consecuencias positivas que se producen para el “ego” en el caso de no cumplir la promesa.

Ejemplos:

(¿Me puedes decir lo que significa prometer algo?) No sé.

(¿Qué crees que significa cuando dices “prometo”?) Prometo jugar contigo.

(¿Siempre tienes que hacer lo que has prometido que vas a hacer?) No sé. (7)

(¿Me puedes decir lo que significa prometer algo?) Sí, bueno no.

(¿Pero qué ocurre si se te olvida o faltas a una promesa que has dado a tu padre?) (¿cómo te sientes?) Bien. (7)

(¿Qué crees que significa prometer algo?) Si un chico le pide al otro que vaya a verle. (¿Y entonces?) Entonces lo hace.

(¿Pero qué ocurre si se te olvida o faltas a una promesa que has dado a tu amigo?) (¿cómo te sientes?) Bien.

(¿Crees que debes hacer siempre lo que has prometido?) Oh, no. (¿Por qué?) Porque no.

(¿Es igualmente necesario cumplir todas las promesas?) No. (¿Por qué no?) Porque no. (9)

Nivel 1

La promesa se considera como vinculante, mostrándose en ello una comprensión heterónoma de esta obligación, esto es, su validez se basa en una obediencia a las normas que no se cuestiona: no se puede ofrecer una justificación de la obligación pues ésta es tautológica o tiene lugar recurriendo a autoridades superiores o a nociones de justicia inmanente.

Un incumplimiento de la promesa siempre se califica de “malo”. Las consecuencias emocionales para el “ego” y el “alter” que ello produce se anticipan también de una manera global, no diferenciada: uno se siente mal si no cumple con una promesa.

Ejemplos:

Prometes algo y algo pasa si no lo cumples. Romperse una pierna o algo por el estilo.

(¿Por qué lo crees así?) Es lo que me han dicho. (¿Por qué crees que es tan necesario cumplir una promesa?) Porque algo te ocurrirá. (7)

(¿Sabes lo que significa realmente prometer algo?) Entonces lo tienes que prometer. Lo tienes que hacer.

(¿Cómo te sientes entonces?) Mal, entonces siempre me siento mal. (Pero si se te olvida hacer lo que le has prometido o si no cumples la promesa, ¿qué ocurre?) Entonces puede ser que me salga este punto

negro en la lengua que siempre te sale si mientes. A mí nunca me ha salido. (7)

(¿Sabes lo que significa hacer una promesa?) ¿Una promesa? Esto es cuando decides ir un día por ejemplo y entonces no puedes faltar.

(¿Por qué no se debería faltar a la promesa?) Realmente no sé. (¿Es necesario cumplir una promesa?) Sí. (7)

(¿Por qué crees que es necesario cumplir una promesa, por qué es esto tan importante?) Porque Dios no quiere que faltes a tus promesas. (7)

(¿Crees que es necesario cumplir lo que has prometido?) Sí (¿Nunca debes de faltar a una promesa?) No, nunca, no se debe hacer esto.

(¿Qué ocurre entonces?) entonces se enfadan contigo. (7)

(¿Cómo te sientes si se te olvida o no cumples una promesa que has dado a tu madre?) Mal

(¿Por qué no lo debes hacer?) Está mal.

(¿Quién lo dice?) Padre y madre

(¿Crees que a veces está bien faltar a una promesa?) No, nunca debes hacer esto. (7)

Nivel 1/2

Dentro del concepto de la norma de promesa se aumenta la presencia de los aspectos interpersonales.

A veces se justifica el momento vinculante de la promesa con el deseo del "ego" de ser "agradable" o "un buen chico/una buena chica".

A la vez, las consecuencias del incumplimiento de una promesa se anticipan cada vez más dentro de un contexto interpersonal: el amigo está enfadado y por lo tanto ya no quiere ser amigo o deja de jugar o se convierte, debido al incumplimiento de la promesa, en enemigo y los padres le reñirán.

Pero a pesar de todo no es necesario que se den compensaciones en caso de incumplimiento de la promesa: basta con recordarle al otro la promesa dada.

Ejemplos:

(¿Qué crees que significa si le dices a alguien, prometo?) Entonces lo debes de hacer.

No sé, si no lo cumplo, se enfadará.

(¿Por qué crees que debes cumplir una promesa?) De lo contrario dejaríamos ser amigos. (7)

(¿Cómo te sientes si alguien no cumple o olvida una promesa?) Me siento bastante mal.

(¿Qué haces entonces?) ¿Que qué hago? Normalmente le echo una bronca.

(¿Qué hace él?) Normalmente me devuelven la bronca.

(¿Crees que siempre es necesario?) Sí, siempre es mejor cumplirlas que faltar a ellas.

(¿Por qué es tan necesario?) ¿Necesario? Es mejor de todos modos que faltar a ellas, lo peor es faltar a ellas.

(¿Por qué es lo peor?) Por qué entonces alguien siempre te está regañando. (7)

(¿Qué crees que significa prometer algo?) Prometer ir a verle.

(¿Pero qué ocurre si se te olvida o faltas a una promesa que has dado a tu amigo?) Si iba a ir a verle, entonces me lo recordará. Y entonces iría.

(¿Pero cómo te sentirías tú si tu amigo falta a una promesa que te ha dado a tí?) Entonces se lo recordaría, él me lo recuerda a mí.

(Si tu te olvidas o faltas a una promesa que les has dado, ¿qué ocurre entonces?) Me lo recuerdan.

(Si tu padre y tu madre se olvidan o faltan a una promesa que te han dado, ¿cómo te sientes entonces?) Se lo recuerdo.

(¿Qué haces entonces?) Decirles que me han hecho una promesa. (9)
Ser un buen chico.

(¿Entonces ella promete devolverte algo?) Sí, promete ser agradable conmigo.

(Si se te olvida o faltas a una promesa que has dado a tu madre, ¿qué ocurre entonces?) No se enfadaría. Solamente se reiría. Nunca está enfadada. No me regañará.

(Pero, ¿cómo te sentirías entonces?) Pues me alegraría de que no se haya enfadado. (7)

Nivel 2

Una promesa es considerada como moralmente vinculante, teniendo esta obligatoriedad validez ilimitada, lo cual significa que se debe cumplir una promesa bajo todas las condiciones.

El incumplimiento de la promesa se considera como traición. La persona que no cumple una promesa es un “traidor”, “mentiroso” o “estafador”.

Junto con esto se anticipa que una persona que no cumple una promesa perderá generalmente su credibilidad. Se considera necesario compensar un incumplimiento de una promesa, p.e. pidiéndole “perdón” al afectado.

El cumplimiento de una promesa también es significativo para el mantenimiento de una amistad puesto que el amigo está triste, infeliz, ofendido o decepcionado en caso de su incumplimiento y este estado de ánimo tiene efectos negativos sobre la relación existente.

Ejemplos:

(Si no cumples una promesa que has dado, ¿cómo te sientes entonces?) No bien.

(¿Por qué?) Porque entonces he dicho una mentira.

(¿Me puedes decir más sobre esto? ¿Por qué no te sientes bien si mientes?) Porque entonces has traicionado a alguien.

(¿Qué haces si se produce la situación de que no has cumplido una promesa?) Voy a verle y pido perdón. (12)

(¿Me puedes decir lo que significa prometer algo?) Intentar hacerlo.

(¿Pero qué ocurre si se te olvida o faltas a una promesa que has dado a tu amiga?) Me sentiría mal si me acuerdo que he dado una promesa.

(¿Haces algo?) Sí, decir a mi amigo que se me ha olvidado y decir que por ello estoy triste.

(Si tu padre y tu madre se olvidan o faltan a una promesa que te han dado, ¿cómo te sientes entonces?) Mal.

(Pero ¿qué hacen tus padres?) Me piden perdón.

(¿Por qué la gente se promete cosas?) Para hacerles saber que es bastante seguro que lo van a hacer.

(¿Qué le ocurre a alguien que nunca cumple sus promesas?) Nadie querrá jugar con él, nadie le creará nunca más. (9)

(¿Me puedes decir lo que significa prometer algo?) Decir que vas a ir y no faltar a ello si has prometido ir.

(¿Pero qué ocurre si faltas a una promesa que has hecho?) Tal vez estar un poco triste por ello.

(¿Cómo te sientes entonces?) Algo mal.

(¿Qué haces entonces?) Tal vez cambiar de idea. (¿Cómo?) Intentar arreglarlo.

(¿Por qué?) Para que uno se sienta mejor.

(¿Pero qué ocurre se falta a una promesa?) Uno estará triste por ello.

(¿Qué le ocurre a alguien que nunca cumple sus promesas?) Dejan de fiarse de sus promesas.

(¿Qué tipo de persona sería ésta?) Alguien que siempre está mintiendo. (12)

(Si no cumples una promesa que has dado, ¿cómo te sientes entonces?) Nada bien.

(¿Por qué te sientes mal?) Porque hubiera traicionado o faltado a una promesa.

(¿Crees que es tan importante cumplir una promesa que has dado a una amiga tuya muy buena como cumplir una promesa que podrías dar a alguien que conoces poco y que tal vez nunca le vas a volver a ver?) Más respecto a la amiga o a la persona que conozco mejor.

(¿Por qué?) Porque la conozco mucho mejor. (15)

(¿Qué crees que significa dar una promesa?) Significa que es algo que se tiene que cumplir. (7)

Nivel 2/3

Al concepto de promesa elaborado en el nivel 2 se añaden tres componentes nuevos:

Un incumplimiento de la promesa implica sentimientos de culpabilidad o una mala conciencia que acentúa la conceptualización del aspecto emocional de la obligación inherente a la promesa.

En caso de que no se cumpla la promesa, el amigo ya no está “decepcionado”, “triste” o “ofendido” sino “herido”.

Las consecuencias del incumplimiento de una promesa se anticipan en el marco de nociones de reciprocidad globales (fiabilidad, confianza).

Ejemplos:

Significa que no puedes hacer otra cosa, que no se debe traicionar.

(Si has dado una promesa a tu amiga, ¿qué ocurre si se te olvida o no cumples una promesa que le has dado a ella?) Entonces le digo, perdóname, y volveremos a ser amigas.

(¿Cómo te sientes entonces?) Mal.

(¿Me puedes decir por qué es mejor cumplir una promesa?) Creo que está mal traicionar una promesa.

(¿Qué tipo de hombre o persona es alguien así?) Sería una persona que traiciona y que es poco fiable.

(¿Qué crees que piensa la gente de una persona que nunca cumple una promesa?) Pensaría que es un traidor...

(¿Crees que sería correcto castigar un chico o una chica que no cumple una promesa?) Es distinto según la manera en la que se castiga, puedes hablar de ello, y esto ya es suficiente castigo.

(¿Qué otro tipo de castigo es posible?) Si hablas de ello te deprimirás y tendrás bastante mala conciencia por ello. (9)

(¿Qué crees que pasaría con alguien que nunca cumple una promesa?) ¿Que qué pasaría? Que nunca le creerán.

(¿Qué tipo de persona sería ésta?) Sería una especie de ... estropearía la "confianza". (12)

(¿Si suponemos que hay alguien que nunca cumplió una promesa?) Nadie se fiaría de él desde luego.

(¿Por qué es tan importante una promesa?) Si uno no cumple lo que promete no se puede fiar de él nunca. (12)

Nivel 3

La promesa se conceptualiza en el marco de normas de reciprocidad globales (fiabilidad, confianza, lealtad, responsabilidad, ayuda mutua). La confianza mutua es considerada una condición necesaria para el mantenimiento de relaciones entre personas. Esto implica que el cumplimiento de una promesa es necesario para mantener la confianza entre personas.

En este sentido, la validez de una promesa dada y, por lo tanto, también la necesidad de eventuales esfuerzos de negociación o de compensación, se hacen depender de condiciones específicas de la situación, de lo que se ha prometido y de a quién se ha hecho la promesa. Esto conduce a que, a veces, es considerada como más importante una promesa hecha a una persona conocida (p.e.: a un amigo).

El incumplimiento de una promesa lleva a una pérdida de confianza. Alguien que no cumple sus promesas es considerado como una persona no digna de confianza o irresponsable.

11. Concepto de amistad

Se pretende recoger de qué manera el/la sujeto conceptualiza la relación con el amigo (p.e.: qué es lo que constituye la cualidad de una re-

lación; si la relación es considerada estable; si la relación se conceptualiza como exclusiva; o qué obligaciones trae consigo una relación).

No se hicieron preguntas específicas para poder explorar este concepto.

Nivel 0 y 0/1

En este nivel, “amigo” es sinónimo de “actual compañero de juego”, y éste es sustituible.

El interés en la persona del amigo se limita a considerarlo como el representante de ciertos objetos. La afirmación “gustarle jugar con alguien”, por lo tanto, no se refiere a un sujeto concreto sino a los objetos con los que se juega.

Nivel 1

Una relación de amistad se constituye a través del hecho de jugar juntos y de manera regular. En este sentido, el término “amigo” significa lo mismo que “compañero de juego regular”. El interés en el amigo se basa en la satisfacción de intereses hedonistas individuales que se facilita mediante la amistad. La cualidad de una amistad se define a través de la dimensión de la satisfacción de las necesidades que se ha experimentado.

Las amistades son sustituibles y por lo tanto limitadas en el tiempo. Dentro de una amistad no es posible que se produzcan cambios cualitativos: las amistades o existen o se rompen. La continuidad de una amistad solamente está garantizada a través de un equilibrio mutuo de intereses. Para que la amistad se mantenga se deben tener en cuenta los intereses y expectativas concretas del otro.

Se considera que tienen la misma validez, respecto a su carácter vinculante, tanto las expectativas que ante el actor tiene el amigo como las que tiene ante el actor el niño nuevo. Aparte de ello no se conceptualizan otras obligaciones normativamente fundamentadas que podrían resultar de la amistad existente.

Ejemplos:

Porque juega más con él. (7)

(¿Qué significa ser amigo de alguien?) Es divertido jugar con él. (7)

(¿Por qué crees que debería cambiar de idea sobre lo del cine e ir a casa de Oscar?) No sé, quizá porque siempre le ha apetecido jugar con él. (7)

(¿Qué crees que pasará?) Será amiga de la otra. (7)

(¿Por qué se va a este sitio?) Porque cree que el otro es más aburrido.

(¿Por qué se va al cine?) Porque Pedro es su mejor amigo.

(¿Por qué se fue al cine?) Porque pensó que iba a ser más divertido. (9)

Nivel 1/2

Cada vez más las amistades están ligadas a ciertas personas: Se subraya de manera explícita que el actor conoce mejor al amigo, al cual muchas veces se le denomina “mejor amigo”. Sin embargo no se explica (a diferencia del siguiente nivel) en qué se basa el mejor conocimiento del otro.

Además, por primera vez, se están conceptualizando las obligaciones interpersonales frente al amigo. Estas, sin embargo, están poco elaboradas. Las afirmaciones de los sujetos se limitan (dentro del correspondiente contexto) a indicar que el actor no quiere engañar/dejar fuera al (mejor) amigo.

(Nota: Si la amistad existente solamente se conceptualiza en el marco de la promesa dada, es decir si la relación con el amigo no se define de manera más clara, entonces se ha de codificar como 1/2).

Ejemplos:

Ir a ver a su mejor amigo. (¿Por qué lo harías?) Porque no me gustaría dejarle fuera. (7)

La conoce muy bien. (7)

A mi mejor amigo porque le conozco bien y no conozco al otro en absoluto. (7)

Es su mejor amiga porque la conoce muy bien. (¿Por qué?) Porque la conoce mejor. (7)

Porque es su mejor amiga. (¿Qué significa que es su mejor amiga?)

Que quiere estar con ella. (¿Por qué quiere estar con ella?) Ella es su mejor amiga. No la quiere dejar atrás. (¿Por qué no quiere?) Porque es su mejor amiga. (9)

Nivel 2

En primer lugar, las amistades se conceptualizan como estables en el tiempo. La cualidad de la amistad se define a través de la duración de la relación. Esta continuidad estable en la relación de amistad implica un mejor conocimiento del amigo y posibilita la anticipación de consecuencias emocionales condicionadas por la manera de actuación del actor en cada caso.

Bajo este punto de vista se realiza una comparación de las dos relaciones: se subraya que el actor y el amigo son amigos desde hace más tiempo y se conocen mejor.

Así, las amistades pierden su carácter de sustituíbles. (Esto se expresa de manera explícita en las afirmaciones de los sujetos donde se ve que el actor va a casa del amigo porque no quiere perder al amigo en cuanto a amigo). Las amistades aparecen cada vez más excluyentes: el amigo tiene celos del niño nuevo.

Las obligaciones existentes dentro de la amistad y fundamentadas en lo normativo resultan del hecho de que no se debe traicionar al amigo o que cara a él se ha de cumplir una promesa. El incumplimiento de expectativas del amigo por parte del actor no conduce de manera necesaria a un fin de la amistad sino que produce una pérdida de cualidad bajo ciertas circunstancias. Esta pérdida de cualidad queda limitada a la dimensión temporal (actor y amigo pasan menos tiempo juntos y ya no son amigos tan buenos o íntimos) y aparece irreversible. Es decir que las amistades se conceptualizan de manera estática.

Confiar en un amigo significa que sabe guardar un secreto.

Ejemplos:

(¿Por qué crees que sabe más sobre Oscar?) ¿Saber más sobre Oscar? Porque está mucho tiempo con él. (7)

Porque los conoces mejor, está más tiempo con ellos, y sois mejores amigos, siendo amigos siempre, todo el tiempo. (7)

Porque ha sido el amigo de Oscar durante tanto tiempo y le parece tan difícil decidirse porque es nuevo y no tiene ni idea de qué hacer.

Porque lo conoce tan bien, mucho mejor que él otro. Yo creo que está algo celoso de David y algo enfadado con él. Porque ha sido su amigo durante tanto tiempo. (9)

Porque lo conoce desde hace mas tiempo. No quiere perder a su mejor amigo. (9)

Porque han sido amigas durante tanto tiempo y tal vez se cuentan mutuamente sus secretos entonces Sara de repente la traiciona y puede dejar de ser su amiga. (12)

Nivel 2/3

Las amistades se conceptualizan como estables en el tiempo.

Utilizándose por primera vez los términos “amistad” o “relación” para determinar la relación amigo-actor.

Además, se elabora una comprensión procesual de amistad, lo cual significa que las amistades pueden experimentar modificaciones cualitativas: el modo de actuar del actor provoca, en primer lugar, una crisis dentro de la amistad, pero esta amistad puede volver a consolidarse en su transcurso posterior. En ello adquiere una importancia central la conversación, puesto que una posible consolidación depende del grado en que el amigo y el actor son capaces de ponerse de acuerdo sobre sus intereses, expectativas y sentimientos. La posibilidad de hablar sobre los problemas constituye la pieza fundamental de una buena relación de amistad. De ahí que la necesidad del amigo de querer hablar sobre algo importante se convierta en un momento vinculante para el actor.

La cualidad de una amistad se sigue definiendo en primer lugar a través de la duración temporal. Pero una amistad estable no solo implica un mejor conocimiento del otro sino, por encima de esto, una confianza mutua o una relación más estrecha e íntima.

Las amistades se consideran como exclusivas, por lo que es imposible que el actor sea amigo tanto del amigo antiguo como del nuevo. Por lo tanto, el niño nuevo se conceptualiza como un “peligro” para la relación existente ya que puede destruir la relación.

Ejemplos:

Porque Isabel querría estar con Sara y a Diana no le gustaba que Isabel intentara alejarla a Sara de ella. (12)

(¿Podría esto cambiar la relación entre Sara y Isabel?) No, no creo, sobre todo si Sara explica por qué se ha ido a casa de Diana. (12) (¿Por qué lo haría?) Bueno, para mejorar su amistad. Fiarse de ellos con distintas cosas. (¿Por qué es esto tan importante?) Te sientes mucho mejor si tienes un problema y se lo cuentas a alguien. (12)

Han sido amigos durante tanto tiempo y se fian. (12)

Tal vez ella no quiere perder la amistad que tiene con ella. (¿Cuál podría ser la razón por la cual no quiere perder la amistad que tiene con ella?) Puede ser que hayan sido buenas amigas durante mucho tiempo (¿Qué significa el que hayan sido amigas durante mucho tiempo?)

Algo como que los lazos de amistad entre ellas eran más fuertes. (12) (¿Qué significa el que es su mejor amiga y que se lo ha prometido?) Pues una relación mas estrecha. (Sí, en qué sentido?) Pues que son buenas amigas y se tienen que fiar la una de la otra.

Una buena amistad entre ellas. Pueden hablar. (15)

Seguro que ella es más amiga de ella, porque la conoce desde hace más tiempo.

No sé. Se puede fiar más de ella. (15)

Sí, las buenas amigas siempre encuentran más fácil hablar entre ellas.

Es probable que hubiera preferido hablar con Sara antes que con cualquier otra persona. (15)

Sara y ella eran muy buenas amigas y ahora ha llegado ésta y ha echado a perder la relación entre Diana y Sara, y lo tiene que haber pensado de una manera muy antipática porque la ha invitado al cine. (9)

Nivel 3

La parte fundamental de una relación de amistad es la confianza, ayuda, lealtad y fidelidad mutua.

Los componentes de este concepto de amistad aparecen también en un contexto prescriptivo: las obligaciones existentes dentro de una amistad se expresan en forma de normas de amistad generales, es decir en afirmaciones acerca de cómo debe comportarse un buen amigo.

Existe una unión estrecha que se tiene por exclusiva; es imposible contraer dos amistades a la vez. Esta unión implica una dependencia de la relación de amistad, tanto para el amigo como también para el actor. Mantener esta relación solamente es posible si los amigos mutuamente se conceden la preferencia el uno respecto al otro.

Ejemplos:

Porque una amistad es algo que uno debería ser capaz de mantener. Yo preferiría ir a casa de Oscar en lugar de ir al cine, somos viejos amigos

quiero mantener mi amistad con él en lugar de romperla y comenzar una nueva. (15)

Está intentando mantener la relación, todavía no ha hablado mucho con él.

Si se convierte en algo duradero se ha convertido en algo fijo. Normalmente esto es así cuando uno ha comenzado a confiarle todos los problemas de uno. (15)

Desde luego que debe ir a casa de su amiga porque ha confiado en ella y se conocen desde hace mucho más tiempo y los lazos de amistad son mucho más estrechos; siempre puede ir al cine más tarde o incluso el sábado. (15)

En el fondo, amistad y confianza son lo mismo. (15)

Sí que influye el que sean buenos amigos. Entonces tienen que ser capaces de hablar entre ellos sobre sus problemas. (15)

Los buenos amigos deben ayudarse.

Porque hemos sido amigas cuando fuimos pequeñas y la he tenido mucho cariño y he confiado en ella y he querido hacer algo por ella. (15)

Desde luego que esto podría ser. Si son tan buenos amigos no debería romperse por una promesa que no es tan importante. No lo llamaría entonces amistad. De todos modos, podría reaccionar mal y podría reaccionar bien, esto depende de cómo es.

Podría ser su amigo alguien que es de fiar, pero todavía no de confianza ¿entiendes lo que te quiero decir? Y hay muchos así.

Creo que debería intentar comprenderlo, son antiguos amigos y están más unidos. Por ejemplo si hay dos amigos y un tercero se mete nunca puede establecer lazos de amistad tan firmes o casi nunca. (15)

SUMARIO

| | Págs. |
|--|-------|
| 1. Definición de la situación | 193 |
| 2. Justificación de la decisión | 199 |
| 3. Valoración moral | 205 |
| 4. Perspectiva del actor | 212 |
| 5. Perspectiva del amigo | 223 |
| 6. Estrategias de negociación | 232 |
| 7. Compensación | 248 |
| 8. Integración | 255 |
| 9. Consecuencias para la amistad | 259 |
| 10. Concepto de promesa | 262 |
| 11. Concepto de amistad | 269 |



Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Renovación Pedagógica
