

LA COMPRESION  
INFANTIL DE  
NORMAS SOCIALES

LA COMPRESION  
INFANTIL DE  
NORMAS SOCIALES

ILEANA ENESCO  
CONCEPCION DEL OLMO

ILEANA ENESCO  
CONCEPCION DEL OLMO

C·I·D·E·

C·I·D·E·

**H/ 3540**

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE**

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN  
EDUCATIVA**

**Servicio de Documentación, Biblioteca y Archivo**

San Agustín, 5 28014 MADRID

Teléfono: 91 369 30 26 / Fax: 91 429 94 38

=====

**FECHA DE DEVOLUCIÓN**

29 MAYO 2003

39.516

H/3540,

ENE

# LA COMPRESION INFANTIL DE NORMAS SOCIALES

Ileana Enesco  
Concepción del Olmo



R.62.305

ESTUDIO FINANCIADO CON CARGO A LA CONVOCATORIA DE  
AYUDAS A LA INVESTIGACION DEL C.I.D.E.

BIBLIOMEC



038877



Número 27  
Colección INVESTIGACION

ENESCO ARANA, Ileana

La comprensión infantil de normas sociales / Ileana Enesco Arana, Concepción del Olmo de Diego. — Madrid : Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia : C.I.D.E., 1988.

1. Razonamiento 2. Comprensión 3. Norma 4. Desarrollo social 5. Desarrollo moral  
6. Niño. I. OLMO DE DIEGO, Concepción del.

© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

C.I.D.E. Dirección General de Renovación Pedagógica.

Secretaría de Estado de Educación.

EDITA: CENTRO DE PUBLICACIONES - Secretaría General Técnica.

Ministerio de Educación y Ciencia.

Tirada: 1.000 ej.

Depósito Legal: M-939-1989.

NIPO: 176-88-218-5.

I.S.B.N.: 84-369-1466-x

Imprime: GRAFICAS JUMA

Plaza Ribadeo, 7-I. 28029 MADRID

## AGRADECIMIENTOS

*Queremos agradecer la acolaboración de todas aquellas personas que han hecho posible esta investigación.*

*En primer lugar, a todos los niños que participaron en ella y al Director y a los Profesores del Centro Cardenal Herrera Oria por la ayuda prestada en toda la fase de recogida de datos.*

*Purificación Sierra, Araceli Luque, Teresa Sánchez, Marisol Gómez y todas las demás participantes en el Seminario sobre el tema realizado el curso 1984-85 colaboraron activamente en la recogida y análisis de datos.*

*Damos las gracias a todos ellos y al C.I.D.E. que financió este proyecto el año 1985.*



## INDICE

	<u>Página</u>
1. Introducción ... ..	9
2. Aspectos Metodológicos de la Investigación sobre Razonamiento Socio-Moral ... ..	19
3. Objetivos ... ..	23
4. Procedimiento ... ..	27
5. Resultados ... ..	33
5.1. Valoración del acto (RE) ... ..	33
5.2. Argumentos de justificación ... ..	35
5.3. Razonamiento en ausencia de norma ... ..	41
5.4. Función de la norma ... ..	42
5.5. Razonamiento sobre la inflexibilidad de las normas ... ..	47
5.6. Razonamiento sobre la ausencia de normas ... ..	48
5.7. Poder de la autoridad ... ..	51
5.8. Excepciones ... ..	59
5.9. Castigo ... ..	60
6. Conclusiones ... ..	63
7. Referencias ... ..	71

## INDICE DE TABLAS

	<u>Página</u>
<b>Tabla 1.</b> Resumen de la entrevista y de las historietas presentadas a los niños ... .. .	28
<b>Tabla 2.</b> Valoración del acto: Categorías de justificación	30
<b>Tabla 3.</b> Sujetos que valoran negativamente el acto en razonamiento espontáneo (RE) ... .. .	33
<b>Tabla 4.</b> Comparación de las valoraciones proporcionadas por cada sujeto en cada situación ... .. .	34
<b>Tabla 5.</b> Porcentaje de sujetos en cada categoría de justificación ... .. .	35
<b>Tabla 6.</b> Argumentos de justificación proporcionados por cada sujeto en cada situación ... .. .	36
<b>Tabla 7.</b> Frecuencia de respuestas por categoría, edad y situación ... .. .	39
<b>Tabla 8.</b> Número de sujetos que valoran el acto de forma negativa en RE y AN ... .. .	42
<b>Tabla 9.</b> Función de la norma: Categorías de justificación ... .. .	43
<b>Tabla 10.</b> Función de la norma: Número de respuestas por categoría, edad, situación ... .. .	44
<b>Tabla 11.</b> Función de la norma: Número de sujetos en cada categoría y situación ... .. .	45
<b>Tabla 12.</b> Sujetos que valoran positivamente la norma inflexible ... .. .	47
<b>Tabla 13.</b> Razonamiento acerca de la ausencia de norma (por situaciones) ... .. .	49
<b>Tabla 14.</b> Razonamiento acerca de la ausencia de norma (por curso, C1 y C2) ... .. .	50
<b>Tabla 15 a.</b> Poder de la autoridad (PI y PA) ... .. .	52

	<u>Página</u>
<b>Tabla 15 b.</b> Poder de la autoridad: Diferencias estadísticas entre PI y PA ... ..	53
<b>Tabla 15 c.</b> Poder de la autoridad: Diferencias estadísticas entre PI y PA (por cursos) ... ..	54
<b>Tabla 16.</b> Poder de la autoridad: PI, PA, PT en todas las situaciones ... ..	56
<b>Tabla 17.</b> Inflexibilidad de la norma y poder de la autoridad ... ..	58
<b>Tabla 18.</b> Excepciones ... ..	59
<b>Tabla 19.</b> Castigo ... ..	61



En la explicación del desarrollo social y moral del individuo se ha asumido tradicionalmente la idea de que el niño se hace social, se convierte en humano, en virtud del esfuerzo del adulto por insertarlo en el orden social mediante la imposición de normas y sanciones. Según esta tradición, el desarrollo social se concibe como un proceso de internalización de normas y conductas transmitidas, generalmente, por el modelo adulto. Tal concepción es común a teorías de procedencia tan diversa como puedan serlo el psicoanálisis y las teorías del aprendizaje. Efectivamente, a pesar de sus notables divergencias en su conceptualización de la naturaleza humana, la teoría psicoanalítica y los enfoques conductistas comparten esta visión de la *socialización* en términos de transmisión e internalización, y de lo social como algo externo al niño, impuesto desde fuera.

Frente a esta tradición conceptual de la *internalización*, las teorías cognitivo—evolutivas proponen una explicación del desarrollo social como un proceso interactivo y constructivo, con especial énfasis en la idea de que el individuo, actuando sobre la realidad social, participa activamente en la construcción de su propio conocimiento. Una de las grandes diferencias entre la perspectiva de la *internalización* y la de la *construcción* reside, pues, en el papel que otorgan al niño en la escena de su desarrollo. Mientras que la internalización va asociada esencialmente a la idea de un individuo pasivo, recipiente de experiencias sociales, sujeto a las imposiciones de su entorno o a las contingencias de su conducta<sup>1</sup>, el constructivismo concede una importancia básica a la propia actividad del sujeto a la hora de conocer el mundo que le rodea.

Es interesante señalar que las implicaciones para el proceso educativo del modelo psicoanalítico y las del conductista tie-

nen también algo en común. En ambos casos, como han señalado Ainsworth, Bell y Stayton (1974), la socialización se consigue mediante un *esfuerzo* del agente socializador bien para *“alterar—doblegar, reconducir o erradicar— las disposiciones naturales del niño...”*<sup>2</sup> bien para *“someter su conducta a un control ambiental efectivo”* (p. 120).

Hay en esta perspectiva de la evolución social tres ideas implícitas que nos interesan especialmente en este trabajo. En primer lugar, se asume que la única o más importante fuente de socialización es el adulto; en segundo lugar, la forma en que se concibe la relación adulto—niño se centra exclusivamente en el papel de autoridad del primero. Por último, se parte de la idea de un niño inicialmente asocial o, al menos, socialmente incompetente.

Las nuevas perspectivas sobre el desarrollo social temprano (Bruner, 1977; Kaye, 1982; Rivière y Coll, 1985; entre otros) y a lo largo de la infancia (Piaget, 1932; Damon, 1977; Turiel, 1983; etc.) proporcionan una visión del mundo del niño muy diferente a estas ideas, mantenidas a lo largo de décadas. En primer lugar, hoy se reconoce el papel fundamental que desempeña la relación con los iguales en el desarrollo social. Asimismo, la relación adulto—niño no se define exclusivamente en términos de autoridad, sino también contemplando otras formas de interacción sobre las que se fundamenta la integración en el mundo social. Por último, los estudios sobre desarrollo temprano apoyan la idea de un niño más competente socialmente de lo que se suponía, preparado y motivado para la relación con otras personas, arrojando así de la escena la idea de un individuo “asocial” de partida. El mismo concepto de socialización no sería ya el más adecuado para referirse a la evolución social del niño en la medida en que implica un “llegar a ser social”

### *La concepción constructivista del desarrollo social*

Frente al concepto tradicional de *socialización*, el constructivismo sostiene que niño y adulto participan activamente en la construcción (co—construcción) de las experiencias sociales y que, a pesar de los papeles asimétricos, consiguen una relación en ambas direcciones, precisamente porque el adulto se *acomoda*

al niño y —utilizando la feliz metáfora divulgada por Bruner— proporciona al niño un “andamiaje” progresivo (es decir, por encima de sus posibilidades reales) a sus construcciones sociales y cognitivas.

Esta visión del desarrollo social privilegia el papel de la cooperación no sólo entre iguales, sino también entre adulto y niño, frente al énfasis tradicionalmente puesto sobre la relación de autoridad adulto—niño, donde el adulto conduce, *modela* o *transforma* la conducta del niño. Una ilustración de esta concepción acerca de las relaciones entre socialización y autoridad es el siguiente párrafo de un artículo de Dubin y Dubin (1963) sobre este tema:

*“La conducta autoritaria parece ser esencial para el proceso de socialización. Dirigido, el niño adquiere experiencias de forma disciplinada..., pero sobre todo, ...el concepto fundamental de legitimidad, particularmente a través de los actos autoritarios de sus padres. Muchas conductas, consideradas apropiadas en una situación determinada, son aprobadas, mientras que otras no lo son. Esta distinción entre lo legítimo y lo ilegítimo, entre la conducta desviada y la correcta, es básica para el orden social. Parecería que la imposición de la autoridad de los padres durante el periodo de iniciación de la autoridad es fundamental para los juicios normativos en el niño, como vínculo crucial entre el orden social y la internalización de normas que preserva ese orden”* (p. 896).

Esta explicación de la *socialización* se aplica igualmente a otros aspectos del desarrollo social. Así, por ejemplo, desde una perspectiva afín, la moralidad se entiende como un proceso más de aprendizaje, garantizado por el ejercicio de la autoridad paterna, primero, y de otras figuras significativas, más adelante. En otras palabras, la moralidad es el resultado de la coerción social que pasa de ser ejercida externamente (por las figuras de autoridad) a interiorizarse en etapas posteriores (cuando el niño adquiere un autocontrol de sus impulsos, según los psicoanalistas, o cuando dispone de modelos internos, según las teorías del aprendizaje).

Este enfoque del desarrollo social tiene además otras implicaciones importantes, de las cuales recogeremos dos. En primer lugar, y como ya han señalado los críticos de estas posiciones (Kohlberg, 1969; Turiel, 1983), consideran que la conducta social del individuo (lo que incluye su conducta moral) es irracional, es decir, no está regida ni depende apenas del razonamiento del individuo. Evidentemente, esta visión es perfectamente coherente con la perspectiva coercitiva del desarrollo social (o el de la socialización, como sería preferible llamarlo en este caso). Así, razonamiento y conducta sociales resultan ser dos aspectos independientes e inconexos del funcionamiento psicológico.

En segundo lugar, la moralidad se concibe en términos relativistas, es decir, ligada a un contexto social determinado. Son estrictamente las normas y los valores admitidos por el grupo lo que determina qué es lo moral (o socialmente aceptable) y qué lo no moral. Por tanto, el concepto de moralidad está sujeto a cambios no sólo de un grupo social a otro, sino también dentro de la propia conducta del individuo dependiendo del contexto en que se desenvuelve. En otras palabras, la moralidad consiste en el aprendizaje de conductas ligadas a situaciones específicas, aprendizaje que estaría sujeto a los mismos principios que rigen la adquisición de cualquier otro tipo de conducta.

El planteamiento, desde el enfoque constructivista (representado por autores como Piaget, Kohlberg y Turiel), es bastante diferente. En primer lugar, se considera que el desarrollo moral es un proceso constructivo en el que el individuo elabora *juicios* sobre lo bueno y lo malo y organiza su conocimiento en sistemas de pensamiento; es, por tanto, algo racional y tiene un carácter universalista y no relativista.

En segundo lugar, el conocimiento socio-moral es el resultado de la intervención de diversas variables, entre las que se destaca la interacción con otros individuos y con el sistema social, frente a la idea de una mera interiorización de normas impuestas al individuo. El proceso de adquisición en el desarrollo socio-moral vendría determinado tanto por el tipo de experiencias sociales del individuo como por su nivel de desarrollo cognitivo, siendo ambos factores interdependientes y en interacción mutua.

Por último, el enfoque constructivista sostiene que la acción y el razonamiento socio—morales son, asimismo, procesos interdependientes, es decir, que existe una coherencia entre la conducta de los individuos y su modo de comprender e interpretar el mundo social (véase Blasi, 1980).

### *Distintas perspectivas dentro del enfoque constructivista*

Bajo los rasgos comunes de las teorías constructivistas del desarrollo socio—moral hay, no obstante, diferencias importantes a la hora de explicar el desarrollo social y moral temprano.

En su libro *El criterio moral en el niño*, Piaget (1932) propone una explicación del desarrollo moral fundamentada en la idea de que la moralidad puede adoptar dos formas diferentes, que describe como *moral heterónoma* y *moral autónoma*, aunque sin hablar propiamente de dos estadios diferentes.

En la obra citada, Piaget define la heteronomía como una forma de moralidad basada en la obediencia y en la coerción. En las numerosas entrevistas realizadas a niños de 4 a 12 años, aproximadamente, Piaget observó que hasta los 8 años, por término medio, los niños tienden a concebir las reglas sociales como algo sagrado que “debe cumplirse” y “no puede cambiarse”, cualquiera que sea su contenido. Según Piaget, tal concepción descansa en un respeto unilateral del niño hacia el adulto, al que considera como autoridad y fuente de reglas y prohibiciones, que le lleva a aceptar como bueno todo aquello que el adulto manda y como malo, todo lo que le prohíbe.

Frente a este tipo de moralidad, la *moral autónoma*, propia de niveles evolutivos más avanzados, adopta una forma cualitativamente diferente, basada ya en la cooperación, en el respeto mutuo y, por tanto, en consideraciones de justicia y reciprocidad. La idea de Piaget es que, gracias al proceso de cooperación, propio de la relación entre iguales, el niño termina distinguiendo —y construyendo— dos sistemas conceptuales diferentes: uno, el de la moralidad propiamente dicha, cuyas normas son prescriptivas y universales, y otro, el de la costumbre o convención, que está regulado por normas que pueden tener vigencia en un contexto social determinado, pero no en otro. Según Piaget, el proceso evolutivo se caracteriza precisamente por la capacidad de



el niño adquiere para distinguir entre los contenidos morales y los socios—convencionales y, desde otra perspectiva, entre lo que *debe ser* (lo moralmente deseable) y lo que *es* (el orden de cosas establecido). Por el contrario, la moral heterónoma implica una confusión o indiscriminación de estos dos aspectos en la medida en que el niño razona acerca de las normas y los acontecimientos sociales, cualquiera que sea su naturaleza (por ej., “no poner los pies en la mesa” o “no pegar a otros niños”), en función de rasgos extrínsecos al acto, como la necesidad de obedecer, por el sentido de respeto y conformidad ante la autoridad adulta: en la heteronomía es la obediencia lo que define la moralidad.

De forma muy sucinta, las características generales de lo que Piaget definió como heteronomía, íntimamente vinculada al egocentrismo infantil, pueden resumirse en las siguientes:

1. Perspectiva indiferenciada de los conceptos sociales y no sociales.
  - 1.1. Confusión entre conceptos de naturaleza social y conceptos físicos. Un ejemplo de esta característica del pensamiento infantil son las creencias infantiles de una justicia inmanente, descritas por Piaget en la obra mencionada.
  - 1.2. Indiferenciación entre lo moral y lo no—moral. Piaget se refirió a esta característica en términos de “premoralidad”, en el sentido de que la evaluación de un acto estaría determinada por conceptos tales como la obediencia, el castigo o la autoridad, y no por consideraciones de justicia, equidad, etc.
2. Egocentrismo y relación de coerción.

Piaget, como todos los autores que adoptan un enfoque constructivista, concebía el desarrollo socio—moral como fruto de la interacción entre dos factores: el nivel cognitivo del sujeto y el tipo de relación que establece con su entorno social. Según Piaget, el inevitable egocentrismo del niño pequeño implica un tipo de relación con el adulto de carácter coercitivo, a la vez que hace todavía impracticable la cooperación con los otros (adultos o iguales). El propio adulto, por las propias limitaciones cognitivas del

niño pequeño, se ve abocado a establecer este tipo de relación, basada sobre todo, aunque no exclusivamente, en mandatos y órdenes, y fundamentada en el respeto unilateral del niño hacia él.

### 3. Concepción de las reglas como algo sagrado e inmutable.

Como consecuencia de la coerción y del respeto unilateral, el niño concibe las normas o reglas sociales como entidades sagradas y externas, es decir, que vienen dadas y que no pueden ser alteradas. Para el niño pequeño la idea de consenso o de relatividad de las normas sociales es, pues, algo opaco.

Las ideas de Piaget han sido desarrolladas posteriormente por Kohlberg (1969, 1976), quien ha propuesto el modelo quizá más completo del desarrollo moral.<sup>3</sup> Kohlberg coincide con Piaget al describir la primera moral infantil como una moral basada en rasgos externos a la propia conciencia del niño y, por consiguiente, incapaz de diferenciar entre las prescripciones propiamente morales y las normas socio—convencionales. Además, Kohlberg defiende una tesis semejante a la de Piaget, a saber, que el conocimiento socio—moral progresa desde la indiferenciación entre lo moral y lo no moral hacia la construcción de una moralidad de justicia y principios no contingente al castigo ni determinada por la obediencia.

Sin embargo, Kohlberg interpreta de forma diferente la moralidad del niño pequeño al decir que éste asocia lo bueno con la obediencia no por su sentimiento de sacralidad hacia las reglas ni por el respeto hacia el adulto, sino por la búsqueda de la recompensa y la amenaza del castigo. En palabras de Turiel (1983):

*“En la formulación de Kohlberg la asociación entre moralidad y sanción es primaria en el sentido de que el niño no diferencia entre la moralidad y el castigo o la prudencia. En el primer estadio la moralidad es contingente con las sanciones que constituyen la justificación racional de lo que es bueno o malo en la mente del niño. En otras palabras, Piaget, al igual que Kohlberg, mantiene que el niño no diferencia entre lo que Piaget denominaba el aspecto “puramente político” y el*

*aspecto moral, pero mientras que para Piaget la orientación hacia el aspecto político proviene del respeto, para Kohlberg resulta del miedo y la prudencia. La obligación moral es externa y coercitiva, y la justicia no se diferencia de la estructura de poder.*" (Op. cit., vers. cast., p. 155.)

Diversos autores, sin embargo, se plantean hasta qué punto este modelo de *obediencia a la autoridad* puede explicar el desarrollo social temprano y ofrecen una explicación alternativa del desarrollo social y moral (Damon, 1977; Turiel, 1977, 1983; Turiel y Smetana, 1984). Turiel, por ejemplo, no comparte la idea de que para el niño pequeño lo "bueno" y lo "malo" se definan por la obediencia, el castigo o la conformidad ante el adulto. Según este autor, el niño participa desde muy pequeño en relaciones e interacciones sociales que son cualitativamente diferentes entre sí: algunas de éstas tienen efectos directos en el bienestar, la integridad o los derechos de las personas (por ej., actos como pegar a alguien, impedirle el acceso a recursos de primera necesidad, etc.), mientras que otras carecen de consecuencias intrínsecas a la acción y cobran significado en un contexto social determinado (por ej., formas de saludo, de vestir), y su función puede ser coordinar las acciones de los individuos que participan en ese sistema social (levantar la mano para hablar, conducir por el lado derecho o izquierdo de la carretera, etc.).

Por otra parte, Turiel mantiene que aunque los niños tienden a aceptar la legitimidad de la autoridad, esto no significa que no sean capaces de valorar críticamente la conducta de una figura de autoridad y enjuiciarla negativamente cuando ésta entra en conflicto con algún principio elemental de justicia. Por su parte, Damon (1977) señala que aun cuando las relaciones niño-adulto se basan en gran parte en la obediencia, no se puede concluir que el desarrollo moral temprano dependa únicamente de las órdenes y coerción del adulto. Los valores morales infantiles, insiste Damon, no derivan del adulto, sino de los principios de justicia que se desarrollan muy tempranamente en el curso de las relaciones sociales infantiles, es decir, de las relaciones entre iguales.

La concepción de Damon (1977), Turiel (1983, 1985) y otros autores se sitúa en una perspectiva semejante a la de Piaget,

en la medida en que se insiste en la importancia de la interacción entre iguales como fuente de los principios de justicia y reciprocidad (frente a los modelos de interiorización de normas). Todos ellos aceptan que el origen de la moralidad no se halla ni en el castigo ni en la obediencia, sino en las relaciones democráticas entre iguales. Sin embargo, mientras que Piaget acepta que existe una forma primitiva de moral todavía externa a la conciencia del niño y definida por la obediencia, Turiel sugiere la existencia de construcciones propias, es decir, de juicios sobre lo bueno y lo malo, desde edades muy anteriores a las que Piaget propone.

En apoyo de estas ideas, diversas investigaciones (Weston y Turiel, 1980; Davidson et al., 1983 y Turiel, 1983, entre otros) han mostrado que los niños pequeños razonan sobre contenidos morales de una forma que va más allá de la simple obediencia heterónoma a la autoridad y a las reglas.

Otra conclusión importante de Turiel, basada en sus investigaciones sobre el desarrollo de conceptos morales y socio-conventionales, es que los niños construyen su conocimiento social en dominios diferenciados (véase Turiel, 1983). Desde este punto de vista, el desarrollo moral no se concibe como un progreso desde la indiferenciación (entre lo moral-prescriptivo y lo convencional-normativo) hasta la diferenciación de estos dos dominios. Esta diferenciación, según Turiel, está presente desde edades muy tempranas y, en consecuencia, los progresos evolutivos se dan *dentro* de cada dominio de conocimiento.

1. Hay, por supuesto, diferencias no despreciables entre la concepción psicoanalítica y la conductista de la socialización. Mientras que para la primera la interiorización de normas se explica mediante la *identificación* del niño con el adulto, siendo la conciencia moral un producto de la superación del *complejo de Edipo*, para el conductismo el proceso de interiorización está garantizado por el juego de premios y castigos que controlan la conducta del niño. Es evidente que conceptos tales como identificación o *ego ideal*, propios de la tradición freudiana, son constructos totalmente ajenos al pensamiento conductista.
2. Recordemos que la tradición psicoanalítica concibe al niño como un ser "antisocial", sujeto a inclinaciones primarias

destructivas, en constante conflicto con las exigencias de la realidad. En este sentido, no es raro que algunos hayan descrito la concepción psicoanalítica de la socialización como un triunfo de lo bueno (el principio de realidad) sobre lo malo (el principio de placer).

3. Como es bien sabido, Kohlberg propone una secuencia de seis estadios en su descripción del desarrollo moral. Los dos primeros corresponden a la etapa preconvencional, en la que las normas y expectativas sociales son externas al propio individuo; los estadios 3 y 4 corresponden a la etapa convencional, donde el sujeto se identifica con las normas sociales y con las expectativas de los otros, especialmente las de la autoridad. Por último, en los estadios 5 y 6, que corresponden a la etapa postconvencional, el individuo ha construido sus propios valores y principios, distinguiéndolos de las normas y expectativas sociales.

**ASPECTOS METODOLOGICOS  
EN LA INVESTIGACION SOBRE  
RAZONAMIENTO SOCIO-MORAL**

**2**

Los trabajos de Piaget (1932) y Kohlberg (1963, 1969) y colaboradores (Colby, A.; Kohlberg, L. *et al.*, 1983) se han basado generalmente en el análisis del razonamiento de sujetos a los que se les pedía hacer una evaluación de situaciones multifacéticas o tomar alguna decisión ante dilemas complejos. Por ejemplo, una de las historias presentadas por Piaget (1932) a niños de 6 a 11 años relataba la siguiente situación. En una familia había tres hermanos, uno mayor y dos gemelos. Cada uno se limpiaba sus propios zapatos. Un día que el mayor estaba enfermo, la mamá pidió a uno de los gemelos que limpiara las botas del mayor, además de las suyas. Ante la pregunta “¿qué te parece lo que hace la madre?”, Piaget observó que la mayoría de los niños pequeños (hasta los 7 años) defendía la obediencia, confundiéndola con la justicia (“está bien porque se lo ha dicho su madre”), mientras que los mayores defendían la equidad, distinguiéndola de la obediencia. Como es sabido, este tipo de respuestas condujo a Piaget a caracterizar la moralidad del niño pequeño en términos de premoralidad o heteronomía.

Asimismo, Kohlberg, en uno de sus conocidos dilemas, planteaba a niños de 10 años en adelante una situación en la que un padre, tras haber prometido a su hijo ir de acampada siempre que ganara el dinero necesario para ello, rompía su promesa y le pedía el dinero ganado. El hijo, para poder ir de acampada, mentía al padre diciendo haber ganado mucho menos dinero del que realmente había obtenido, contándoselo luego a su hermano menor. El dilema que Kohlberg planteaba a los niños era si el hermano pequeño debía decírselo o no al padre.

En sus análisis de las respuestas de los niños de 10 años, Kohlberg (1963) observó que a esta edad los sujetos se centraban básicamente en consideraciones pragmáticas y que estaba ausente la idea de obligación moral. Por ejemplo, los niños señalaban el riesgo de que el hermano menor fuera castigado por el padre si éste llegaba a descubrir que conocía la mentira del hermano. A la vez, consideraban que el acusar al hermano mayor podía traer consecuencias igualmente negativas por parte de aquél.

No hace falta entrar mucho en detalles para descubrir que en estos ejemplos se mezclan consideraciones de muy distinta índole: morales (justicia, mentira, cumplimiento de una promesa, etc.), de autoridad (obedecer al padre), pragmáticas (evitar ser castigado), etc. Recordemos que Piaget y Kohlberg observaron que ante estas situaciones los niños tendían a razonar centrados más en consideraciones no morales (autoridad, castigo...) que en los aspectos morales, llegando a las conclusiones que hemos comentado.

¿Qué ocurre, sin embargo, cuando los niños deben evaluar situaciones en las que no existen conflictos entre aspectos morales y no morales? En otras palabras, ¿hay diferencias entre el razonamiento infantil ante dilemas o situaciones multifacéticas y el razonamiento ante situaciones no conflictivas?

Han sido sobre todo los trabajos de Turiel y colaboradores (Killen, 1985; Nucci, 1981, 1982; Nucci y Turiel, 1978; Turiel *et al.*, 1986) los que han abordado de lleno esta cuestión. La conclusión general a la que llegan es que ante situaciones en las que no existen conflictos entre componentes morales y no-morales los niños pequeños son capaces de hacer consideraciones de una u otra índole según el ámbito (moral o no moral) al que pertenece la situación. Es decir, en ausencia de conflictos, los niños identifican los aspectos relevantes de la situación en cuestión y emiten juicios adecuados a tal situación. Esto significa que el niño es competente a la hora de identificar y distinguir entre razones morales y razones de otro tipo. En este sentido, Turiel y colaboradores defienden que, desde muy temprano, el niño desarrolla una comprensión de la moralidad como algo independiente y diferente de otras consideraciones.

¿Cómo explicar las diferencias que se observan en el razonamiento infantil ante situaciones multifacéticas y situaciones

no conflictivas? Es evidente que la mayoría de las acciones sociales, así como las decisiones que adoptan las personas ante una situación social, tienen componentes muy diversos, morales y no morales, socio-organizativos, personales, etc. En el modelo de Turiel (1978, 1983) el conocimiento social se organizaría en torno a tres dominios generales de pensamiento: el moral, el psicológico-personal y el social (*societal*). Puesto que las situaciones sociales son generalmente multifacéticas, implican la coexistencia de más de un componente, dando lugar a menudo a conflictos entre éstos. Las personas, en general, al evaluar una situación social usan justificaciones diferentes, que coexisten en su pensamiento, según el tipo de problema. Es muy probable que en los niños ocurra algo semejante, es decir, que no exista una única orientación dominante en su pensamiento. Pero puede ser que los pequeños, a diferencia de los adolescentes y adultos, sean incapaces de coordinar los distintos aspectos de una situación, centrándose exclusivamente en uno de ellos. Así pues, es posible que ante situaciones como las planteadas por Piaget o Kohlberg el niño no pueda coordinar los componentes relativos a la autoridad y obediencia con los aspectos de justicia o equidad. A esto hay que añadir que generalmente las preguntas planteadas ante estas situaciones (¿qué te parece...?, ¿debería decirle a su padre lo que ha hecho su hermano mayor?) son en sí mismas ambiguas, en la medida en que el sujeto puede optar por una interpretación valorativa ("está bien o mal", "es justo o no") o por una solución pragmática ("los padres *pueden*, de hecho, mandar" o "haga lo que haga, va a tener problemas, o con su padre o con su hermano"), y sólo en el mejor de los casos, por un análisis que coordine todos los aspectos de la situación.

El problema es, pues, identificar si las limitaciones del niño pequeño se deben a una ausencia de comprensión de la moralidad o a una incapacidad para coordinar los distintos niveles de análisis de una situación. Desde el punto de vista metodológico, el problema puede abordarse mediante dos estrategias de investigación complementarias. Por una parte, estudiar y comparar el razonamiento infantil ante situaciones simples y ante situaciones multifacéticas. En las primeras sólo un elemento de un componente (moral, convencional o personal) estaría presente, mientras que en las segundas podría haber varios elemen-

tos de uno o más componentes, creando o no una situación de conflicto. Los "dilemas" son un claro ejemplo de conflicto entre elementos y/o componentes. Es decir, se puede plantear un dilema entre dos opciones del mismo ámbito (i.e. moral) o entre opciones de distinto ámbito (i.e. moral y personal).

Por otra parte, en relación con la entrevista, el tipo de preguntas que se plantean y su formulación son otra importante fuente de error en la investigación sobre razonamiento socio-moral. Aunque la ambigüedad puede, en ocasiones, ser deseable, si la entrevista no incluye preguntas explícitas acerca del tema que se investiga (i.e. "¿es justo que la madre mande a uno y no al otro limpiar las botas?", "¿es justo que no cumpla su promesa...?") las respuestas no pueden interpretarse inequívocamente.

Los trabajos ya citados de Turiel y colaboradores han intentado subsanar estos defectos metodológicos, estudiando tanto situaciones simples (Davidson *et al.*, 1983; Nucci, 1981) como complejas (Killen, 1985; Turiel *et al.*, 1986), mediante entrevistas diseñadas con el fin de minimizar la ambigüedad de las preguntas. Este control metodológico puede explicar en buena medida las diferencias que hemos comentado entre los resultados de Turiel y los de autores como Piaget o Kohlberg.

Nuestro objetivo ha sido ampliar estudios preliminares sobre algunos aspectos fundamentales del razonamiento social infantil en relación con la comprensión y evaluación de distintos tipos de normas ligadas al contexto escolar. Algunas de las cuestiones que nos hemos planteado al abordar esta investigación han sido las siguientes: ¿Utiliza el niño distintos argumentos cuando enjuicia acontecimientos sociales de distinta naturaleza (i.e. de carácter socio—convencional o moral)? ¿Cuáles son, de existir, los cambios evolutivos que se observan en la forma y los contenidos de su razonamiento y en su comprensión de la función que desempeñan las normas? ¿Existen diferencias evolutivas en la comprensión infantil de la autoridad?

Hemos visto que dentro del enfoque cognitivo—evolutivo conviven distintas explicaciones del desarrollo socio—moral. En el marco de nuestros objetivos vamos a desarrollar brevemente lo que suponen dos de estas interpretaciones en lo que concierne a nuestra investigación: las de Piaget y Turiel.

El supuesto de una moral heterónoma en los niños pequeños (Piaget, 1932) debería verse confirmado en los siguientes aspectos:

1. En primer lugar, los niños menores de la muestra (6—7 años, 1° de E.G.B.) mostrarían un razonamiento unidimensional ante toda situación social que implicara transgresión a una norma, cualquiera que fuera su naturaleza. No habría, pues, diferencias entre las evaluaciones y los argumentos proporcionados ante una transgresión moral y los proporcionados ante una transgresión no moral (socio—organizativa, etc.).
2. Las evaluaciones y los argumentos de los niños pequeños se basarían en consideraciones pragmáticas, de autoridad y obediencia, todas ellas externas a la transgresión. Dicho de

modo complementario, las transgresiones morales no serían evaluadas en función de los rasgos intrínsecos a éstas (i.e. daño infligido a otro), sino por factores externos (norma, castigo, obediencia, etc.), del mismo modo que las transgresiones no morales.

3. Las normas, en general, serían concebidas por el niño como *moralmente necesarias*, sagradas y obligatorias. Ello se reflejaría en una tendencia a aceptarlas sin contemplar excepciones ni, en consecuencia, su posible carácter flexible.
4. Por último, los pequeños confundirían autoridad y moralidad en el sentido de considerar *bueno o justo* todo lo que manda la autoridad y *malo* todo lo que la misma prohíbe. Por el contrario, los mayores distinguirían entre el concepto de autoridad y los de moralidad, justicia o eficacia.

El modelo de Turiel de los dominios de conocimiento sostiene, por el contrario, que los niños pequeños son capaces de distinguir entre el ámbito de las consideraciones morales y el de las consideraciones pragmáticas (personales o socio-convenionales). Este supuesto debería confirmarse en los siguientes puntos:

1. Los niños pequeños mostrarán, al igual que los mayores, una competencia para razonar sobre situaciones sociales según la naturaleza de éstas.
2. Sus argumentos serán, pues, diferentes ante situaciones morales y no morales. En las primeras, las evaluaciones se basarán en argumentos de justicia, equidad o en la consideración de rasgos intrínsecos al acto (daño a otro, etc.), independientemente de factores externos, tales como la presencia de norma, el castigo, etc. En las segundas, las evaluaciones descansarán en argumentos *ligados al contexto* y serán, por tanto, contingentes a la norma.
3. El carácter obligatorio o no de las normas variará según el dominio de que se trate. Los niños considerarán obligatorias y no susceptibles de cambio sólo aquellas normas que regulan las conductas del ámbito moral, mientras que todas

las demás se contemplarán a la luz del contexto y serán, en consecuencia, susceptibles de cambio en mayor o menor medida.

4. En la medida en que los niños distingan, desde edades tempranas, entre moralidad y autoridad u obediencia, no mostrarán necesariamente una conformidad hacia la autoridad, sino que sus evaluaciones dependerán del contenido de su conducta o mandatos.

Como sugeríamos en el apartado anterior, es probable que parte de las discrepancias entre la explicación piagetiana y la de Turiel se deba a las diferencias fundamentales metodológicas en el tipo de estudios y de análisis realizados por cada autor. En este sentido, en esta investigación hemos diseñado: 1) situaciones en las que no coexisten, al menos de forma explícita, componentes diferentes; y 2) preguntas que proporcionan la oportunidad de que el sujeto explicita ciertos aspectos de su pensamiento relevantes a la hora de determinar el tipo de orientación que mantiene hacia las normas y la autoridad.



Participaron 61 niños de ambos sexos (30 niños y 31 niñas), de clase media, de un centro público madrileño, pertenecientes a 1° (n = 15), 3° (n = 16), 5° (n = 15) y 8° de EGB (n = 15). En cada grupo de edad el número de niños y de niñas era aproximadamente el mismo.

Se entrevistó a cada uno de ellos individualmente, utilizando el método de entrevista clínica. La entrevista giraba en torno a una serie de preguntas relacionadas con cuatro situaciones hipotéticas, en forma de historietas, cada una de las cuales implicaba la transgresión de una norma de distinta naturaleza (moral o convencional) y con distintas funciones dentro de la organización escolar (M: "No pegar"; C1: "No comer chicle en clase"; C2: "No entrar en el edificio del colegio durante el recreo"; C3: "No hablar en voz alta mientras se trabaja en clase").

El resumen de la entrevista y las situaciones se recoge en la Tabla 1. Las situaciones elegidas representaban transgresiones comunes a normas recogidas en el reglamento escolar del centro donde se realizó la investigación.

Todos los sujetos fueron entrevistados en dos sesiones, cada una de ellas de una duración aproximada de 25 minutos, en las que se planteaban a los niños dos de las cuatro historietas citadas. Tras un periodo que variaba entre una y dos semanas como máximo, se entrevistaba al niño de nuevo planteándole las dos historietas restantes. El orden de presentación de las situaciones fue contrabalanceado.

Antes de comenzar la primera entrevista se explicaba a los niños el objetivo de ésta. Se les señalaba que la entrevista no era un examen y que no existían, por tanto, respuestas "correctas" o "incorrectas", insistiendo en que el único objetivo de la entrevista era conocer lo que pensaban los niños acerca de las situaciones hipotéticas que se les planteaban. A continuación se pregun-

TABLA 1

*Resumen de la entrevista y de las historietas presentadas a los niños*

Historietas
<p><i>Moral (M): En el patio de recreo, un niño/a empuja y pega a otro/a que está su- biendo al tobogán para pasar antes que él.</i></p> <p><i>Convencional 1 (C1): Un/a niño/a mastica chicle en clase.</i></p> <p><i>Convencional 2 (C2): Un/a niño/a entra en el edificio de aulas durante la hora del recreo.</i></p> <p><i>Convencional 3 (C3): Un/a niño/a habla en voz alta en clase mientras los demás compañeros están trabajando.</i></p>
Preguntas planteadas
<p><i>(Comunes a todas las situaciones)</i></p>
<p><b>1. Valoración del acto, razonamiento espontáneo (RE):</b> ¿Qué te parece lo que ha hecho este niño?</p> <p><i>Justificación:</i> ¿Por qué te parece que eso está bien/mal?</p> <p><i>Objetivo:</i> Conocer cómo valoran los niños los distintos tipos de transgre- sión y si proporcionan argumentos diferentes al justificar sus valoraciones (positivas/neutras o negativas).</p>
<p><b>2. Castigo:</b> ¿Crees que deberían castigarlo por haber hecho eso? Si reconoce la necesidad de castigo: ¿Qué castigo crees que merece?</p> <p><i>Objetivo:</i> Conocer si consideran necesario castigar al actor y si existen di- ferencias según el tipo de acto.</p>
<p><b>3. Valoración del acto en ausencia de norma (AN):</b> En el colegio de... no existe ninguna norma que prohíba... (cada uno de los cuatro actos). ¿Estaría bien entonces que ese/a niño/a lo hiciera, o seguiría estando mal? ¿Por qué?</p> <p><i>Objetivo:</i> Saber en qué medida la valoración es contingente o no a la norma.</p>

TABLA 1 (continuación)

*Resumen de la entrevista y de las historietas presentadas a los niños*

---

**Preguntas planteadas (Cont.)**

---

**4. Función de la norma:** ¿Para qué sirve una norma que diga...?

*Objetivo:* Explorar la comprensión de los niños de la función que desempeñan las distintas normas.

---

**5. Inflexibilidad de la norma:** El director del colegio de... piensa que debe haber una norma que diga que los niños no pueden hacer... (cualquiera de las situaciones) *nunca*, en ninguna circunstancia y sin excepción. ¿Estaría bien tener una norma así? ¿El director puede imponer una norma de tales características?

*Objetivo:* Conocer cómo valoran la norma cuando ésta tiene un carácter totalmente inflexible y si reconocen, o no, límites en el poder "legislativo" de la autoridad (en este caso, para la imposición de normas inflexibles).

---

**6. Ausencia de norma:** El director del colegio ha decidido que no haya ninguna norma que prohíba... (cualquiera de los actos planteados en cada situación). ¿Estaría bien quitar esa norma? ¿Podría hacerlo el director...?

*Objetivo:* Conocer si aceptan la ausencia de norma y si reconocen límites en el poder legislativo de la autoridad (en este caso, para abolir normas).

---

**7. Excepciones** (Sólo a los sujetos que valoraron negativamente el acto): ¿Siempre está mal..., o hay casos en los que no estaría mal?

*Objetivo:* Saber si los niños contemplan excepciones a la norma y/o circunstancias atenuantes que pudieran justificar el acto.

---

taba a los niños si sabían lo que era una norma/regla y se les pedía algún ejemplo de normas escolares y/o familiares. El objetivo de estas preguntas era saber si los niños, sobre todo los de menor edad, comprendían o no este término.

Todas las entrevistas se registraron en cinta magnetofónica para su posterior transcripción textual.

La entrevista se diseñó con el fin de responder a las siguientes preguntas: 1) ¿Cómo valoran los niños los distintos tipos de transgresión y qué argumentos proporcionan a la hora de justificar sus valoraciones (positivas, neutras, negativas)? ¿Consideran necesario el castigo en todas las situaciones? 2) ¿En qué medida comprenden la función que desempeñan las distintas normas dentro del sistema escolar? 3) ¿En qué medida las valoraciones dependen de la existencia o no de normas? 4) ¿Reconocen los sujetos límites en el poder legislativo de una figura de autoridad?

En todos los casos la entrevista iba encaminada a obtener información acerca de los siguientes aspectos: por una parte, las *valoraciones* de cada uno de los actos o transgresiones y por otra, los *argumentos de justificación* que acompañaban a dichas valoraciones. Es decir, se pretendía conocer no sólo cómo evaluaban los niños distintos tipos de transgresión, sino también cómo justificaban sus evaluaciones.

Las *valoraciones* fueron de dos tipos: 1) *Positivas o neutras*: el sujeto juzga el acto como bueno o indiferente. 2) *Negativas*: el sujeto juzga el acto como malo. Los *argumentos de justificación* se analizaron en relación con las cinco categorías que se recogen en la Tabla 2.

TABLA 2

*Valoración del acto: categorías de justificación*  
(Basado parcialmente en Davidson, Turiel y Black, 1984)

---

1. *Argumentos morales (MOR)*

Respuestas que hacen referencia a consecuencias que repercuten negativamente en las relaciones interpersonales, afectando al bienestar de las personas, a sus derechos, etc.

1.1. *PG*. Referencia a principios generales de bienestar de las personas, derechos, justicia, etc. ("no se debe hacer daño a otra persona", "hay que respetar a los otros...").

---

TABLA 2 (continuación)

*Valoración del acto: categorías de justificación*  
*(Basado parcialmente en Davidson, Turiel y Black, 1984)*

---

1.2. *CV*. Referencia a consecuencias concretas físicas y/o psicológicas para la víctima (“porque se puede herir y sangrar”).

---

2. *Orientación a la autoridad, al castigo y a la norma (OCN)*

2.1. *CAA*. Respuestas que aluden a las consecuencias negativas para el actor por parte de la autoridad (“está mal porque lo van a castigar”).

2.2. *CAP*. Referencia a las consecuencias negativas para el actor provenientes de los pares: desaprobación social, exclusión del grupo, etc. (“sus amigos no van a querer jugar con él”).

2.3. *LEG*. Valoración del acto en función de la existencia o no de norma (“ha hecho mal porque hay una regla que lo prohíbe” o “está mal si hay una regla que prohíbe hacerlo”).

2.4. *COS*. Referencia a regularidades de conducta compartidas por un grupo social: conductas consideradas de buena o mala educación, costumbre, etc. (“es de mala educación”).

---

3. *Organización social (ORG)*

Valoración del acto en función de las consecuencias que tiene o puede tener en detrimento de la organización y el buen funcionamiento del grupo.

3.1. *OS*. Referencia explícita a consecuencias negativas del acto para la organización social del grupo (“si habla en alto, molesta a los que están trabajando”).

3.2. *PRE*. El acto da lugar a otras acciones que tienen consecuencias negativas para el grupo (“entran en el edificio y gritan o juegan... y entonces molestan a los que están dando clase”; “comen chicle y lo tiran al suelo, ensucian...”).

3.3. *DEP*. El acto se valora según haya o no consecuencias negativas para la organización social del grupo, el acto en sí mismo se considera neutro (“si sólo mastica chicle, está bien, pero si lo tira al suelo, hace ruido... entonces está mal”; “si entra al edificio y no hace nada malo, estaría bien, pero si arma jaleo..., estaría mal”).

---

TABLA 2 (continuación)

*Valoración del acto: categorías de justificación*  
(Basado parcialmente en Davidson, Turiel y Black, 1984)

---

4. *Personal (PER)*

El acto carece de consecuencias sociales (para el grupo), y de reconocerse alguna consecuencia, ésta recaería en el propio actor, sin mediación social alguna; por lo que se distinguen de las consecuencias vinculadas al castigo.

4.1. *EL*. Referencia a las preferencias y prerrogativas individuales valorando, por tanto, el acto como neutro (“si le apetece, puede comer chicle, es asunto suyo”).

4.2. *CA*. Respuestas que hacen referencia a las consecuencias negativas no sociales para el actor, tanto físicas (salud: “si come chicle, se le pican las muelas”) como intelectuales (consecuencias negativas para el aprendizaje del propio sujeto: “puede distraerse y no atender en clase”).

---

5. *Otras respuestas*

Hubo también una serie de respuestas (anecdóticas y NS/NC) que por sus características, no pudieron ser codificadas en ninguna de las categorías de justificación anteriores.

---

**5.1. Valoración del acto (RE)**

Se analizan aquí las valoraciones de los sujetos a cada una de las transgresiones en el razonamiento espontáneo (RE) (véase pregunta 1 en la Tabla 1).

La totalidad de los sujetos (a excepción de uno en C3) valoró negativamente las transgresiones M y C3, mientras que las situaciones C1 y C2 fueron valoradas negativamente aproximadamente por el 55% de los sujetos. Los resultados en cada grupo de edad y en cada situación se recogen en la Tabla 3.

TABLA 3

*Sujetos que valoraron negativamente el acto en el razonamiento espontáneo (RE)*

Cursos	M	C1	C2	C3
1° (n = 15)	15	13	11	15
3° (n = 16)	16	12	10	16
5° (n = 15)	15	5	6	14
8° (n = 15)	15	6	5	15

Como se puede observar, hay una disminución con la edad de las valoraciones negativas en C1 y C2. Aunque la tendencia evolutiva es la misma en las dos situaciones, en C2 las diferencias son estadísticamente significativas sólo entre 1° y 8° de EGB

(Fisher:  $p < .02$ ), mientras que en C1 lo son todas a excepción de las observadas entre 1° y 3°, por una parte, y entre 5° y 8° de EGB, por otra (Fisher: para 1°-5°, 1°-8° y 3°-5°,  $p < .02$ ; y para 3°-8°,  $p < .04$ ).

Por otro lado, el porcentaje de sujetos que valora negativamente *todas* las situaciones disminuye sensiblemente con la edad (67% en 1°, 60% en 3°, 13% en 5° y 7% en 8° de EGB), siendo estadísticamente significativas las diferencias entre 1° y 5° (Fisher:  $p < .01$ ), 1° y 8° (Fisher:  $p < .005$ ), 3° y 5° (Fisher:  $p < .02$ ) y 3° y 8° de EGB (Fisher:  $p < .01$ ).

Los resultados muestran, pues, que la mayoría de los niños de 1° y 3° de EGB tiende a valorar negativamente cualquier transgresión, independientemente de su contenido, mientras que a partir de 5° de EGB la mayor parte de los sujetos juzga negativamente *sólo* aquellos actos que implican una transgresión moral (M) o un grave perjuicio para la organización en el aula (C3).

Se ha llevado a cabo también un análisis para detectar si existen diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones dadas por cada sujeto a las diferentes situaciones (véase Tabla 4). En ningún caso las diferencias entre C1 y C2 fueron significativas. Por el contrario, todas las comparaciones entre la situación M y/o C3, por un lado, y C1 y/o C2, por otro, arrojaron diferencias estadísticamente significativas (a excepción de 1° de EGB, donde la comparación con C1 no fue significativa).

TABLA 4

*Comparación de las valoraciones proporcionadas por cada sujeto en cada situación, tomadas de dos en dos (Prueba binomial)*

	M-C1	M-C2	M-C3	C1-C2	C1-C3	C2-C3
1°	NS	*	NS	NS	NS	*
3°	*	*	NS	NS	*	*
5°	**	**	NS	NS	**	**
8°	**	**	NS	NS	**	**

NS: no significativo

\*:  $p < .05$

\*\* :  $p < .01$

## 5.2. Argumentos de justificación

Todas las justificaciones de los niños fueron codificadas en una de las categorías que se describen en la Tabla 2. Algunos sujetos proporcionaron más de un argumento (hasta un máximo de tres), codificándose todos ellos. En la Tabla 5 se recogen los porcentajes de sujetos en cada categoría de justificación en las cuatro situaciones. En la Tabla 6 se puede observar cómo se repartieron los distintos argumentos dentro de cada categoría de justificación. Como ya hemos dicho, algunos sujetos proporcionaron más de un argumento de justificación pertenecientes a la misma o a distinta categoría (por ej., PG y CV o CV y CAP). Todos ellos fueron codificados. Por tanto, los porcentajes, en la Tabla 5, no suman cien, y el número de respuestas recogidas en la Tabla 6 es variable y no equivale al número de sujetos. Analizaremos ahora por separado los resultados obtenidos en cada una de las situaciones.

TABLA 5

*Porcentaje de sujetos en cada categoría (MOR, OCN, ORG, PER)*  
*(No se incluyen los porcentajes menores de 2 que representan un sujeto)*

	MOR	OCN	ORG	PER	Otros
M	95	13	—	—	—
C1	—	41	52	31	—
C2	—	52	31	16	8
C3	—	5	98	—	—

### *Situación M*

Como puede observarse, la gran mayoría de los sujetos proporcionó argumentos de carácter moral a la hora de justificar su valoración negativa de la transgresión M. Sólo un 5<sup>o</sup>/100 valoró

TABLA 6

*Argumentos de justificación proporcionados por los sujetos en cada situación*

Argumentos de justificación	SITUACIONES				
	M	C1	C2	C3	Total
<b>MOR</b>					
PG	27	–	–	–	27
CV	38	–	–	–	38
<b>OCN</b>					
CAP	5	–	–	1	6
CAA	3	4	6	1	14
LEG	–	13	26	–	39
COS	–	8	2	1	11
<b>PER</b>					
CA	–	13	1	–	14
EL	–	6	9	–	15
<b>ORG</b>					
PRE	–	20	6	–	26
OS	1	–	4	59	64
DEP	–	12	9	1	22
OT	1	1	5	1	8
Total	75	77	68	64	284

negativamente dicha transgresión con razones no morales (aludiendo fundamentalmente a la desaprobación por parte de los pares o a los mandatos de la autoridad). Ningún sujeto de 1° de EGB dio argumentos no morales. Hubo un 80/100 de sujetos que además de proporcionar argumentos morales, aludió a otras razones (OCN) para justificar su juicio negativo de la transgresión.

Del 950/100 de sujetos que proporcionaron argumentos morales (N = 58), algo más de la mitad (N = 31) dio exclusivamente respuestas que hacían referencia a las consecuencias directas (físicas o psicológicas) para la víctima (CV) (véase Tabla 2), y el resto (N = 27) aludió a principios generales más abstractos, relativos al bienestar y los derechos de las personas (PG) (acompañando a veces este tipo de respuesta con justificaciones CV). Se observó un aumento con la edad de respuestas PG (un sujeto en 1° de EGB, 7 sujetos en 3°, 8 en 5° y 11 en 8° de EGB). El análisis estadístico muestra diferencias significativas entre 1° y los demás cursos (Fisher: para 1°-3°,  $p < .05$ ; para 1°-5°,  $p < .02$ ; para 1°-8°,  $p < .005$ ).

### *Situación C3*

Como se puede ver en la Tabla 5, todos (menos un sujeto) justificaron su valoración negativa del acto haciendo referencia a la perturbación del orden y del buen funcionamiento en el aula (ORG). Hubo un 50/100 que además dio respuestas relativas a la presencia de normas y/o evitación del castigo, repartido entre 1°, 3° y 5° de EGB.

### *Situaciones C1 y C2*

En estas situaciones se observan distintos tipos de argumentos no morales (OCN, ORG y PER) a la hora de justificar la valoración del acto. Los argumentos que apelan al interés personal (PER) aparecen sólo en estas dos situaciones (C1 y C2), a la vez que se aprecia un número considerablemente mayor, por comparación con M y C3, de respuestas que hacen referencia a las normas, la autoridad y el castigo, incluidos en la categoría OCN. Se observan también argumentos pertenecientes a la categoría ORG (sobre todo en C1, aunque en menor medida que en C3).

Hay que recordar que sólo en C1 y C2 se obtuvieron valoraciones no negativas del acto, a diferencia de lo que ocurrió en M y C3, donde prácticamente todas las valoraciones fueron de carácter negativo. Por tanto, en las Tablas 5 y 6 las justificaciones obtenidas en C1 y C2 incluyen no sólo valoraciones negativas, sino también positivas o neutras. Así por ejemplo, los argumentos LEG, dentro de la categoría OCN, reúnen tanto aquellas valoraciones negativas del acto, argumentadas por la presencia de una norma (“está mal porque está prohibido” o “porque hay una norma y hay que cumplirla”), como aquéllas en las que para el sujeto la bondad o maldad del acto depende exclusivamente de la existencia, o no, de norma. En otras palabras, en este último caso, el acto se considera en sí mismo neutro y es el contexto social determinado lo que define la valoración (“está mal si existe una norma; si no, no estaría mal”). Por otra parte, los argumentos DEP implican valoraciones de carácter neutro. Como en el caso anterior, los sujetos consideran que el acto en sí mismo no es ni positivo ni negativo (es decir, no se trata propiamente de una transgresión), pero piensan que la acción puede dar pie a otras acciones con consecuencias, esta vez negativas, para el orden social. Un ejemplo de este tipo de respuestas en C2 es el siguiente: “Si el niño entra en el edificio sólo para estar, entonces no estaría mal; pero si aprovecha para armar jaleo, romper cosas, robar..., entonces estaría mal.” Para C1, un ejemplo prototípico de este argumento sería: “Depende de cómo coma el chicle; si hace globos y ruido, si lo tira y ensucia, estaría mal; pero si sólo lo mastica, entonces no estaría mal.” Hay que distinguir este tipo de argumento de los denominados PRE, en la medida en que estos últimos implican siempre una valoración negativa (“está mal porque lo va a tirar al suelo” o “porque hace ruido al masticar y molesta a los demás”, etc.).

Por último, en la categoría PER, los argumentos EL, que hacen referencia a las prerrogativas y los deseos personales, implican siempre valoraciones positivas o neutras y nunca negativas (por ejemplo, “no pasa nada; si le gusta comer chicle, puede hacerlo”; “si quiere entrar en el edificio, que entre”). Las respuestas CA, por el contrario, hacen referencia a consecuencias negativas para el propio actor, sin repercusiones en el orden social ni en los otros. Argumentos de este tipo serían los siguientes: “Está

mal comer chicle porque se te pican las muelas” o “si comes chicle en clase, te distraes, no atiendes”, etc.

En la Tabla 7 se presenta la frecuencia de respuestas en cada categoría, edad y situación (C1 y C2), considerando por separado las valoraciones negativas de las positivas/neutras.

TABLA 7

*Frecuencia de respuestas por categoría, edad y situación, considerando por separado las valoraciones negativas de las positivas y neutras*

	VALORACION									
	Negativa							Pos./Neutra		
	CAA	LEG	COS	CA	PRE	OS	OT	DEP	LEG	EL
[C1]										
1°	3	3	0	5	8	0	1	1	1	0
3°	1	1	1	5	8	0	0	2	0	2
5°	0	2	1	3	4	0	0	5	2	3
8°	0	0	6	0	0	0	0	4	4	1
[C2]										
1°	5	4	1	0	1	1	2	0	1	3
3°	1	3	1	0	1	3	2	1	2	3
5°	0	5	0	1	3	0	0	5	3	1
8°	0	3	0	0	1	0	1	3	5	2

La observación de las columnas muestra que, dentro de los argumentos CAA (respuestas que hacen referencia al castigo), la mayor parte de las respuestas pertenece a los sujetos de 1° de EGB (80% de este tipo de argumento). No obstante, merece la pena señalar que prácticamente todos estos sujetos dieron otros argumentos de justificación, además del de castigo.

En las valoraciones negativas basadas en la presencia de norma (LEG: "está mal porque hay una norma") no existen diferencias evolutivas en ninguna de las dos situaciones C1 y C2, observándose un número no despreciable de argumentos LEG en los cuatro grupos de edad, particularmente en C2.

Un hecho interesante que se refleja en la Tabla 7 es que todos los sujetos de 8° que valoraron negativamente el acto en C1 (N = 6) dieron argumentos de tradición o costumbre, pertenecientes a la categoría OCN, haciendo referencia explícita a normas de educación (por ej., "comer chicle en clase es de mala educación"). Este argumento no aparece en ninguna otra historieta y prácticamente en ninguna otra edad (a excepción de un sujeto en 3° y uno en 5°, también en C1).

Los argumentos CA (consecuencias negativas para el actor) se encuentran fundamentalmente en la situación C1, donde el 77% de todos ellos pertenecen a sujetos de 1° y 3° de EGB.

Hay que destacar que en C1 el argumento más utilizado por los sujetos fue el PRE (prevención de posibles consecuencias negativas no derivadas directamente del acto), observándose, no obstante, una clara tendencia evolutiva en el sentido de una disminución de este tipo de respuestas (la mitad de los niños de 1° y 3° —16 de 31—, 4 sujetos de 5° y ninguno de 8°). La mayoría de los argumentos PRE aludían a consecuencias negativas, bien para la organización social ("está mal porque va a molestar comiendo chicle en clase"), bien para el mantenimiento del entorno físico ("está mal porque va a ensuciar, tirar al suelo, pegar por las paredes"). Por el contrario, en C2 los argumentos PRE y OS se reparten más o menos por igual, sin pautas evolutivas definidas.

Analizando las justificaciones de las valoraciones neutras (DEP y LEG) o positivas (EL), se observa un aumento considerable con la edad de las primeras, que no suponen propiamente una valoración del acto en sí mismo: el sujeto razona en función de la presencia o no de normas, o de posibles actos derivados que pudieran poner en peligro la organización social. Esta pauta es muy similar en ambas situaciones (1°: 2 sujetos en C1 y 1 en C2; 3°: 2 en C1 y 3 en C2; 5°: 7 en C1 y 8 en C2; y 8°: 8 en C1 y 8 en C2). El cambio parece darse entre 3° y 5° de EGB, siendo estadísticamente significativas las diferencias entre los grupos extremos de edad (Fisher:  $p < .05$  en C1 y

$p < .01$  en C2), entre 1° y 5° en C2 ( $p < .01$ ) y entre 3° y 8° en C1 ( $p < .05$ ).

En conclusión, parece que los niños mayores (a partir de 5° de EGB) reconocen con mayor facilidad el carácter convencional de estos dos actos, que no son en sí mismos censurables, sino que deben interpretarse dentro de un contexto social determinado.

### 5.3. Razonamiento en ausencia de norma

Las respuestas analizadas hasta ahora corresponden a lo que hemos llamado razonamiento espontáneo de los niños. Cuando se les pide a éstos que valoren las distintas acciones en el caso de no existir ninguna norma/prohibición para el acto en cuestión (“en el colegio de... no hay ninguna norma que prohíba hacer..., ¿estaría bien entonces que lo hiciera...?”), las respuestas que se obtienen difieren, en algunas situaciones, de las correspondientes al razonamiento espontáneo.

En M y C3 los sujetos, en su mayoría, no cambian de opinión a la hora de valorar el acto en ausencia de norma (sólo dos sujetos en M y 11 sujetos en C3, repartidos aproximadamente por igual en todos los cursos). Por el contrario, en C1 y C2 hay un número considerable de sujetos que cambian su valoración del acto. La Tabla 8 refleja las valoraciones neutras/positivas en los dos momentos de la entrevista: razonamiento espontáneo (RE) y razonamiento en ausencia de norma (AN), en todas las situaciones.

Como puede verse, el mayor cambio se da en C1, donde entre 1° y 3° de EGB, de 25 niños que valoraron el acto negativamente en RE (de un total de 31), encontramos sólo 11 en la situación AN. Obviamente, los cambios en 5° y 8° no son tan grandes, puesto que ya desde el principio la mayoría de los sujetos valora el acto de forma positiva o neutra. En 5° de EGB son tres los sujetos que cambian su valoración en AN, y en 8° cuatro. El análisis estadístico muestra que las diferencias entre RE y AN alcanzan el nivel de significación en 1° (Prueba binomial:  $p < .01$ ), 3° ( $p < .05$ ) y 8° de EGB ( $p < .05$ ).

TABLA 8

*Número de sujetos que valoran el acto de forma negativa en razonamiento espontáneo (RE) y en ausencia de norma (AN)*

	M		C1		C2		C3	
	RE	AN	RE	AN	RE	AN	RE	AN
1°	15	14	13	5	11	8	15	11
3°	16	14	12	6	10	5	16	11
5°	15	15	5	2	6	2	14	14
8°	15	15	6	2	5	3	15	11
Total	61	58	36	15	32	18	60	47

En C2 los cambios son estadísticamente significativos en 3° y 5° de EGB (Prueba binomial:  $p < .05$  en ambos cursos), pero no en 1° y 8° de EGB. En este último curso la mayoría de los sujetos valora de forma neutra o positivamente el acto desde el principio. Por el contrario, en 1° la mitad de los niños ( $n = 8$ ) sigue valorándolo negativamente, incluso en ausencia de norma. Curiosamente, de estos 8 sujetos, 6 fueron incapaces de dar ningún argumento codificable (“respuestas anecdóticas” o, simplemente, “no sabe”) que justificara la valoración negativa del acto cuando no hay norma, a pesar de que 4 de ellos habían dado el argumento de castigo en el razonamiento espontáneo (RE).

#### 5.4. Función de la norma

Presentamos a continuación los resultados sobre comprensión de la función de las distintas normas estudiadas en cada una de las cuatro situaciones. La información que se analiza se obtuvo a partir de la siguiente pregunta: “¿Para qué crees que sirve

una norma que diga...?", junto con las preguntas de sondeo pertinentes. Todas las explicaciones de la función atribuida a las distintas normas fueron codificadas en una de las categorías que se describen en la Tabla 9.

TABLA 9

*Función de la norma: categorías de justificación*

---

**1. Argumentos Morales (MOR)**

La función de la norma es preservar el bienestar y los derechos de los individuos, aludiendo a principios generales (PG) o a consecuencias concretas (CV).

---

**2. Costumbre (COS)**

La norma obedece a costumbres compartidas por un determinado grupo social.

---

**3. Organización Social (ORG)**

La función de la norma es preservar la organización y el buen funcionamiento del grupo social. Formada por las subcategorías OS y PRE, descritas en la Tabla 2.

---

**4. Personal (PER)**

La norma, o carece de función —por lo que sólo se le reconocería un status en el ámbito de lo personal (NF)—, o en el caso de tener alguna función, ésta sería la de preservar al autor de posibles consecuencias negativas físicas o intelectuales (CA).

---

**5. Argumentos Circulares (CIR)**

La función de la norma es precisamente su cumplimiento.

---

**6. Otras respuestas (OT)**

Respuestas anecdóticas, NS/NC, no codificables.

---

En la Tabla 10 se recogen los argumentos proporcionados por la totalidad de los sujetos en cada situación en relación con la función de la norma.

TABLA 10

*Función de la norma (Número de respuestas por subcategoría, edad y situación)*

	PG	CV	COS	OS	PER	CA	NF	CIR	OT
M									
1°	—	12	—	—	—	—	—	3	—
3°	3	7	—	1	—	—	—	4	1
5°	7	7	—	—	—	—	—	—	1
8°	10	5	—	1	—	—	—	—	—
C1									
1°	—	—	—	—	11	—	—	—	4
3°	—	—	—	—	11	5	1	1	—
5°	—	—	—	—	8	5	3	1	—
8°	—	—	9	—	4	2	1	1	—
C2									
1°	—	—	—	3	4	—	1	2	5
3°	—	—	—	4	7	—	1	2	2
5°	—	—	—	3	10	—	1	—	1
8°	—	—	—	4	10	—	1	—	2
C3									
1°	—	—	—	15	—	—	—	—	—
3°	—	—	—	14	—	—	—	1	1
5°	—	—	—	15	—	—	—	—	—
8°	—	—	—	15	—	—	—	—	—

En la Tabla 11 se puede observar el número total de sujetos en cada categoría y situación, con sus porcentajes correspondientes.

TABLA 11

*Función de la norma (Número de sujetos en cada categoría y situación. Entre paréntesis, los porcentajes correspondientes)*

	MOR	ORG	COS	PER	NF	CIR	OT
M	51 (84)	2 (3)	— —	— —	— —	7 (11)	2 (3)
C1	— —	34 (56)	9 (15)	12 (20)	5 (8)	3 (5)	4 (7)
C2	— —	43 (70)	— —	— —	4 (7)	4 (7)	10 (16)
C3	— —	59 (97)	— —	— —	— —	1 (2)	1 (2)

Al hablar de la función de la norma, en la *situación M* el 84<sup>0</sup>/<sub>0</sub> de los niños dio argumentos morales y el 16<sup>0</sup>/<sub>0</sub> restante (en su mayoría, de 1<sup>o</sup> y 3<sup>o</sup> de EGB, representando el 29<sup>0</sup>/<sub>0</sub> de estos grupos de edad) proporcionó argumentos no morales, no codificables (anecdóticos o “no sabe”), y principalmente, argumentos circulares (“la norma sirve para que no se peguen los niños”) proporcionados exclusivamente por los niños de 1<sup>o</sup> y 3<sup>o</sup> de EGB.

Desde el punto de vista evolutivo, se observan diferencias estadísticamente significativas semejantes a las encontradas en los argumentos de justificación en RE. Sólo hubo tres sujetos

de 1° y 3° de EGB que dieron argumentos que hacían referencia a principios generales de bienestar (PG), frente a 17 de 5° y 8° de EGB (Fisher:  $p < .001$ ).

Los resultados en la *situación C3* son los más homogéneos en cuanto al tipo de argumento. Prácticamente todos los sujetos, sin distinción de edad, se refirieron a la organización social como explicación de la función de la norma de no hablar en voz alta durante la clase.

En la *situación C1* la mayor parte de las respuestas se encuentra en la categoría ORG, todas ellas pertenecientes a la subcategoría PRE. Es decir, los sujetos consideran que la función de la norma de no masticar chicle en clase es prevenir la aparición de otras conductas derivadas (tirarlo al suelo, pegarlo), que supondrían un perjuicio para el orden, la limpieza del entorno común, o incluso para el buen funcionamiento en el aula (por ejemplo, si se hace mucho ruido, globos, etc., se molesta a los demás).

Un hecho a destacar es que todos los argumentos COS (que hacían referencia a la buena/mala educación) fueron proporcionados por sujetos de 8° de EGB (9, de un total de 15 sujetos) y sólo dos sujetos proporcionaron alguna otra explicación además de ésta.

En cuanto a la categoría PER, en la que se incluyen aquellas respuestas que o bien no reconocen ninguna función a la norma, siendo el acto de ámbito estrictamente personal, o sólo reconocen la función de preservar al actor de posibles consecuencias negativas, hay que señalar que ningún niño de 1° de EGB dio este tipo de explicación. Las diferencias son estadísticamente significativas entre este grupo de edad y 3° y 5° de EGB; no así entre 1° y 8° de EGB (0 y 3 niños, respectivamente). Hay que recordar que la mayoría de los niños de 8° la consideró como una norma de buena educación.

Por último, en la *situación C2* la mayoría de los sujetos (70%/o) señaló que la norma cumplía una función organizativa, refiriéndose tanto a OS como a PRE. Se observó un aumento con la edad de este tipo de explicaciones. Las diferencias alcanzan el nivel de significación estadística entre 1° y 5° de EGB (Fisher:  $p < .05$ ) y 1° y 8° (Fisher:  $p < .025$ ). Es notable que en

1° de EGB casi la mitad de los niños (7 de 15) diera argumentos circulares o respuestas anecdóticas.

**5.5. Razonamiento sobre la inflexibilidad de las normas**

Como ya se ha explicado en el apartado sobre metodología, la entrevista incluía una serie de preguntas dirigidas a obtener información en torno a los siguientes aspectos: ¿Cómo razonan los niños acerca de la existencia de normas totalmente inflexibles, es decir, sin ningún tipo de excepción? ¿Son sus valoraciones independientes, o no, del contenido de la conducta que regula la norma? Las preguntas que se plantearon a los niños fueron las siguientes:

“Imagínate que el Director del colegio de... ha decidido poner una norma que diga que está totalmente prohibido... (el acto en cuestión), tanto en el caso de..., como si... (para cada situación se plantean uno o dos ejemplos de razones que pudieran atenuar e incluso justificar la transgresión). ¿Qué te parece eso, lo que ha decidido el Director? ¿Por qué...?” (Se intenta obtener una justificación de la valoración del sujeto.)

En la Tabla 12 se recoge el número de sujetos, por curso, que acepta y valora positivamente la presencia de una norma inflexible, en cada una de las situaciones.

TABLA 12

*Sujetos que valoran positivamente la norma inflexible*

	M	C1	C2	C3
1° (N = 15)	11	8	2	13
3° (N = 16)	7	3	—	2
5° (N = 15)	8	2	—	5
8° (N = 15)	10	4	—	4
Total	36	17	2	24

Como se puede ver, en la situación moral (M) la mayoría de los sujetos (59<sup>o</sup> /<sub>o</sub>, n = 36) valora positivamente la inflexibilidad de este tipo de norma, sin observarse ninguna pauta evolutiva. En las situaciones socio—convencionales este porcentaje disminuye considerablemente (28<sup>o</sup> /<sub>o</sub> en C1 y 39<sup>o</sup> /<sub>o</sub> en C3), y de forma excepcional en C2, donde sólo dos sujetos de 1<sup>o</sup> (3<sup>o</sup> /<sub>o</sub> del total) consideran positivo el carácter inflexible de este tipo de norma. A diferencia de lo que ocurre en M, en las situaciones C1 y C3 se observa una disminución a partir de 3<sup>o</sup> de EGB de este tipo de respuestas. El análisis estadístico muestra que en C3 todas las comparaciones entre 1<sup>o</sup> y los demás cursos son significativas (Fisher: para 1<sup>o</sup>—3<sup>o</sup>,  $p < .005$ ; para 1<sup>o</sup>—5<sup>o</sup>,  $p < .01$ ; para 1<sup>o</sup>—8<sup>o</sup>,  $p < .005$ ). En C1 sólo las diferencias entre 1<sup>o</sup> y 5<sup>o</sup> alcanzan el nivel de significación estadística (Fisher:  $p < .05$ ).

Los llamativos resultados obtenidos en C2 pueden deberse a la fuerza que en este caso tienen los atenuantes o excepciones a esta regla. En otras palabras, el cumplimiento inflexible de la norma (“no entrar en el edificio durante el recreo”) puede tener consecuencias más graves que su transgresión en determinados momentos (es decir, en casos de necesidad). Un caso muy diferente es el de C1, en el que la inflexibilidad de la norma no conllevaría más que un leve perjuicio para la satisfacción personal, sin consecuencias sociales, ni para el bienestar de los otros, etc.

## 5.6. Razonamiento sobre la ausencia de normas

Para conocer el razonamiento de los niños acerca de la ausencia de normas se plantearon preguntas semejantes a las anteriores, pero en este caso, proponiendo que la figura de autoridad decidiría abolir o eliminar una norma preexistente. (Para mayores detalles véase el apartado dedicado a la metodología y la Tabla 1, donde se recoge la entrevista.)

Los sujetos dieron tres tipos de respuestas diferentes: 1) Aquéllas que se centran única y exclusivamente en los aspectos positivos que pudiera tener la ausencia de norma (por ej., para C1, “estaría bien porque así podríamos comer chicle cuando quisiéramos...”; para C2, “porque podríamos entrar al edificio cuando hiciera frío...”; etc.). 2) Aquéllas que se centran exclusivamente

en las implicaciones negativas derivadas de la ausencia de norma. 3) Respuestas que hacen referencia tanto a los aspectos positivos de la ausencia de norma como a las posibles consecuencias negativas (por ej., “por una parte, estaría bien porque así podríamos entrar si no nos apeteciera estar en el patio, pero también podría ocurrir que entraran y armaran jaleo, o robaran algo...”). Algunos sujetos no llegan a formular un juicio global del problema planteado, mientras que otros distinguen explícitamente entre el acto en sí mismo (por ej., comer chicle en clase) y las posibles conductas derivadas (tirarlo, pegarlo, etc.) y justifican la ausencia de norma siempre y cuando no se produzcan estos actos derivados. En la Tabla 13 se puede observar el número de sujetos que proporcionó cada uno de estos tres tipos de respuestas en las cuatro situaciones.

TABLA 13

*Razonamiento acerca de la ausencia de norma  
(Número de sujetos en cada tipo de respuesta y situación)*

Tipos de respuesta	M	C1	C2	C3
Aspectos positivos	1	8	12	1
Aspectos negativos	60	32	24	53
Aspeostos pos. y neg.	0	21	25	7

De nuevo, las situaciones M y C3 arrojan resultados semejantes entre sí: la gran mayoría de los sujetos se centra exclusivamente en las implicaciones negativas de la ausencia de norma. En la situación C1, aunque la mitad de los sujetos da también este tipo de respuestas, aparece un considerable número de sujetos que tiene en cuenta tanto los aspectos positivos como las posibles consecuencias negativas de la ausencia de norma. Aunque en menor medida, hay también sujetos que se refieren exclusiva-

mente a los aspectos positivos. Es en la situación C2 donde un mayor número de niños reconoce aspectos positivos (respuestas del primer y tercer tipo); lo que es coherente con los resultados comentados en el apartado anterior, dado el carácter de las posibles excepciones a este tipo de norma.

En la Tabla 14 se regocen los resultados obtenidos en cada curso, sólo en las situaciones C1 y C2 (dado que en M y C3 no existe ninguna diferencia evolutiva debido a que la gran mayoría de los niños de todos los cursos se centra exclusivamente en los aspectos negativos de la ausencia de tales normas).

TABLA 14

*Razonamiento acerca de la ausencia de norma  
(Número de sujetos por curso en cada tipo de respuesta:  
aspectos positivos (P), negativos (N) y ambos (P/N), en las situaciones C1 y C2)*

	P	N	P/N
[C1]			
1°	3	12	0
3°	1	9	6
5°	2	3	10
8°	2	8	5
[C2]			
1°	6	6	3
3°	3	5	8
5°	0	6	9
8°	3	7	5

En general, los resultados no reflejan ninguna pauta evolutiva estable común a ambas situaciones. Se puede observar, no obstante, que en 1° de EGB la mayoría de los niños considera

exclusivamente, bien los aspectos positivos o bien las consecuencias negativas de la ausencia de norma, estando prácticamente ausente el tercer tipo de respuesta (P/N). Efectivamente, ningún niño de este curso consideró a la vez las posibles ventajas e inconvenientes de la ausencia de norma en C1, centrándose la mayoría ( $n = 12$ ) en las repercusiones negativas a las que podría dar lugar dicha ausencia. En C2 sólo tres sujetos de 1° dieron el tercer tipo de respuesta (P/N), mientras que los demás se repartieron por igual entre las respuestas del primero y del segundo tipo (P y N, respectivamente).

En los demás cursos (3°, 5° y 8°) la mayoría de los sujetos dio respuestas del segundo y del tercer tipo (N y P/N). Es en 5° de EGB donde se observa el mayor número de respuestas que consideran a la vez las posibles consecuencias negativas así como las ventajas de la ausencia de norma (P/N).

### 5.7. Poder de la autoridad

Analizamos ahora las respuestas relativas al poder de la autoridad, tanto para imponer normas inflexibles, es decir, sin ningún tipo de excepción, como para eliminarlas. Las preguntas de la entrevista que corresponden a este apartado son las siguientes: “¿Crees que el director del colegio de... puede poner una norma que diga que nunca, en ningún caso, se puede...?” “¿Crees que el director... puede quitar la norma de... y decir que los niños, si quieren, pueden hacer...?”. Recordemos que estas preguntas iban encaminadas a saber si los niños reconocían, o no, límites “legislativos” en el poder de una autoridad, y en caso afirmativo, si éstos venían impuestos por el tipo de conducta que regula la norma, es decir, por su contenido.

En relación con los datos de la Tabla 15 *a* se han realizado los siguientes análisis estadísticos. Por una parte, se ha comparado el razonamiento de los sujetos acerca del poder de la autoridad para imponer normas (PI) y para abolirlas (PA) en cada una de las situaciones (M, C1, C2, C3) utilizando la Prueba binomial (véase Tabla 15 *a*). En segundo lugar, con el fin de detectar las posibles diferencias entre las cuatro situaciones, se han llevado a cabo comparaciones entre éstas en relación con los dos

TABLA 15 a

*Poder de la autoridad (Número de sujetos, en cada curso y situación, que reconocen el poder de la autoridad para imponer normas inflexibles (PI) y para abolirlas (PA))*

	M		C1		C2		C3	
	PI	PA	PI	PA	PI	PA	PI	PA
1° (N = 15)	12*	5	10	8	7	9	13*	5
3° (N = 16)	10*	6	14	15	8*	13	9	10
5° (N = 15)	15*	9	14	14	12	11	14	10
8° (N = 15)	14	11	14	15	14	14	15	13
Total	51	31	52	52	41	47	51	38

\*:  $p < .05$  (Prueba binomial, Diferencias entre PI y PA)

aspectos estudiados: PI y PA (Q de Cochran) (véase Tabla 15 b). Por último, se ha aplicado la prueba de Fisher para analizar las posibles diferencias evolutivas en todas las situaciones y en relación con ambos aspectos (PI y PA) (ver Tabla 15 c).

Los resultados muestran que, en general, la mayoría de los sujetos considera que la autoridad tiene poder tanto para abolir (PA) como para imponer una norma inflexible (PI) en las situaciones socio-convencionales (C1: 85% en PI y 85% en PA; C2: 67% en PI y 77% en PA; C3: 84% en PI y 62% en PA). En la situación moral (M) los resultados son semejantes en cuanto al poder para imponer una norma inflexible, pero disminuye el porcentaje de sujetos que aceptan el poder de la autoridad para eliminar este tipo de norma (de 84% a 50%). De hecho, en esta situación, las comparaciones entre PI y PA resultan estadísticamente significativas en todos los cursos, a excepción de 8° de EGB (véase la Tabla 15 a). Por otra parte, y en relación con las

TABLA 15 b

*Poder de la autoridad (Diferencias entre las situaciones en PI y PA.  
Prueba Q de Cochran)*

		1°	3°	5°	8°
M-C1	PI	—	—	—	—
	PA	—	**	*	*
M-C2	PI	*	—	—	—
	PA	*	**	—	—
M-C3	PI	—	—	—	—
	PA	—	*	—	—
C1-C2	PI	—	—	—	—
	PA	—	—	—	—
C1-C3	PI	—	—	—	—
	PA	—	*	*	—
C2-C3	PI	*	—	—	—
	PA	—	—	—	—

\*:  $p < .05$

\*\* :  $p < .01$

diferencias entre edades, no se observan cambios relevantes en el modo de razonamiento de los niños en PI, ya que en todos los cursos la mayoría de ellos acepta que la autoridad pueda imponer una norma moral inflexible. Sin embargo, en el razonamiento sobre PA se observa una clara tendencia evolutiva en el sentido de un aumento con la edad de la aceptación del poder de la autoridad para abolir este tipo de norma. La mayoría de los niños de 1° y 3°, a diferencia de los de los cursos superiores, niega que una figura de autoridad pueda abolir una norma de estas características, siendo estadísticamente significativa la comparación entre 1° y 8° de EGB (Tabla 15 c).

TABLA 15 c

*Poder de la autoridad (Diferencias entre cursos en cada situación en relación con PI y PA. Prueba de Fisher)*

	M		C1		C2		C3	
	PI	PA	PI	PA	PI	PA	PI	PA
1°-3°	-	-	-	*	-	-	-	-
1°-5°	-	-	-	*	-	-	-	-
1°-8°	-	*	-	***	**	*	-	***
3°-5°	-	-	-	-	-	-	*	-
3°-8°	-	-	-	-	*	-	**	-
5°-8°	-	-	-	-	-	-	-	-

\* :  $p < .05$

\*\* :  $p < .025$

\*\*\* :  $p < .01$

En la situación C1 se observa, a partir de 3°, que prácticamente todos los niños aceptan que la autoridad tiene poder legítimo tanto para imponer como para abolir una norma de este tipo. Aunque más de la mitad de los niños de 1° de EGB aceptan también el poder de la autoridad en ambos casos (10 en PI y 8 en PA, diferencia no significativa estadísticamente), hay de nuevo un porcentaje considerable —aunque en menor medida que en la situación M— de sujetos que niega el poder de la autoridad para abolir esta norma. En la comparación entre cursos alcanzan el nivel de significación estadística las diferencias entre 1°-3°, 1°-5° y 1°-8° de EGB en el razonamiento sobre PA (Fisher, Tabla 15 c).

Es en C2 donde, en comparación con las demás situaciones, se observa el mayor número de sujetos que niega que la autoridad pueda imponer una norma de este tipo con carácter inflexible (PI), principalmente en 1° y 3° (siendo significativa la

comparación C2—M y C2—C3 sólo en 1° de EGB) (véase Tabla 15 b). En el razonamiento sobre PI se observa un aumento con la edad de los sujetos que aceptan el poder de la autoridad en este caso, alcanzando el nivel de significación las diferencias entre 1°—8° y 3°—8° (Tabla 15 c). De nuevo en 1° de EGB se observa un menor número de sujetos, en comparación con los demás cursos, que aceptan el poder de la autoridad para abolir la norma (PA). Sólo las diferencias entre 1° y 8° de EGB alcanzan el nivel de significación estadística.

Por último, comparando el razonamiento de los niños sobre el poder de la autoridad para imponer (PI) y abolir (PA) la norma en la situación C2, observamos que los niños de 1° y 3° de EGB aceptan menos el poder para imponer (PI) que para abolir esta norma (15 sujetos en PI frente a 22 en PA), mientras que prácticamente todos los niños de 5° y 8° que afirman PI aceptan también PA ( $n = 25$ ). En los primeros cursos, sólo la diferencia observada en 3° de EGB resulta estadísticamente significativa (véase Tabla 15 a).

Finalmente, en C3, los resultados en 5° y 8° de EGB son semejantes a los hallados en las demás situaciones socio—convencionales (C1 y C2). En 1° de EGB aparecen ciertas diferencias interesantes, muy coherentes con los datos comentados en apartados anteriores. En este curso los niños razonan acerca de la autoridad de forma similar a la observada en la situación M. La gran mayoría acepta que una figura de autoridad establezca esta norma con carácter inflexible, a la vez que sólo una minoría acepta que la autoridad pueda abolirla. Las diferencias entre PI y PA alcanzan, en este curso, el nivel de significación estadística. A partir de 3° de EGB aumenta considerablemente el número de sujetos en PA, siendo significativa la comparación entre los dos cursos extremos (Tabla 15 c). Es en 3° de EGB donde se observa el menor número de niños que aceptan PI, siendo significativas estadísticamente las diferencias 3°—5° y 3°—8° (Tabla 15 c).

Por otra parte, si se considera el número de sujetos de cada curso que acepta el poder de la autoridad para imponer normas inflexibles *en todas las situaciones* (véase Tabla 16), se observa un progresivo aumento con la edad (6 niños en 1° de EGB, 6 en 3°, 10 en 5° y 14 en 8°), siendo estadísticamente signifi-

cativas las diferencias entre 1°-8° y 3°-8° de EGB, pero no las demás (Fisher:  $p < .01$ ). En cuanto a la aceptación del poder de una figura de autoridad para quitar las normas, la pauta evolutiva es semejante, aunque con un menor número de sujetos en cada curso (5 en 1°, 6 en 3°, 8 en 5° y 9 en 8° de EGB). Ninguna de las diferencias alcanza, en este caso, el nivel de significación estadística.

Por último, existe igualmente un progresivo aumento con la edad de respuestas que afirman el poder de la autoridad en todas las situaciones (M, C1, C2, C3) y condiciones (PI y PA) (5 sujetos en 1°, 4 en 3°, 7 en 5° y 9 en 8° de EGB). Tales diferencias no alcanzan, sin embargo, la significación estadística (Tabla 16).

TABLA 16

*Poder de la autoridad (Sujetos que aceptan en todas las situaciones el poder de la autoridad para imponer normas (PI), para eliminarlas (PA), así como para imponerlas y para eliminarlas (PT))*

	PI	PA	PT
1° (n = 15)	6	5	5
3° (n = 16)	6	6	4
5° (n = 15)	10	8	7
8° (n = 15)	14	9	9

En general, pues, se observa que los niños tienden a aceptar más el poder de una figura de autoridad en la imposición de normas que en su eliminación. Además, parece haber una tendencia evolutiva en el siguiente sentido: los pequeños tienden a razonar sobre el poder "legislativo" de una figura de autoridad sin desvincularse del contenido de la conducta (es decir, la autoridad puede ejercerse siempre que no contravenga determina-

dos principios, sean de justicia, organizativos o de cualquier otra índole), mientras que los mayores tienden a aceptar el poder legislativo de la autoridad, distinguiendo en su razonamiento los aspectos valorativos (“está bien/mal que imponga tal norma”) de los legislativos (“puede hacerlo porque es el director”). En otras palabras, para los niños mayores, si una persona tiene autoridad para legislar (como es el caso del director de un colegio), puede ejercerla incluso en contra de la razonabilidad o eficacia de sus mandatos. Es interesante decir que la mayoría de los niños que razonaron de esta manera comentaron espontáneamente la posibilidad de destituir a una figura de autoridad que ejerciera su poder en contra de ciertos principios (“un director que obligara a eso sería un mal director y terminarían quitándolo”, etc.). Entre los niños pequeños, por el contrario, la tendencia general era identificar los límites del poder legislativo con tales principios (“no puede hacerlo —por ej., imponer la norma inflexible C2— porque estaría mal que no te dejaran entrar si lo necesitas, y entonces el director no puede hacer eso” o “sí puede quitarla —norma C1— porque estaría bien para los niños; así podrían comer chicle...”).

Para entender el alcance de estos resultados hemos comparado las respuestas dadas por cada sujeto en el *razonamiento sobre la inflexibilidad de las normas*, por una parte, y acerca del *poder de la autoridad para imponer normas inflexibles*, por otra. El objetivo de este análisis ha sido conocer el grado de coherencia existente entre las valoraciones (positivas o negativas) de la inflexibilidad de las normas y la aceptación, o no, del poder de la autoridad en la imposición de éstas. En otras palabras, se pretendía conocer si los niños que aceptaban que la autoridad podía imponer normas inflexibles valoraban además positivamente la existencia de éstas y, a la inversa, si los que negaban el poder de la autoridad en este ámbito valoraban negativamente la inflexibilidad de la norma (ver Tabla 17).

Como puede verse, en general, los niños más jóvenes (1° de EGB) razonan en una misma dirección entre estas dos situaciones: la gran mayoría tiende a valorar positivamente la norma inflexible y, al mismo tiempo, a aceptar el poder de la autoridad en este terreno o, a la inversa, valora negativamente la inflexibilidad de la norma a la vez que no acepta el poder de la autoridad para imponerla. Estos datos confirman lo que se ha

TABLA 17

*Inflexibilidad de la norma y poder de la autoridad (Sujetos que razonan en la misma dirección —positiva en ambos casos o negativa en ambos casos— acerca de la inflexibilidad de la norma y el poder de la autoridad para imponerla)*

	M	C1	C2	C3
1° (n = 15)	14	12	10	14
3° (n = 16)	11	5	8	7
5° (n = 15)	8	2	3	6
8° (n = 15)	11	5	1	4

señalado antes acerca de la tendencia de los pequeños a razonar sobre el poder de la autoridad en función de la valoración que les merece el contenido de sus mandatos. Por el contrario, los mayores aceptan que una figura de autoridad pueda imponer una norma inflexible con independencia de que hayan valorado negativamente el carácter inflexible de esa norma. Como puede verse en la Tabla 17, en todas las situaciones socio—convencionales se observa una disminución con la edad de esta orientación del razonamiento. Las diferencias evolutivas alcanzan el nivel de significación estadística entre 1° y los demás cursos, en C1 y C3, con probabilidades que oscilan entre  $p < .005$  y  $p < .025$  (Prueba de Fisher). En C2 las comparaciones entre 1°—5°, 1°—8° y 3°—8° alcanzan la significación estadística ( $p < .025$ ,  $p < .005$ ,  $p < .01$ , respectivamente).

El hecho de que en la situación M no se observe una pauta evolutiva definida (ya que la mayoría de los sujetos razona en la misma dirección) se debe a que, en este caso, los mayores (que generalmente tienden a aceptar el poder de la autoridad en todas las situaciones) hacen también una valoración positiva de la norma inflexible en esta situación (véanse las Tablas 12 y 16). Por

el contrario, y a diferencia de los sujetos más pequeños, a partir de 3° de EGB la mayoría de los niños valora negativamente la inflexibilidad de la norma en las situaciones socio-conventionales a la vez que acepta el poder de la autoridad en este terreno.

### 5.8. Excepciones

Para saber si los niños consideraban en algún momento la existencia de posibles excepciones a la norma que justificaran el acto se planteó la siguiente pregunta: “¿Crees que *siempre* está mal..., o habría algún caso en el que pensaras que no estaría mal...?”. Lógicamente, esta pregunta se planteó sólo a aquellos sujetos que valoraron negativamente el acto.

En aquellos casos en que los niños no proporcionaban espontáneamente ejemplos de excepciones a la regla se les planteaban situaciones concretas en las que la transgresión pudiera tener una justificación (por ejemplo, pegar en defensa propia). En el análisis se han tenido en cuenta tanto las respuestas espontáneas como las obtenidas tras la intervención del entrevistador.

En la Tabla 18 se recoge el número de sujetos que no justifica el acto en ninguna circunstancia, es decir, que no contempla excepciones a la norma.

TABLA 18

*Excepciones (Número de sujetos que NO justifican el acto en ninguna circunstancia. Entre paréntesis figura el número de sujetos que valoran negativamente el acto en RE)*

	M		C1		C2		C3	
1°	(15)	11	(13)	5	(11)	2	(15)	14
3°	(16)	4	(12)	3	(10)	0	(16)	3
5°	(15)	7	(5)	0	(6)	0	(14)	3
8°	(15)	7	(6)	1	(5)	0	(15)	4

La mayoría de los sujetos (salvo los de 1° de EGB en M y C3) reconoce excepciones o circunstancias en las que el acto puede justificarse. A partir de 3° de EGB no existen cambios evolutivos en ninguna de las situaciones estudiadas. Las diferencias son estadísticamente significativas entre 1° y los demás cursos sólo en la situación C3 (Fisher:  $p < .005$  en todas las comparaciones). En M y C1 las diferencias alcanzan el nivel de significación estadística tan sólo entre 1° y 3° en M ( $p < .02$ ) y entre 1° y 5° en C1 ( $p < .02$ ). En la situación C2 todos los sujetos, excepto 2 en 1°, justificaron el acto en situaciones determinadas (por ej., entrar en el edificio por necesidad).

### 5.9. Castigo

Como puede verse en la Tabla 1, en la entrevista se recogió información en torno a la necesidad, o no, de castigo para las diferentes transgresiones. Las preguntas que se plantearon a los niños fueron las siguientes: “¿Crees que deberían castigar a... por lo que hizo?”; en caso de respuesta afirmativa se preguntaba “¿qué castigo crees que deberían ponerle?”, intentando que el sujeto proporcionara algún ejemplo de castigo.

En relación con las preguntas acerca de la necesidad de castigar, o no, al actor se observaron tres tipos de respuesta: 1) el actor debe ser castigado, 2) el actor no merece ser castigado, 3) la decisión de castigar, o no, al actor depende de otras consideraciones, tales como la reincidencia, el conocimiento—desconocimiento de la norma, la existencia, o no, de norma.

Los resultados generales (véase la Tabla 19) han puesto de manifiesto lo siguiente: *a)* En general, hay un porcentaje mayor de sujetos que hablan de la necesidad de castigo para la transgresión moral que para las convencionales. Las diferencias entre M-C1 y M-C2 fueron significativas en todos los cursos ( $Q$  de Cochran, g.l. = 1, con probabilidades entre .001 y .05). Aunque el porcentaje de sujetos que señalan las necesidades de castigo en C3 es menor que en M (también en todos los cursos), las diferencias alcanzan el nivel de significación estadística sólo en 1° y 8° de EGB ( $Q$ , g.l. = 1,  $p < .05$  y  $p = .01$ , respectivamente). *b)* Hay una disminución con la edad, en todas las situaciones excepto en

TABLA 19

*Castigo (Número de sujetos en cada curso, situación y tipo de respuesta)*

	M			C1			C2			C3		
	S	N	D	S	N	D	S	N	D	S	N	D
1°	13	1	1	7	6	2	7	8	1	9	5	1
3°	11	4	1	3	10	3	5	10	1	6	5	5
5°	9	2	4	1	13	1	2	8	5	6	5	4
8°	11	2	2	0	9	6	4	6	5	4	7	4

Tipos de respuestas:

(S) Sí debe castigarse al actor.

(N) No debe castigarse al actor.

(D) La decisión de castigar depende de otras consideraciones.

M, de las respuestas que señalan la necesidad de castigo. No obstante, las diferencias evolutivas no alcanzan el nivel de significación estadística en ninguna situación salvo en C1 (Fisher: 1°-5°,  $p < .05$ ; 1°-8°,  $p < .01$ ). Hay que señalar que sólo cinco sujetos de toda la muestra indicaron la necesidad de castigar las cuatro transgresiones, todos ellos de 1° de EGB. Por último, merece la pena destacar la aparición de un mayor número de respuestas D entre los niños de los dos últimos cursos, por comparación con los menores, sobre todo los de 1° de EGB. Aunque los resultados, a este respecto, no permiten hacer ninguna generalización, presumiblemente sean un efecto, sin duda esperable, de la creciente capacidad del niño para tener en cuenta diversos aspectos de una situación; algunos de ellos, no directamente perceptibles (como por ejemplo, las intenciones del actor, su conducta en el pasado, etc.).

Por otra parte, es importante señalar que en la situación M todas las respuestas del tipo D se refieren explícitamente a la reincidencia, o no, de la conducta a evaluar como factor determinante del castigo. En palabras de uno de los niños, la decisión de castigar, o no, al actor “depende de si es la primera vez que lo hace o si siempre está pegando a los niños...”. Sin embargo, en las situaciones socio—convencionales, y fundamentalmente en C1 y C2, aparecen, además de éste, otros dos tipos de argumentos a la hora de decidir si el actor debe, o no, ser castigado: la existencia, o no, de norma (“depende de si está prohibido, o no, comer chicle en clase”) y el conocimiento/desconocimiento de la norma (“a lo mejor es nuevo en el coie y no sabe que durante el recreo no se puede entrar en el edificio...; entonces no habría que castigarlo”). Estas dos últimas consideraciones, que aparecen exclusivamente en las situaciones socio—convencionales, ponen de manifiesto modos de razonamiento diferentes según el tipo de norma o acto a evaluar.

Por último, la mayoría de los niños de 1° y 3° de EGB que defienden la sanción para el actor proporcionan ejemplos de castigos expiatorios (“copiar cien veces...”, “dejarle sin recreo”, etc.), mientras que los mayores incorporan también referencias a la desaprobación verbal, acompañada de una explicación de las razones por las que el acto es censurable.

Antes de empezar la discusión de nuestros resultados, recordaremos algunos de los aspectos más destacados de los trabajos de Piaget, Kohlberg y Turiel que han guiado el presente proyecto de investigación. Como es bien sabido, aun cuando estos autores adoptan una perspectiva común, cognitivo—evolutiva, del desarrollo socio—moral, sus propuestas difieren en ciertos aspectos cuyo alcance teórico no es despreciable. Hemos visto, por una parte, que Piaget y Kohlberg defendían que los niños pequeños razonan sobre los acontecimientos sociales centrándose fundamentalmente en consideraciones pragmáticas, no morales, tales como el respeto a la autoridad (los padres, los maestros, etc.) o la necesidad de evitar el castigo y buscar la recompensa, y sin tener en cuenta aspectos de justicia, equidad o bienestar de las personas. Ambos autores llegaron a la conclusión de que este modo de razonamiento ponía de manifiesto que los niños, hasta los 8 ó 9 años como mínimo, no desarrollaban una comprensión de la moralidad como algo independiente de otras consideraciones. Por el contrario, Turiel sostiene que los niños pequeños distinguen entre moralidad y convención o autoridad y, por tanto, define el desarrollo no como una progresiva diferenciación de estos dominios, sino como una creciente elaboración de los conceptos de cada dominio.

El eje de la discusión de nuestros resultados será la contraposición de las dos explicaciones e interpretaciones del pensamiento socio—moral infantil: la explicación piagetiana de la heteronomía infantil y la explicación de Turiel de los dominios del conocimiento social.

Empecemos, pues, con una de las cuestiones planteadas: ¿Utiliza el niño distintos argumentos al enjuiciar acontecimientos sociales de diferente naturaleza?

Parece evidente, por los resultados, que la respuesta a esta pregunta es afirmativa. Cuando los niños razonan acerca de una transgresión moral, apoyan su juicio negativo en los rasgos intrínsecos a la acción, es decir, en las consecuencias nocivas para el otro, y sólo excepcionalmente atienden a factores externos (como el riesgo de castigo o la necesidad de obedecer las reglas), mientras que cuando razonan sobre transgresiones de naturaleza socio—convencional, basan sus juicios en tres tipos de criterios: 1) la necesidad de preservar el buen funcionamiento en el aula o la escuela, de mantener el orden, la limpieza, etc.; 2) la necesidad de evitar el castigo, de respetar las normas de la escuela, las costumbres; y 3) el interés personal del propio actor.

Sin embargo, aunque en todas las edades los niños proporcionan argumentos diferentes según el tipo de acontecimiento, hay diferencias notables en cuanto a los juicios (negativos o no) que emiten. La mayoría de los niños de 1° y 3° de EGB tiende a valorar negativamente todo acto que suponga una transgresión a una norma, cualquiera que sea su naturaleza y función, mientras que, por lo general, los sujetos mayores (5° y 8° de EGB) juzgan negativamente sólo aquellos actos que suponen una transgresión moral o un notable perjuicio para la organización social (M y C3, respectivamente).

¿Cómo deben interpretarse estos resultados? ¿Hasta qué punto no indican una orientación heterónoma o un razonamiento indiferenciado en los niños pequeños? Sin duda alguna, si analizamos sólo los juicios negativos que emiten los niños, y no los argumentos que proporcionan al justificarlos, no es posible decidir si establecen diferencias entre acontecimientos de distinta naturaleza. Por ello, es de suma importancia tener datos sobre otros aspectos de su razonamiento, como por ejemplo, la comprensión de la función de estas normas, que probablemente tienen un valor muy distinto en sujetos de edades diferentes. Lo que para el niño mayor es una norma de buena educación (“no masticar chicle en clase”) para el pequeño es una norma preventiva que sirve para mantener la higiene del entorno. La “buena educación” adquiere mayor relevancia con la edad, a la vez que pierde sentido el significado que tuviera la norma en las primeras edades (riesgo de ensuciar, salud, etc). Sin embargo, no puede decirse que los pequeños mantengan una única orientación

general hacia las normas. En primer lugar, porque nuestros resultados han mostrado que la idea de alterabilidad y relatividad de las normas de naturaleza socio—convencional no es ajena al niño pequeño; y en segundo lugar, porque no hemos encontrado que el razonamiento infantil esté orientado hacia los rasgos externos de la transgresión. En relación con esto último, aunque los argumentos de obediencia y castigo aparecen con mayor frecuencia en los niños de 1° de EGB que en los demás cursos, pocos de ellos justifican sus valoraciones guiados exclusivamente por tales argumentos. Además, las referencias al castigo o a la obediencia aparecen casi exclusivamente en relación con dos de las situaciones (C1 y C2) y no con las demás. Es muy probable que esto sea debido a que los niños reconocen más fácilmente la función que desempeñan normas como la de no pegar (M) o no hablar en alto mientras se trabaja (C3) (juzgando negativamente ambos actos, con independencia de que exista, o no, una prohibición explícita en la escuela), por comparación con otras, como no comer chicle en clase o no entrar en el edificio durante el recreo, cuyas funciones pueden ser menos claras o, sencillamente, más relativas al contexto. En otras palabras, y comparando las reglas de carácter socio-convencional, los niños identifican sin problemas el argumento de que hablar en voz alta cuando otros trabajan implica automáticamente un perjuicio para el funcionamiento del grupo, mientras que comer chicle en clase no tiene necesaria ni automáticamente consecuencias negativas para el grupo (a no ser que dé lugar a actos *derivados*, como pegar el chicle en la mesa). De ahí que, en general, para este último tipo de “transgresiones” aparezcan con cierta frecuencia argumentos basados en la presencia de una norma o incluso en el riesgo de castigo, además de otros como el interés personal o la necesidad de evitar posibles consecuencias negativas (derivadas). Podemos concluir, pues, que los niños pequeños no muestran una orientación hacia las reglas basada en la obediencia o en la evitación del castigo, es decir, no razonan acerca de ellas como si fueran mandatos que deben, sencillamente, obedecerse. Más bien parece que ya desde los seis años (los niños menores de nuestra investigación) poseen ciertos conceptos y nociones acerca de las funciones de algunas de estas normas. Con la edad, por supuesto, avanzarán hacia una comprensión más profunda y, en ciertos ca-

sos (¡pero no en todos!), hacia una actitud más crítica ante las normas que rigen la vida social de los individuos.

Dedicaremos ahora unas líneas a comentar los interesantes resultados obtenidos en relación con el concepto de autoridad. Recordemos la cuestión básica que se planteaba a los sujetos en la entrevista: ¿Puede una figura de autoridad promulgar y/o abolir normas independientemente de la justicia y/o eficacia de tales decisiones? Desde la perspectiva de una moral heterónoma se esperaría que los niños pequeños razonaran mostrando una confusión entre el poder de la autoridad y la justicia o eficacia de sus mandatos. En otras palabras, los pequeños se limitarían a aceptar cualquier decisión de una figura de autoridad sin entrar en el contenido de ésta.

Nuestros resultados acerca de la inflexibilidad de las normas y el poder de la autoridad (véase Tabla 17) han puesto de manifiesto que, en general, los niños más jóvenes confunden, efectivamente, autoridad y justicia o eficacia, pero en un sentido diferente al que acabamos de describir: el poder de la autoridad está limitado en el sentido de que puede hacer sólo lo que es justo (y eficaz) y no lo injusto. Son, pues, sus consideraciones y valoraciones de las consecuencias de imponer una norma inflexible las que guían su razonamiento a la hora de decidir si la autoridad tiene, o no, poder para ello. Por el contrario, los mayores razonan acerca del poder legislativo de una figura de autoridad con independencia del contenido de sus mandatos; es decir, pueden juzgar negativamente la imposición de una norma inflexible aceptando, no obstante, el poder de la autoridad para promulgarla. La gran diferencia con los más jóvenes parece ser su capacidad para considerar y distinguir entre estos dos niveles diferentes.

De alguna forma, lo que parecen mostrar estos resultados es que los niños pequeños no conciben el ejercicio de la autoridad fuera de los límites de lo moral o pragmáticamente deseable. La autoridad está sometida, pues, a la eficacia y a la justicia, y en ningún caso éstas vienen definidas por los mandatos de la autoridad. Lo que hay de primitivo en esta concepción es precisamente esa confusión entre lo que *puede* hacer una persona con autoridad y lo que *debe* hacer en beneficio del grupo o de las personas sobre quienes tiene autoridad. Estos resultados

pueden recordar lo que Connell (1975) describiera como una concepción "paternalista" e idealista de la autoridad, en la que el sujeto no concibe que ésta pueda ejercerse en contra del bienestar general de las personas y del grupo. Con la edad, el niño se muestra progresivamente hábil para distinguir y coordinar el *puede* y el *debe* de la conducta de una autoridad; sólo desde esta perspectiva podrá entender conceptos como el de abuso de autoridad.

Es difícil no acabar haciendo alguna referencia a las implicaciones educativas de estudios como el que aquí hemos presentado. Deberíamos preguntarnos: ¿en qué medida un sistema educativo autoritario, basado en la coerción más que en el intercambio cooperativo, esto es, un sistema en el que el niño es sujeto pasivo de mandatos que no alcanza a comprender, puede entorpecer su desarrollo en este terreno?; en otras palabras, ¿hasta qué punto son generalizables los resultados que hemos comentado a todos los niños de estas edades?

Si aceptamos, con Piaget y los autores que adoptan un enfoque constructivista, que uno de los motores del desarrollo socio-moral son las experiencias de *co-operación* entre individuos, entendidas éstas en un sentido amplio de participación conjunta en determinadas acciones y decisiones, entonces es muy plausible que los individuos que sólo tienen la oportunidad de experimentar la coerción construyan una concepción del mundo social más próxima a la heteronomía que a la autonomía.

Podríamos preguntarnos, por último, si la cooperación no está limitada, por sus propias características, a un determinado nivel cognitivo y a una relación entre iguales y no a la relación adulto-niño. En cuanto a la primera condición, es indudable que existen restricciones cognitivas que impiden, en un momento del desarrollo, que los sujetos puedan participar en ciertas acciones cooperativas (por ej., un niño de tres años será incapaz de cooperar o participar en la discusión acerca de las reglas de un juego), pero ello no significa que no existan otros modos de cooperación asequibles a cada edad (a los tres años, por ejemplo, un niño puede participar ya en sencillos juegos cooperativos). En segundo lugar, la cooperación no está restringida a la relación entre iguales. Aunque los papeles y los participantes puedan ser asimétricos, el adulto y el niño pueden interac-

tuar desde muy pronto en acciones que tienen un carácter cooperativo, tanto lúdicas como "serias" (por ej., participar conjuntamente en la tarea de "recoger" el material del aula, o en el hogar, etc.). Pero en relación con este último punto, es sin duda del adulto —educador o padre— y no del niño de quien depende el que se establezca un tipo de relación u otro.

La investigación que hemos realizado debe considerarse una modesta y limitada aportación al área del conocimiento social infantil. Dos de sus limitaciones merecen al menos un comentario. En primer lugar, hemos realizado este estudio en una muestra de sujetos de un nivel socio—económico medio y pertenecientes a un colegio en el que no existe un sistema rígido de imposición y sanción de normas. ¿En qué medida pueden generalizarse estos resultados a poblaciones de otras características? Ciertamente, no es descabellado suponer que el desarrollo de conceptos tales como la autoridad o las normas sociales pueda tener ciertas características diferentes en sujetos cuya experiencia social, familiar y escolar difiere considerablemente de la de los sujetos aquí estudiados.

En segundo lugar, y en un orden de cosas muy diferente, nuestro trabajo se ha centrado en el razonamiento de los niños ante situaciones sociales simples, no conflictivas y unidimensionales. Los resultados nos han llevado a confirmar, una vez más, el supuesto de que los niños, al menos desde los seis años, disponen de sistemas conceptuales diferenciados cuando razonan sobre acontecimientos sociales. No obstante, puesto que la mayoría de los acontecimientos sociales son complejos, multidimensionales, y en muchos casos también conflictivos, es necesario investigar a fondo las formas de razonamiento infantil ante situaciones multifacéticas o en la solución de dilemas. Algunos autores han empezado ya a realizar este tipo de estudios (i.e. Killen, 1985) encontrando que los problemas conceptuales de los niños más jóvenes no residen en una forma de razonamiento unidireccional, orientado exclusivamente por la obediencia, la autoridad o las normas, sino en la dificultad para coordinar eficazmente los distintos elementos de una misma situación.

Uno de los desarrollos futuros de esta investigación será precisamente estudiar los cambios evolutivos que se observan en la identificación y coordinación de los distintos elementos presen-

tes en una misma situación social y en la toma de decisiones ante dilemas o conflictos sociales, comparando poblaciones diferentes en cuanto a su entorno social, familiar y escolar.



- AINSWORTH, M. D.; BELL, S. M. y STAYTON, D. J. (1974) El vínculo entre la madre y el bebé. La "socialización" como producto de la responsividad recíproca a señales. En P. M. Richards (Ed.) *La integración del niño en el mundo social*. Buenos Aires, Amorrortu, 1984.
- BRUNER, J. Early social interaction and language acquisition. en H. R. Schaffer (Ed.) *Studies in mother-infant interaction*. Londres, Academic Press, 1977.
- COLBY, A.; KOHLBERG, L.; GIBBS, J. y LIEBERMAN, M. A longitudinal study of moral judgment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1983.
- CONNELL, R. W. *The child's construction of politics*. Melbourne University Press, 1975.
- DAMON, W. *The social world of the child*. San Francisco, Jossey-Bass, 1977.
- DAVIDSON, P.; TURIEL, E. y BLACK, A. The effects of stimulus familiarity on the use of criteria and justifications in children's social reasoning. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 49-65, 1983.
- DODSWORTH-RUGANI, K. J. *The development of concepts of social structure and their relationships to school rules and authority*. Tesis Doctoral. Berkeley, Universidad de California, 1982.
- DUBIN, E. y DUBIN, R. The authority inception period in socialization. *Child Development*, 34, 211-237, 1967.
- KAYE, K. *The mental and social life of babies*. Chicago, University Press of Chicago, 1982.
- KILLEN, M. *Children's coordination of moral, social and personal concepts*. Tesis Doctoral. Berkeley, Universidad de California, 1985.
- KOHLBERG, L. The development of children's orientations toward a moral order: 1. Sequence in the development of moral thought. *Vita Humana*, 11-33, 1963.
- KOHLBERG, L. Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. En D. A. Goslin (Ed.) *Handbook of socialization theory and research*. Chicago, Rand McNally, 1969.

- KOHLBERG, L. Etapas morales y moralización: el enfoque cognitivo-evolutivo. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Comps.) *Cómo piensan y actúan los niños en el mundo social*. Madrid, Alianza (en prensa), 1976.
- NUCCI, L. The development of personal concepts: a distinct domain from moral or societal concepts. *Child Development*, 52, 114-121, 1981.
- NUCCI, L. Conceptual development in the moral and conventional domains: implications for values education. *Review of Educational Research*, 52, 93-122, 1982.
- NUCCI, L. y TURIEL, E. Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child development*, 49, 400-407, 1978.
- PIAGET, J.: (1932) *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella, 1971.
- RIVIERE, A. y COLL, C. *Individuación e interacción en el periodo sensoriomotor: apuntes sobre la construcción genética del sujeto y el objeto social*. Presentado en las XXème Journées D'Etude de L'APSLF Lisboa, 1985.
- SMETANA, J. G. Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 52, 1333-1336, 1981.
- SMETANA, J. G. *Concepts of self and morality*. Nueva York, Praeger, 1982.
- TURIEL, E. Distinct conceptual and developmental domains: Social convention and morality. C. B. Keasy (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation. Social Cognitive Development*. Vol. 25. Lincoln, N.B., University of Nebraska Press, 1977.
- TURIEL, E. (1983) *El desarrollo del conocimiento social*. Madrid, Debate, 1986.
- TURIEL, E.; KILLEN, M. y HELWIG, C. Morality: Its structure, functions and vagaries. En J. Kagan (Ed) *The emergence of moral concepts in young children*. Chicago, University of Chicago Press, 1984.
- TURIEL, E. y SMETANA, J. G. Social knowledge and action: The coordination of domains. En W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.) *Morality, moral behavior and moral development: Basic issues in theory and research*. Nueva York, John Wiley and Sons, 1984.
- Trad. cast. en E. TURIEL, I. ENESCO y J. LINAZA (Comps.) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza (en prensa).
- WESTON, D. y TURIEL, E. Act-rule relations: Children's concepts of social rules. *Developmental Psychology*, 236, 417-424, 1980.





**Ministerio de Educación y Ciencia**  
**Secretaría de Estado de Educación**  
**Dirección General de Renovación Pedagógica**