

## **PRECISIONES EN EL ANÁLISIS DEL RAZONAMIENTO SOCIOMORAL INFANTIL**

MARTÍN PLASCENCIA GONZÁLEZ, JOSÉ MATÍAS ROMO MARTÍNEZ

### **Planteamiento del problema**

El desarrollo de los juicios sociomorales es un tema trascendente dentro del estudio del conocimiento social. Con los estudios de Piaget (1977) sobre el desarrollo de la heteronomía y de la autonomía de los niños en relación a la práctica y conciencia de las reglas de los juegos infantiles, se comenzó el estudio de los juicios morales, en lo que luego se denominó enfoque cognitivo-evolutivo del estudio moral. Kohlberg (1975), siguiendo a Piaget, consideró que los procesos cognitivos son un antecedente necesario aunque no suficiente del desarrollo moral. El enfoque cognitivo-evolutivo, que es una perspectiva estructuralista, prima al juicio sobre la conducta y las emociones, sin desmeritar estas segundas y su premisa fundamental es que “el pensamiento está *organizado* y se *construye* a partir de las *interacciones* del niño con el medio” (Turiel, 2006: 20).

Piaget consideraba que los usos y las representaciones que se tienen de las reglas de los juegos infantiles pueden fungir como unidad de análisis para la moralidad infantil, ya que son consideradas como legítimas y pudieran expresar condiciones similares a la normatividad jurídica en los adultos.

Asimismo, Turiel considera que los juicios sociales se comprenden mejor considerando que el pensamiento se organiza en *dominios*, distinguiéndose al menos tres: el personal, el moral y el convencional. Por tanto, los razonamientos de los niños sobre las reglas son diferentes según el dominio sobre el que se están realizando, lo cual está sustentado empíricamente (Mullins y Tisak, 2006; Nucci y Turiel, 1978; Yau y

Smetana, 2003; para una revisión amplia véase Smetana, 2006). En el presente trabajo la discusión se realizará sobre dos dominios, el moral y el convencional. El dominio moral son ‘los juicios prescriptivos de justicia, derechos y bienestar, al modo en que deben relacionarse las personas entre sí’ (Turiel, 1984: 13), y el dominio convencional son: “uniformidades conductuales que sirven para coordinar interacciones sociales y están vinculadas a contextos formados por sistemas sociales específicos; las convenciones se basan en acciones arbitrarias que son propias de tales contextos” (Turiel, 1984: 13).

### **Metodología**

Aunque la investigación busca responder a un conjunto más amplio de preguntas, la cuestión que organiza el presente trabajo es la siguiente: ¿de qué manera se organiza el juicio sociomoral en niños y niñas de diez años de edad, teniendo como referencia contextual la narración de una situación que contiene elementos de trasgresiones morales y convencionales?

Se diseñó un cuasi-experimento pretest-intervención-postest, con cuatro grupos no equivalentes: tres experimentales y uno control. El tiempo de la intervención fue de dos meses, con siete sesiones de trabajo con los grupos; al principio y al final del programa de intervención se entrevistó a los niños.

Para los grupos experimentales se implementaron tres formas diferentes de narración de cuentos. La hipótesis central es que el tipo de tratamiento influye de diferente manera en el desarrollo de los juicios sociomorales infantiles. La hipótesis particular que se busca comprobar en esta presentación es que: “los niños organizan su pensamiento sociomoral en dominios sociales particulares”.

La selección de los niños, para la entrevista y la aplicación del tipo de

intervención, se realizó de manera aleatoria. La muestra a la que se entrevistó fue de 14 niños y 15 niñas, con un promedio de edad de 10 años; los niños tenían un mes de haber ingresado al quinto grado de educación primaria. La escuela en la que se encuentran los niños es de financiación privada.

Las evaluaciones se realizaron mediante una entrevista semiestructurada (véase Plascencia, 2007), basada en el método clínico piagetiano e inspirada en los conceptos de dominios sociales de Turiel (1984; 1998; 2006). La entrevista permite indagar en el razonamiento de los niños tanto en situaciones morales como convencionales.

### **Análisis**

Se realizaron análisis cualitativos de las entrevistas siguiendo la tradición del método clínico para tales efectos (véanse: Delval, 2001), mediante análisis del contenido, teniendo el respaldo en la teoría tureliana del desarrollo sociomoral y permitiendo que emergieran categorías a partir de los datos, como se realiza en la teoría fundamentada o *grounded theory* (Charmaz, 2003) en cierto sentido, aunque no estrictamente. Se analiza en esta ponencia, la respuesta espontánea de los niños ante la narración de una situación que contiene trasgresiones sociales.

### **Procedimiento:**

1. *Instrucción*: “Ahora te voy a leer algunas situaciones que hicieron algunos niños y te voy a pedir tu opinión sobre ello”.
2. *Lectura de la situación*: “Una señora le pregunta a su hija que si le dejaron tarea y la niña dice que no, para poder ver televisión”.
3. *Preguntas*: ¿Qué opinas? ¿Por qué?
4. *Respuesta*: “Espontánea” (la primera respuesta ante la situación).

## **Resultados**

De las respuestas espontáneas surgieron ocho *categorías iniciales de análisis*. Estas categorías son indicativas de la forma en la que se organiza el razonamiento de los niños respecto a las reglas. Unas categorías más, sobre las que se estructuran las ocho categorías, son las *categorías pivote*. Éstas expresan cómo los niños organizan los argumentos y justificaciones de sus juicios apoyándose en un aspecto estructural, referencial; dicho aspecto, sobre el que giran las otras categorías, puede ser convencional, moral o mixto. El pivote es un aspecto estructural que prefigura y organiza los contenidos sociomorales. El pivote es la referencia que los niños toman para despegar sus juicios.

Las ocho categorías sobre las reglas son:

*Acusación*: se expresa la evaluación de la acción de un actor en la situación como incorrecta porque trasgredió; el tipo de respuestas de esta categoría es, por ejemplo: ‘está mal’, ‘no debió hacer eso’.

*Sentencia*: se basa en el corpus de la regla, su estructura, lo que la regla establece; un ejemplo es cuando los niños respondían: ‘la regla dice’, ‘es una regla...’.

*Contextualización*: expresa los *modus* en que la regla puede aparecer y sus posibles aplicaciones diferenciadas en diversos contextos; ejemplo de esto es cuando los niños mencionaban que se puede dejar de hacer la tarea en ciertos momentos, por ejemplo: no hacer la tarea el viernes porque se tiene el fin de semana para hacerla, aunque haya una regla familiar que establezca que la tarea se hace por las tardes, después de clases.

*Intencionalidad*: habla de una intención explícita en la ejecución de las acciones.

*Alternativa*: los niños proponen posibilidades de acción diferentes a la que realizó el niño o niña de la situación para evitar la trasgresión.

*Derivación*: cuando los niños mencionaban las consecuencias que tenía la trasgresión.

*Tautología*: definición circular, en la que el significado está supuesto.

*Actuación secundaria*: es cuando se menciona a un actor diferente al que transgrede. En esta situación puede ser la maestra o la mamá.

A continuación se presentan ejemplos del uso de las categorías iniciales de análisis, incluyendo las categorías pivote para ver su uso.

Ejemplo de pivote moral. Isela (edad: 9, 11) Pretest.

<b>¿Qué opinas?</b>	
<i>No está bien</i>	
<i>¿Por?</i>	
<i>Porque está echando mentiras y lo hace para ver televisión</i>	
<b>Discurso</b>	<b>Categorías</b>
No está bien	Acusación
Porque está echando mentiras	Sentencia Tautología
y lo hace para ver televisión	Contextualización

Esta niña basa su juicio en una transgresión moral (mentir), por lo que hace un uso claro de un pivote moral al emitir su juicio. Cabe mencionar que esta situación se había planeado para indagar aspectos morales, pensando a priori que los niños se focalizarían en la mentira que se suscita en la situación, empero, esto no siempre fue así.

Ejemplo de pivote convencional. Arcadio (edad: 10, 2) Pretest.

<b>¿Qué opinas?</b>	
<i>Está mal porque la obligación de la niña es hacer su tarea y luego... puede hacer su tarea y luego ver la televisión. Pero lo primero debe cumplir sus obligaciones.</i>	
<b>Discurso</b>	<b>Categorías</b>
Está mal	Acusación
porque la obligación de la niña es hacer su tarea	Sentencia
y luego, puede hacer su tarea y luego ver la televisión. Pero lo primero debe cumplir sus obligaciones.	Alternativa

El entrevistado enfatiza el aspecto de hacer o no la tarea, no toma en consideración la

mentira; por lo tanto, se sitúa en la categoría *pivote convencional*.

Juzga la trasgresión (acusación) puesto que conoce la regla (sentencia); cuando el niño menciona que es obligación hacer la tarea, se está dando, al mismo tiempo que la estructura de la regla, una alternativa para evitar la trasgresión.

Ejemplo de pivote mixto-convencional. Jodán (edad: 10, 2) Pretest

<b>¿Qué opinas?</b>	
<i>Pos que está mal porque si le dejaron tarea la tiene que hacer y pues de todas maneras la mamá, la mamá le tiene que checar a la mera hora, 'a ver, muéstrame la libreta para checarte la tarea', y ya la niña dice: "Pero no me dejaron", –"de todos modos tú dámela para revisar", y ve que sí le dejaron y la regaña y le dice que por qué no la hizo</i>	
<b>Discurso</b>	<b>Categorías</b>
Pos que está mal	Acusación
porque si le dejaron tarea la tiene que hacer y	Sentencia
y pues de todas maneras la mamá, la mamá le tiene que checar a la mera hora, 'haber muéstrame la libreta para checarte la tarea'	Actuación secundaria- Mamá
y ya la niña dice: "Pero no me dejaron"	Intencionalidad
"Pero no me dejaron", "de todos modos tú dámela para revisar", y ve que sí le dejaron y la regaña y le dice que por qué no la hizo	Derivación

Consideramos este ejemplo como de uso de *pivote mixto-convencional* porque dentro del juicio se encuentran los aspectos convencional (no hacer la tarea) y moral (mentir), pero al parecer el convencional es más importante (por eso mixto-convencional).

Los demás elementos del discurso del niño se analizan en función de este pivote; así, podemos ver que se acusa la trasgresión y se conoce la estructura de la regla. Se observan la inclusión de la mamá y el elemento de intencionalidad de parte de la niña trasgresora, que supone que conoce la regla y la trasgresión y aún así miente. También está presente la derivación, es decir, las consecuencias que traerá el haber trasgredido ("la regaña"). Aunque se encuentran elementos de convencionalidad y de mentira, parece ser más relevante el hecho de no hacer la tarea. Lo que convierte la situación en incorrecta, es mayormente el no haber hecho la tarea. Aunque la tarea es un encargo

escolar, la importancia que tiene la mamá al respecto y su implicación en que se cumpla con ella es muy importante.

Ejemplo de pivote mixto-moral. Anastasia (edad: 9, 11) Pretest.

<b>¿Qué opinas?</b>	
<i>Ay, pues que está muy mal porque yo, yo este, tengo muchas clases especiales y primero-primero como y ya y todo pero yo casi no veo la tele y siempre hago mi tarea pero nunca le he dicho a mi mamá: “no tengo tarea”, para ver televisión. Entonces digo que lo que le hizo a la mamá está muy mal</i>	
<b>Discurso</b>	<b>Categorías</b>
Ay, pues que está muy mal	Acusación
porque yo, yo este, tengo muchas clases especiales y primero-primero como y ya y todo pero yo casi no veo la tele y siempre hago mi tarea pero nunca le he dicho a mi mamá: “no tengo tarea”	Alternativa
pero nunca le he dicho a mi mamá: “no tengo tarea”	Actuación secundaria-mamá
“no tengo tarea”, para ver televisión. Entonces digo que lo que le hizo a la mamá está muy mal	Intencionalidad

En la categoría de pivote mixto-moral, se encuentran los pivotes moral y convencional, pero el primero parece ser el que sirve de soporte al juicio. La categoría *actuación secundaria-mamá*, indica que se incluye a la mamá.

Cabe decir que cerca de la mitad de los niños razonaron sobre un pivote convencional, lo que supone que observan inicialmente la situación de no hacer la tarea. Empero a esta información, esto no permite aseverar que los niños tengan un nivel de razonamiento inferior a los que se centran en aspectos morales; más bien, dadas las diferencias cualitativas entre ambos, lo que queda claro es la distinción que los niños y niñas hacen de uno y otro.

## **Conclusiones**

Los niños conocen la estructura de las reglas, tanto convencionales como morales. Los

niños organizan su pensamiento en dominios de conocimiento y dependiendo del tipo de dominio social sobre el que razonan, será la característica de su respuesta. Así, se llega a una conclusión similar a la de Turiel (1984):

El hecho de que los niños discriminen de modo sistemático entre diferentes clases de reglas indica que las entienden e interpretan desde la perspectiva del modo de razonar específico del dominio al que pertenecen. Algunas reglas se comprenden y evalúan a partir de criterios morales, mientras que otras lo son según criterios de convencionalidad (p. 184).

Evaluar a un niño desde el punto de vista de su desarrollo sociomoral sin considerar esas diferencias puede llevar a errores al ubicar, por ejemplo, en un sistema kohlbergiano, a un niño en determinado estadio. Esto pudiera ocurrir al incluir a niños que razonan sobre pivote convencional en un estadio inferior al que lo hace sobre un pivote moral. Empero, los contenidos y la estructura que utilizan para razonar son de naturaleza diferente.

La construcción de categorías emergentes de los datos valiéndose de la teoría fue útil para la comprensión de la organización del pensamiento infantil respecto a los ámbitos sociomorales. La idea de pivote es útil para analizar los juicios sociomorales, pues permite considerar tanto los aspectos cambiantes como los aspectos constantes de los juicios.

En conclusión, la hipótesis se corrobora: los niños organizan su pensamiento en dominios y a partir de ahí ordenan los contenidos y sus justificaciones.

## **Bibliografía**

- Charmaz, K. (2003). Grounded theory. En J. A. Smith, *Qualitative psychology. A practical guide to research methods* (pp. 81-110). London: SAGE.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- Kohlberg, L. (1975). Desarrollo moral. En D. L. Sills (Dir.). *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*. (Volumen 7, pp. 222-232). Madrid: Aguilar.



- Mullins, D. y Tisak, M. S. (2006). Moral, conventional, and personal rules: The perspective of foster youth. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 310-325.
- Piaget, J. (1977). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Plascencia, M. (2007). *Evaluación de juicios sociomorales, del autoconcepto y autoestima en infantes. La narración como una referencia contextual para su estimulación*. Proyecto de investigación, documento no publicado. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Smetana, J. (2006). Social-cognitive domain theory: consistencies and variations in children moral and social judgments. En M. Killen y J. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* [pp. 119-153]. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. En W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 863-932). EE UU: John Wiley & Sons, Inc.
- Turiel, E. (2006). Thought, emotions, and social interactional processes in moral development. En M. Killen y J. Smetana, *Handbook of Moral Development*, [pp. 5-35] New York, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yau, J. y Smetana, J. G. (2003). Conceptions of moral, social-conventional, and personal events among Chinese preschoolers in Hong Kong. *Child Development*, 74 (3), 647-658.