

Razonamiento y emoción moral: su vinculación con la conducta pro-social en la etapa preescolar

Moral reasoning and emotions: Its relationship to prosocial behavior in preschool

Benilde García-Cabrero

Tel. (+52) 55 5622 2222 ext. 41231, correo electrónico (*e-mail*): benilde@servidor.unam.mx

División de Investigación y Posgrado, Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
Av. Universidad núm. 3004, Colonia Copilco Universidad,
Delegación Coyoacán. México, D.F., C.P. 04510.
MÉXICO.

Artículo recibido: 19 de abril de 2010; aceptado: 10 de junio de 2010.

RESUMEN

La importancia de la vida afectiva en la formación integral del niño preescolar ha sido reconocida siempre, pero ahora con mayor fuerza, en vista del impacto que ésta tiene en el desarrollo de actitudes y comportamientos cívicos y éticos. La falta de comprensión de cómo funciona la afectividad y cómo intervenir en ella, requiere profundizar más en el tema para poder apoyar a padres, maestros y sociedad en general, en el uso de aproximaciones adecuadas y estratégicas en este ámbito. El presente trabajo se propuso tres objetivos: 1) Describir el proceso por el cual se desarrolla el pensamiento y la acción moral en los niños preescolares, 2) Analizar el papel que tienen las emociones positivas y negativas en la conformación de la personalidad moral de los niños, y 3) Ofrecer sugerencias para diseñar programas de trabajo con padres y con maestros orientados a la promoción de la conducta pro-social.

ABSTRACT

The importance of emotional life in the integral education of preschool children has always been recognized, but now with greater force, given the impact it has on the development of attitudes and civic and ethical behavior. Lack of understanding of the functioning of emotions and how to intervene in them, requires deeper studies into the topic to support parents, teachers and society in general, in the use of appropriate and strategic approaches in this field. This paper has three objectives: 1) to describe the process by which moral thought and action develop in preschool children, 2) to analyze the role that positive and negative emotions have in shaping the moral personality of children, and 3) to offer suggestions for the design of parent and teacher training programs aimed at promoting pro-social behavior.

Palabras clave: razonamiento moral, emoción moral, conducta pro-social.

Key words: moral reasoning, moral emotion, pro-social behavior.

En el Programa de Educación Preescolar vigente (SEP, 2004), se establece que desde la edad preescolar deben promoverse en el niño la comunicación, la reciprocidad, los vínculos afectivos, la disposición a asumir responsabilidades y el ejercicio de derechos. Estos rasgos, que en el programa se describen como competencias del campo formativo del Desarrollo Personal y Social, están íntimamente relacionados con el desarrollo del sentido de la moralidad (normas de comportamiento basadas en la equidad) y con la conducta pro-social en los niños, que entre otras características incluye evitar la violencia, compartir, ayudar y preocuparse por los demás tomando en cuenta su perspectiva.

La moral puede concebirse como la forma en que desarrollamos nuestras vidas, particularmente la forma en que convivimos con los demás, como resultado del proceso de socialización orientado a la adquisición y mantenimiento de las normas culturales. La educación moral incorpora las creencias culturales de un determinado grupo social respecto de los rasgos que caracterizan la forma en que idealmente deben comportarse los individuos en sociedad.

Gardner (2001) afirma que la moralidad es una expresión de la personalidad, la individualidad, la voluntad o el carácter y, en los casos más afortunados, de la realización más elevada de la naturaleza humana (p. 38).

En el ámbito de la moralidad resultan de particular interés las reglas, las conductas y las actitudes que gobiernan el comportamiento humano; el desarrollo de la moralidad requiere que el individuo reconozca estas cuestiones y las asuma e internalice, pero que al mismo tiempo haga juicios sobre ellas y tome decisiones respecto de cuál actitud o conducta asumir en una situación dilemática o de conflicto moral. De acuerdo con lo señalado por Gardner (2001), para que la conducta de una persona sea calificada como moral, ésta debe mostrar interés por el respeto a la vida humana en todas sus facetas. Dicho interés se orientará adecuadamente si el individuo posee una definición sobre lo que es correcto o incorrecto, bueno o malo, justo o injusto, de acuerdo con un estilo de vida determinado. El surgimiento del interés por lo que es moral, así como la adquisición de nociones morales, corresponde, de acuerdo con lo planteado por Gardner (2001), al terreno de la formación en valores.

Cabe señalar que la comprensión de lo que es bueno o malo hacer en una determinada situación, es independiente de las disposiciones religiosas específicas estable-

cidas por una doctrina particular; y conceptualmente distinta de las creencias religiosas que una persona tiene. La moralidad para un niño laico o para un cristiano devoto o judío, se enfoca sobre el mismo conjunto de valores, aquellos relativos a la justicia, el bienestar humano y la compasión, valores que se comparten en diferentes sociedades y grupos humanos, de tal forma que la educación moral es compatible y a la vez independiente de las doctrinas morales religiosas (Nucci, 2001).

Los aspectos cognitivos involucrados en la moralidad fueron estudiados por Piaget (1981), tanto lo relativo a la adquisición de reglas, como el tipo de sanciones que se deben aplicar si estas reglas son violadas. Para Piaget (1932), en toda moral está implícito un sistema de reglas y el desarrollo de la moralidad involucra la forma como el individuo se apropia y respeta ese sistema de reglas. Las nociones piagetianas de desarrollo de la moralidad, fueron retomadas por Lawrence Kohlberg (1992) quien se interesó básicamente en el estudio del proceso lógico que se pone en marcha cuando los valores adquiridos entran en conflicto (dilema moral). Enfrentarse a situaciones conflictivas es el escenario ideal para estudiar el razonamiento moral, porque de acuerdo con el autor, el sistema de valores que una persona asume como propio, se evidencia cuando se ejercita el juicio moral. Aunque el autor estudió el juicio moral en situaciones extremas, el ejercicio de esta capacidad cognitiva se pone en operación en diferentes momentos de la vida cotidiana de cualquier persona; es decir tomamos decisiones morales en muchos momentos que tienen diferente intensidad y consecuencias morales y no sólo cuando estamos enfrentados al tipo de dilemas que planteó Kohlberg.

Colby, Ehrlich, Beaumont y Stephen (2003) mencionan que el razonamiento implicado en la toma de decisiones respecto de situaciones moralmente complicadas es una cuestión cognitiva fundamental, tanto en el terreno personal como para desempeñarse adecuadamente en circunstancias cívicas y políticas, las cuales involucran los derechos y el bienestar individual y grupal. Los autores señalan que "... la forma como la gente entiende y piensa acerca de los asuntos morales produce una diferencia importante en su funcionamiento moral. Claramente, no es la única cuestión que importa, pero definitivamente importa" (p. 102).

Max Scheler (1996) no niega que las funciones cognitivas juegan un papel destacado, pero señala que las

emociones también son fundamentales para que los individuos dirijan su conducta, pues es en el terreno afectivo y emocional donde los valores se viven, incluyen, construyen y argumentan con la intensidad personal más grande. La experiencia de lo que ocurre en la realidad se vive con una gran carga afectiva, ya sea en forma de atracción o repulsión, de amor o de odio en sus extremos, por lo que no es neutra, razón por la que los valores se captan por intuición emocional. Por tanto, el valor no es el fin de una acción dirigida conscientemente, sino que el valor es experimentado y no elaborado por la conciencia.

Aunque es poco conocido lo que Piaget investigó acerca de la afectividad, diversos autores han rescatado su postura en relación con su rechazo al dualismo entre la inteligencia y la afectividad y su afirmación de que ninguno de estos aspectos puede funcionar sin el otro. Piaget (1981) sostuvo que el afecto proporciona energía a la conducta, mientras que la estructura cognitiva la dirige. Los afectos para Piaget constituyen un sistema de valencias o valores que permiten ponderar el peso relativo de un pensamiento o razonamiento sobre otro cuando nos enfrentamos con un problema particular, y en este sentido los afectos tienen un valor heurístico que nos permiten dirigir nuestras decisiones y actuar de manera adaptativa en situaciones problemáticas.

La importancia de los afectos en la formación del niño preescolar aunque siempre se había reconocido, actualmente es reconocida con mayor fuerza. Sin embargo la falta de comprensión de cómo funciona la vida afectiva y cómo intervenir en ella, requiere profundizar más en el tema para poder apoyar a padres, maestros y sociedad en general en el uso de aproximaciones adecuadas y estratégicas que coadyuven en la formación de ciudadanos con un alto sentido de responsabilidad, sentido de justicia y empatía.

El énfasis que se ha otorgado en diversas aproximaciones a la promoción de los sentimientos positivos, sin tomar en cuenta el papel formador de experimentar sentimientos negativos, desde nuestra perspectiva, es una postura reduccionista, al mismo tiempo que ingenua sobre la complejidad de la naturaleza humana. En los momentos actuales que se viven en nuestro país matizados por la violencia, la impunidad y la incapacidad de los ciudadanos para defenderse, se requiere ampliar las perspectivas de aproximación a estos fenómenos.

El presente trabajo se propuso tres objetivos fundamentales: 1) describir el proceso por el cual se desarrolla

el pensamiento y la acción moral (razonamiento y conducta pro-social) en los niños preescolares, así como la influencia que tienen el hogar, la escuela y la comunidad en dicho proceso, 2) analizar el papel que tienen las emociones positivas y negativas en la conformación de la unidad ración-afectiva que configura la personalidad moral de los niños y 3) ofrecer sugerencias para diseñar programas de trabajo con padres y con maestros orientados a la promoción de la conducta pro-social.

DESARROLLO MORAL Y CONDUCTA PRO-SOCIAL: ORIGEN Y DESARROLLO EN LA FAMILIA, LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

Para sustentar adecuadamente los propósitos y estrategias para diseñar y evaluar el impacto de la educación moral, es necesario analizar cómo es que los individuos alcanzan, desarrollan o sustituyen los valores que rigen su comportamiento en las diferentes etapas del desarrollo humano (García-Cabrero y Eguía, 2006).

Piaget (1932) argumentó que en la etapa preoperatoria, que corresponde a la etapa de desarrollo de los preescolares, los niños no son capaces de tomar la perspectiva de los demás o de armonizar su propia perspectiva con la de otro, debido a la característica de egocentrismo que se presenta en esta etapa. Esto tiene un impacto importante en la conducta empática de los niños y en la posibilidad de actuar a favor de los demás (conducta pro-social). Piaget afirmó que los niños realizan juicios morales basándose en los resultados de las acciones, pero no en las intenciones de quienes las ejecutan. Este punto de vista ha sido rebatido por estudios posteriores en los que se ha señalado que los niños no siempre se comportan de manera ilógica o egocéntrica (Gelman, 1979; Walsh, 1992), especialmente cuando las tareas les son familiares, interesantes y significativas y cuando cuentan con el conocimiento e información suficientes.

La investigación respecto de la toma de perspectiva que está involucrada en la conducta pro-social también ha reportado que los niños cuentan con la capacidad para razonar acerca del pensamiento, las emociones, las intenciones y los deseos de los demás (Borke, 1971). La literatura sobre el tema revela que los niños desarrollan desde muy temprana edad su capacidad para captar las intenciones de los demás, así como sus estados emocionales, lo que les permite actuar en consecuencia dentro de los procesos sociales de interacción (Perner, 1991).

La habilidad de los niños pequeños para comprender las emociones constituye un componente clave del desarrollo social y moral (Sy, DeMeis y Scheinfeld, 2003). Esta habilidad está implicada en la conducta pro-social, de tal suerte que para motivar a los niños a desarrollar conductas pro-sociales, es necesario promover su comprensión de cómo se sienten las personas involucradas en diferentes situaciones, por ejemplo cuando un niño le comparte su lunch a otro (situación pro-social), versus la forma en que se sienten en una situación de victimización (situación anti-social).

Las creencias y los valores culturales también afectan la forma en que las principales agencias socializadoras de los niños pequeños: la familia y la escuela llevan a cabo determinadas prácticas de socialización y enseñanza (Hong, 2003; Yau y Smetana, 2003). Por ejemplo, se ha encontrado que en la cultura china descrita como protópicamente colectivista, influenciada por los valores de Confucio, la afiliación, la cooperación y la armonía en las relaciones interpersonales constituyen valores altamente estimados, en contraste con lo que puede ocurrir en la sociedad norteamericana donde se valora más el individualismo y la competencia. Sin embargo, cuando los padres de una cultura emigran a otra, sus valores se ven modificados ya que son influenciados por las expectativas culturales del entorno.

La familia como agencia socializadora y formadora de valores morales

En la edad preescolar, la influencia de los padres es sin lugar a dudas mayor que la de la escuela, simplemente por el hecho de que hasta ese momento, la mayor parte de los niños, en nuestro país y en la mayor parte de los países del mundo han permanecido al cuidado de sus padres, quienes han sido una influencia poderosa en el desarrollo de la identidad de género, el desarrollo inicial del lenguaje, así como en el control incipiente de las emociones y los procesos corporales básicos (García-Cabrero y Flores, 1998). Así mismo, la familia ha ejercido ya su influencia en el desarrollo del autoconcepto, la motivación y las metas y habilidades de relación interpersonal.

Los roles diferenciados y complementarios de la familia, la escuela y la comunidad son esenciales para promover comportamientos pro-sociales y enfrentar el creciente incremento de conductas que dañan a la sociedad, tales como la violencia intra y extra familiar y las

adiciones, así como para favorecer el desarrollo de conductas cívicas y ciudadanas que conduzcan el desarrollo de una sociedad responsable, justa y equitativa (García-Cabrero y Eguía, 2006).

Los fundamentos para el desarrollo de la personalidad moral (pensamiento, emoción y acción moral) se establecen durante la primera infancia (Nucci, 2001). En este desarrollo existen tres procesos relacionados; el primero es la generación de una perspectiva general acerca del mundo y del lugar que cada uno ocupa dentro de esa perspectiva (identidad moral). El segundo es la construcción de la autorregulación o autodisciplina que permite que el niño se involucre en acciones acordes con su identidad moral. El tercero es la asignación de significado hacia las etiquetas asociadas con los diversos componentes de las identidades sociales y personales de los niños tales como el género, la raza, la edad y el determinar si son *buenos o malos niños*.

El dominio de la moralidad está estructurado alrededor de asuntos que son universales y no arbitrarios. El aspecto central y distintivo de la moralidad humana es su preocupación por la justicia y el bienestar humanos; por tanto, existe un núcleo central de moralidad alrededor del cual los educadores pueden construir sus prácticas educativas sin imponer estándares arbitrarios o sustentar su intervención en un relativismo moral que puede resultar confuso para los niños (Nucci, 2001). Esto no quiere decir que la moralidad y los juicios morales de los niños no se vean afectados por otras normas y valores sociales, ya que la moralidad coexiste con otros marcos normativos en los cuales los valores morales y no morales interactúan y configuran las acciones de los niños en su interacción social cotidiana.

LAS EMOCIONES Y EL DESARROLLO MORAL

Desde la infancia temprana, se inicia el proceso de construcción de los esquemas que conforman nuestros valores sociales y morales. Los esquemas incluyen conocimiento y emociones asociados con eventos de diferentes tipos. Las emociones contenidas en los esquemas incluyen las reacciones emocionales de los adultos significativos en relación con el cumplimiento o violación de reglas sociales o morales por parte de los niños. Estos esquemas conforman el sustrato de nuestros hábitos morales y conducen a la conformación de nuestro carácter moral (Nucci, 2001).

De acuerdo con Puig (1995, 1996), el mundo de las emociones y los sentimientos es la herramienta primordial de todas las herramientas morales que existen. Los sentimientos son el detonante de los juicios intuitivos acerca de lo que percibimos o lo que nos ocurre, así mismo, juegan un papel importante, junto con los criterios de justicia y equidad en la resolución de problemas morales. Las dos grandes categorías de emociones morales que podemos encontrar son, de acuerdo con Puig (1996), las emociones de autocrítica (implican auto-censura o autovaloraciones negativas como respuesta) y las de índole pro-social (que incluyen reacciones afectivas ante la aflicción de los demás). De acuerdo con lo planteado por diversos autores (Dunn, 1987; Emde, Johnson y Easterbrooks, 1987; Hoffman, 1987 y Kagan, 1981), las emociones morales se desarrollan con el ingreso a la escolarización formal, aunque las mismas emergen durante el primer y segundo años de vida.

Para Haidt (2003), las emociones morales son aquellas que son compatibles tanto con los intereses o beneficios sociales como con los juicios individuales. Por su parte, Araujo y Sastre (2003), señalan que la toma de decisiones y la acción ante un problema de índole moral se ven influidas por la lógica subyacente a las estructuras del pensamiento, así como por los deseos, sentimientos, afectos y valores del sujeto.

Arsenio (1988) demostró que los niños preescolares asocian diferentes tipos de sentimientos dependiendo del dominio social en el cual tienen lugar diversas acciones. Asuntos vinculados con la violación de convenciones sociales (como no saludar cuando uno llega a un lugar), elicitán sentimientos "frescos" (neutros: ni felicidad ni enojo o tristeza) en los niños. Sin embargo, las situaciones en las cuales están involucradas cuestiones de moralidad por ejemplo si algún niño o niña no respeta el acuerdo de dividir por igual las ganancias de alguna venta acordada en equipo por los niños, son vistas por los niños como llenas de contenido emocional y por tanto elicitán emociones *calientes* (enojo, tristeza).

Oser (2005) plantea que el conocimiento negativo (conocimiento acerca de lo que una cosa no es) es altamente funcional debido principalmente a que permite tener un enfoque firme acerca de cualquier aspecto que se conozca. El conocimiento negativo, por tanto, es inherente a la comprensión de los parámetros de cualquier aspecto u objeto de conocimiento y así mismo permite, protege,

apoya y delinea al conocimiento positivo. Es a través del conocimiento negativo que es posible limitar algo.

Una de las principales críticas hacia el conocimiento negativo es que el término conocimiento, resulta frío, externo, objetivo y trivial. Sin embargo, desde el punto de vista constructivista, el término conocimiento se refiere a algo más que tan sólo la información adquirida formalmente. En el sentido psicológico-cognitivo, el conocimiento se refiere básicamente al conocimiento procesado, declarativo o empíricamente estratégico. Es en otras palabras, el conocimiento que se transforma en comprensión, entendiendo por comprensión aquel conocimiento que se encuentra orientado por su uso o utilidad.

De acuerdo con Oser (2005), la mejor manera para construir el conocimiento negativo acerca de algo es cometiendo errores (ya sean los propios errores, o estar conscientes de los errores de los otros). Desde el punto de vista educativo, es interesante observar el grado en que la gente joven aparentemente requiere experimentar las consecuencias negativas de sus actos, es decir, cometer sus propios errores y construir con base en ello una comprensión completa de lo que debe hacerse en una determinada situación.

Los errores, señala Oser (2005), tienen además, la capacidad de producir la llamada ira positiva. Este tipo de ira es llamada positiva debido a que conduce a desarrollar cambios en el pensamiento y así mismo cambios en la orientación de las metas que se persiguen. No obstante, cuando los errores cometidos provocan una denigración cínica, culpabilidad y falta de respeto, es altamente probable que se desarrolle la llamada ira negativa. La ira negativa puede transformarse en vergüenza, sentimientos de culpa y tristeza, éstos a su vez tienen la capacidad de bloquear cualquier tipo de aprendizaje, especialmente la creatividad y el aprendizaje que involucra enfrentar riesgos, todo esto en su conjunto puede producir consecuencias motivacionales negativas.

De acuerdo con Oser y Veugelers (2003) los niños que nunca han mentado, engañado o se han portado mal, difícilmente pueden llegar a ser personas morales. Esto puede interpretarse como que la experiencia de injusticia posibilita estar prevenido, la experiencia de debilidad conduce a la conciencia emocional de tal conducta, y la experiencia de insuficiencia hace posible superarlas. El conocimiento negativo es el que valida

las reglas morales. Por ejemplo, para comprender la regla *no matarás* se requiere conocimiento acerca del tipo de sufrimiento, miedo y flagrante injusticia que dicha acción provoca. La conciencia acerca de una situación en la que dicha regla se rompe tiene su origen en el conocimiento negativo. Es lo que se denomina conocimiento moral negativo.

Todos los niños aprenden instintivamente que el mundo opera suavemente cuando las reglas son obedecidas, pero también es cierto que al sufrir las dolorosas consecuencias de no obedecer las reglas, sobreviene la excitación y el conflicto.

El individuo adquiere una serie de componentes de conocimiento negativo a través de sus experiencias y esto es lo que brinda soporte a su conocimiento positivo. El conocimiento episódico negativo es el contenido escondido de nuestras reacciones morales.

ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA CONDUCTA PRO-SOCIAL EN LA FAMILIA, LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

Existe un interés general porque los niños, futuros adultos, sean capaces de autorregularse; sin embargo no sólo existe interés en el ejercicio del autocontrol, sino en qué tipos de comportamientos de control individual produce este ejercicio. Los líderes políticos y éticos, la prensa, los padres y los profesores están interesados en un estilo de autorregulación que conduzca hacia actividades sociales positivas que alejen a niñas y niños de comportamientos antisociales y los orienten hacia conductas sociales positivas, que también han sido denominadas pro-sociales, morales o altruistas.

Bronson (2000) señala que algunos comportamientos específicos de los padres están asociados con el desarrollo de la conducta pro-social en niños pequeños, entre ellos: 1) el establecimiento de normas y principios claros, 2) una convicción emocional por parte de los padres, 3) atribuirle cualidades pro-sociales a las niñas y los niños, 4) presentar modelos parentales pro-sociales y altruistas, y 5) desarrollar un cuidado empático: cálido y sensible hacia los niños y niñas.

Establecer normas claras y explícitas de comportamiento como: "¡No muerdas a la gente!", describiendo claramente las consecuencias de las acciones: "Si golpeas a María, eso la herirá"), tienen más probabilidades de

promover una conducta pro-social. Estas normas establecen una guía que el niño puede transferir a otras situaciones. Prohibiciones simples tales como "¡Basta!" o "No" o "No hagas eso" no son transferibles. La utilización del lenguaje en situaciones de toma de decisiones o de reflexión sobre las acciones resulta de particular importancia para apoyar la internalización de normas. Por ejemplo, la utilización de preguntas como: ¿qué crees que siente María cuando la muerdes? o, ¿qué crees que va a pasar con María y contigo si tú la muerdes? Pueden ayudar a niños y niñas a entender la norma porque los ayudan a enfocarse en rasgos sobresalientes de la situación, y por tanto, a internalizarla con mayor facilidad.

Bronson (2000) plantea que las reglas y explicaciones acerca de éstas deben enfatizarse de una manera calmada y tranquila. Sin embargo, el mensaje cognitivo debe acompañarse por expresiones fuertes de sentimientos, para que el niño aprecie la importancia del mensaje. Los padres que presentan las reglas de esta manera, tienen hijos con índices más altos de comportamiento altruista. Esto revela la importancia de las emociones en el desarrollo de la conducta moral, en particular de la conducta pro-social. La dimensión de la convicción emocional en los modelos parentales permite que niños y niñas *se contagien* del sentimiento de los padres, lo que facilita la apropiación de las normas y promueve una mayor disposición hacia el comportamiento pro-social.

Bronson (2000) señala también que cuando con frecuencia se les dice a niñas y niños que son *útiles, amables* o *generosas(as)*; ellas y ellos interiorizan estas atribuciones y tratan de vivir de acuerdo con estas descripciones o atribuciones externas, lo que se constituye en un proceso de internalización de la atribución. También comienzan a entender que la motivación y el control de las acciones en situaciones sociales, dependen de sí mismos y que son responsables de lo que hacen. Cuando el control es percibido como algo externo, niñas y niños tienen menos probabilidades de ser *buenas* o *buenos*, ya que el control no está internalizado y estas conductas *bondadosas* desaparecen cuando se retira el monitoreo externo.

Otra estrategia que resulta efectiva, si no es que la más efectiva para enseñar a los niños es la de modelar la conducta pro-social y altruista. Presenciar modelos de comportamiento desarrollados por personas que son muy importantes para los niños, es una manera eficaz de enseñarles. En la edad preescolar, las acciones pueden

ser más efectivas que las palabras, aunque cuando se coordinan y no se contradicen palabras y acciones, los modelos resultan muy poderosos para influenciar a los niños. Los adultos pueden ofrecer recursos y guías, tanto mediante sus acciones, como a través de las creencias y valores que expresan en el diálogo con sus hijos.

Finalmente, el cuidado empático hacia el niño implica el establecimiento de una relación cálida y sensible entre padres e hijos y posibilita la generación de un apego seguro. Éste puede ser el promotor más importante de la conducta pro-social.

Aunque Bronson (2000) plantea que los señalamientos anteriores no constituyen una fórmula mágica que garantice la generación de conductas y modos de ser pro-sociales en los niños; las cinco estrategias descritas han demostrado —de acuerdo con los resultados de diferentes estudios realizados— aumentar la probabilidad de que las actividades de autorregulación de niños y niñas incluyan estas tendencias.

Por su parte, los maestros y las escuelas pueden ayudar a promover el pensamiento y la acción moral a través de la creación de un clima predecible, confiable y cálido emocionalmente, en donde la reciprocidad constituya un elemento fundamental de la *buena voluntad* de todos los participantes, lo cual influye en la emergencia de un *sentido de la moral* o *propósito moral* (Nucci, 2001).

Nucci (2001) señala que el sentimiento de buena voluntad es esencial para que el niño esté dispuesto a desarrollar acciones que conduzcan a que su propio interés pueda causar daño o injusticia a alguien más. Si el niño concluye que otro niño es peligroso, falto de afecto o arbitrario, entonces existe la posibilidad de que lo defina como una persona insignificante, o como una víctima potencial y que se sienta por tanto justificado a realizar acciones que sólo vayan dirigidas a su interés personal y que tengan consecuencias morales negativas para las demás.

No obstante, aun cuando los educadores puedan proporcionar un ambiente adecuado, para muchos niños el camino hacia la definición de una identidad moral, no es una vía regia, un camino sin turbulencias. Por su naturaleza, el desarrollo de la identidad moral es un proceso controvertido, lleno de desafíos y constricciones (Oon, 1998); involucra asimismo, desvíos y exploraciones de territorios prohibidos. ¿Por qué sucede esto?, Nucci (2001) señala que probablemente la relación

costo-beneficio se inclina hacia la ejecución de conductas inmorales y no convencionales. Es decir, transgredir las reglas tiene su impacto positivo, especialmente en el corto plazo, produce placer y dominio sobre los demás, entre otros beneficios. Sin embargo, la motivación más importante es la de establecer un sentido personal de dominio sobre el ambiente, de autonomía y una identidad personal única.

Las investigaciones han demostrado que aún cuando los niños que se involucran en conductas agresivas hacia sus compañeros, tienen la noción de que esos actos son incorrectos; también conciben que agredir a otro golpeándolo por ejemplo, es su derecho si ellos desean hacerlo. Esto se interpreta como que los niños en estas situaciones no están considerando el componente moral de hacer daño como la característica sobresaliente de tal conducta, sino más bien consideran la comisión de actos de victimización (*bullying*) como asuntos de elección personal. Esto se vuelve mucho más característico del período adolescente en el que se considera que el dominio o la elección personal es un espacio donde no es legítimo que los adultos quieran interceder o regular.

Las desviaciones que se observan en los juicios morales y las acciones de los niños agresivos han resaltado la importancia de seguir estudiando el papel del afecto en el desarrollo moral de los niños. Estudios recientes han encontrado que los niños pueden juzgar que todos los involucrados en un acto de victimización experimentan un considerable monto de afecto negativo (tristeza, enojo, miedo) en presencia de tales eventos, con excepción del perpetrador del acto, a quien se considera como alguien que experimenta afecto positivo, es decir, el victimario es el único que se siente bien. A este fenómeno se le ha conocido como el del *victimario feliz* (Nucci, 2001).

Otro aspecto que es importante considerar es el de la influencia de la cultura y sus valores sobre la formación de la identidad moral. Una cultura caracterizada por el individualismo y la poca atención a las normas y las tradiciones colectivas, dará como resultado individuos que busquen básicamente su satisfacción personal y no desarrollen una preocupación considerable por los otros.

Asimismo es importante señalar las diferencias de género en el desarrollo de la identidad moral, ya que la mayor parte de las culturas asignan a las mujeres un rol de cuidado que las hace más proclives a desarrollar conductas pro-sociales de consideración hacia los demás.

Esto también es válido para diferentes grupos dentro de una misma sociedad, en cuyo caso los valores asignados a diferentes clases sociales, religiones o etnias establecen las virtudes que desean desarrollar en los niños para que actúen de acuerdo con lo establecido en el orden moral de ese grupo particular.

Jagers (2005) establece que una orientación de la comunidad hacia un cierto tipo de valores fomenta los valores pro-sociales interpersonales tales como las conductas de ayuda y de perdón, un sentido de cercanía con el grupo y la percepción de semejanza. Esto es común entre los miembros de una familia o de una etnia y orienta al grupo a compartir un sentido de visión por el bienestar colectivo. Entre los niños y los adolescentes esta orientación corresponde con un mayor grado de empatía, toma de perspectiva y niveles más altos de razonamiento sociomoral, y también es predictiva de la reducción de conductas violentas. El autor propone un modelo teórico para explicar la forma en que la orientación de una cultura tiene efectos sobre el desarrollo sociomoral y las habilidades sociales de sus miembros.

En el modelo que se presenta en la figura 1 se establece la interdependencia de las relaciones sociales que se desarrollan en la escuela, con aquellas que provienen del ámbito familiar y de la comunidad.

En una situación de exposición a la violencia, como el caso por ejemplo de la victimización personal, la ineficacia de las intervenciones para moderar este tipo de situaciones impulsa a que los involucrados repitan estos actos inmorales de provocación intencional o no intencional tales como golpear, poner apodos, mentir y robar, y construyan formas de justicia recíproca en las que existe una escalada de violencia en vez de la sanción de una autoridad. Edelstein (2005) señala que las instituciones débiles desarrollan "zonas de peligro" a través de las cuales deben transitar los

individuos en desarrollo, confrontándose con una creciente *pérdida* del propósito moral (hacia dónde, por qué y para qué) de nuestra conducta. En estas instituciones, los agentes tradicionales de socialización, padres y maestros por ejemplo, pierden el poder de dirigir y guiar las conductas de sus miembros.

Una orientación de la comunidad en su conjunto hacia la conducta pro-social influye en el desarrollo de conductas sociales dirigidas a una meta, mismas que facilitan las interacciones sociales efectivas; y éstas a su vez promueven el desarrollo del autocontrol y de la cooperación. El autocontrol o autorregulación es fundamental en la moralidad ya que permite inhibir las conductas inadecuadas y promover las adecuadas, como por ejemplo: en la toma de turnos o cuando se molesta a otros y en general en cualquier situación en la que el conflicto es posible.

Otro aspecto que resulta fundamental dentro del modelo es el vinculado con las creencias de los niños acerca de su habilidad social para comportarse en varios contextos. Atribuir a los niños cualidades pro-sociales, como se señaló antes, es un aspecto fundamental en el desarrollo de la conducta altruista en los niños, ya que permite internalizar creencias positivas acerca de sí mismos, lo que a su vez conduce a comportarse de acuerdo con dichas creencias e incrementar el sentido de autoeficacia.

COMENTARIO FINAL

La moralidad no es guiada simplemente por los sentimientos y tampoco es el resultado de una racionalidad

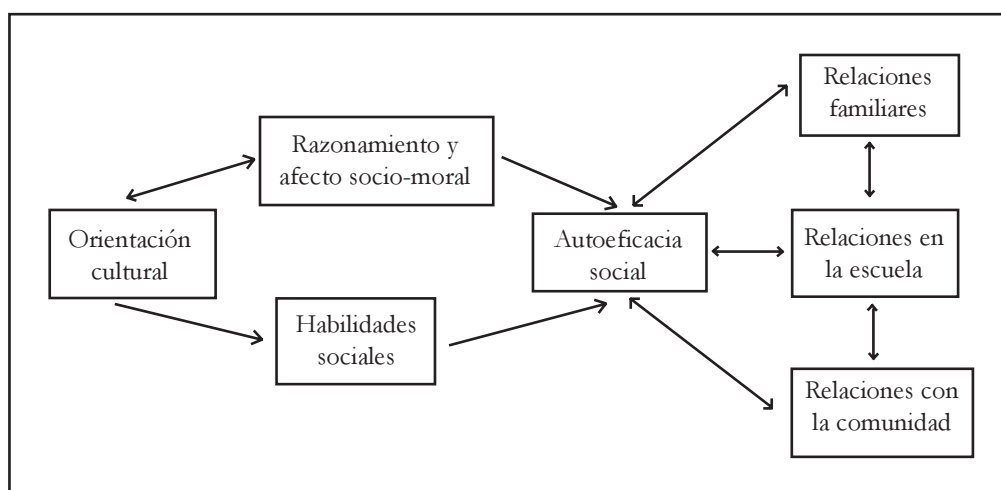


Figura 1. Modelo hipotético del desarrollo de las competencias morales de los niños (tomada de Jaegers, 2005).

fría como algunos han argumentado. Nuestros sentimientos son parte integral de los esquemas que constituyen nuestros hábitos morales, por su parte, los procesos de razonamiento y reflexión sobre la moral se encuentran en relación recíproca con los esquemas que generan nuestras conductas morales. El razonamiento y el juicio moral ocurren en conjunción con los sentimientos y las emociones. Esto tiene implicaciones fundamentales para el diseño de intervenciones educativas en donde se combinen estos dos componentes para lograr ambientes emocionalmente saludables y justos en los cuales los niños no se sientan amenazados y puedan interactuar de formas pro-sociales con los otros.

La atención al lado afectivo de la moralidad y de la educación moral va más allá de las conexiones obvias con la experiencia moral directa asociada con el ambiente de la familia, el salón de clases y la escuela, incluye las emociones generadas en diversos aspectos del curriculum en donde puedan estar presentes conflictos morales.

REFERENCIAS

- Araujo, V. A. y Sastre, V. G. (2003). Moralidad, sentimientos, y educación. *Educar*, 31, 47-66.
- Arsenio, W. (1988). Children's conceptions of the situational affective consequences of victimization. *Child Development*, 59, 1611-1622.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 38, 469-479.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood*. Nueva York: Guilford Press.
- Colby, A., Ehrlich, T., Beaumont, E. y Stephen, J. (2003). *Educating citizens: Preparing america's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dunn, J. (1987). The beginnings of moral understanding: Developments in the second year. En J. Kagan y S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality* (pp. 91-112). Chicago: University of Chicago Press.
- Edelstein, W. (2005). The rise of right-wing extremist youth culture un post-unification Germany. En: L. Nucci (Ed.), *Conflict, contradiction, and contrarian elements in moral development and education* (pp. 157-172). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Emde, R., Johnson, W.F. y Easterbrooks, M.A. (1987). The Do's and Don'ts of early moral development: Psychoanalytic tradition and current research. En J. Kagan, y S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children* (pp. 245-276). Chicago: University of Chicago Press.
- García-Cabrero, B. y Eguía, S. (2006). El razonamiento y la afectividad moral: componentes esenciales de la educación moral y cívica. *Revista Educación* 2001, 132, 37-45.
- García-Cabrero, B. y Flores, R. C. (1998). El desarrollo de programas de vinculación escuela-hogar. *Integración: Educación y Desarrollo Psicológico*, 10, 36-50.
- Gardner, H. (2001). *Inteligencias múltiples (La teoría en la práctica)*. Barcelona: Paidós.
- Gelman, R. (1979). Preschool thought. *American Psychologist*, 34, 900-905.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. En R. J. Davidson, K. R. Scherer y H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 852-870). Oxford: Oxford University Press.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press.
- Hong, Y. (2003). An Ethnographic Study of Korean Kindergartners' Reasoning During Group Moral Discussions. *Early Childhood Education Journal*, 30(3), 151-156.
- Jagers, R. J. (2005). Moral competence promotion among African American children: conceptual underpinnings and programmatic efforts. En: L. Nucci (Ed.), *Conflict, contradiction and contrarian elements in moral development and education* (193-212). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kagan, J. (1981). *The second year. The emergency for self-awareness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Nucci, L. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onn, J. (1998). Civics and moral education in Singapore: Lessons for citizenship education?, *Journal of Moral Education*, 27(4), 505-524.
- Oser, F. K. (2005). Negative morality and the goals of moral education. En L. Nucci (Ed.), *Conflict,*

- contradiction, and contrarian elements in moral development and education* (pp. 129-153). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Oser, F. K. y Veugelers, W. (2003). *Teaching in moral and democratic education*. Bern: Peter Lang.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Londres: Routledge. Traducido al español (1977) por Ed. Fontanella, Barcelona bajo el título: *El criterio moral del niño*.
- Piaget, J. (1981). *Intelligence and affectivity: their relationship during child development*. Palo Alto, California: Annual Reviews.
- Puig, J. M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Cuadernos de Educación, Número 17. Barcelona: Horsori.
- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Scheler, M. (1996). *Ordo amoris*. Madrid: Caparrós.
- SEP (2004). Programa de Educación Preescolar. México: SEP. Disponible en: http://www.oei.es/inicial/curriculum/programa2004_mexico.pdf
- Sy, S. R., DeMeis, D. K. y Scheinfeld, R. E. (2003). Preschool children's understanding of the emotional consequences for failures to act prosocially. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 259-272.
- Walsh, J. D. (1992). *Implications of a post-Piagetian perspective for early childhood education: Helping children make sense*. Ponencia invitada al Taipei Municipal Early Childhood Education. Taipei, China.