

## COGNITIVISMO Y CONDUCTISMO EN LA TEORÍA PSICOLÓGICA DEL DESARROLLO MORAL. POSICIÓN DE KOHLBERG FRENTE A ALGUNAS POSTURAS CONDUCTISTAS

E. PÉREZ-DELGADO  
V. MESTRE ESCRIVA  
Departamento de Psicología Básica  
Universitat de València

### EL PROBLEMA HISTÓRICO

Las ciencias empíricas comenzaron a interesarse por los fenómenos morales desde finales del siglo XIX. Un interés parecido movilizó también a la psicología, si bien los resultados no fueron significativos hasta bien entrado el siglo XX (Burton, 1984, 194).

Todavía en 1950 escribía Raymond B. Cattell desde la universidad de Illinois en el *British Journal of Psychology*: "Erase una vez, cuando los psicólogos estaban enclaustrados en los laboratorios, y no se sabía nada de la totalidad de la persona o de los grupos sociales. Tan sólo un psicólogo excéntrico habría estudiado lo ético. Pero la edad de la inocencia ha pasado; las puertas del Edén se han cerrado, y los psicólogos sociales se han visto obligado a dejarse perder donde lo justo y lo injusto presenta un problema consistente que exige su atención profesional" (Cattell, 1950, 25).

Efectivamente, hasta casi mediados de nuestro siglo los autores coinciden en afirmar que fueron muy escasos los estudios que trataron empíricamente el tema. Reduciendo al mínimo los avatares sufridos por la psicología, habría dos hechos fundamentales que explicarían esa situación histórica: la exclusión de los fenómenos morales del laboratorio de Wundt por ser excesivamente complejos para ser estudiados experimentalmente y la progresiva eliminación de la conciencia de la investigación psicológica (Pinillos, 1984, 299).

Wundt no negó la existencia del fenómeno moral como fenómeno específico ni tampoco aminoró su importancia. Solamente le sustrajo la posibilidad de ser analizado en el laboratorio. No tenía cabida en la "psicología experimental" sino que debía ser estudiado mediante el método histórico-cultural -al igual que otros fenómenos psíquicos complejos, como el arte, el lenguaje, el fenómeno religioso, etc.- propios de la "psicología de los pueblos" (Wundt, 1886). El lugar apropiado no sería, pues, la "psicología fisiológica" sino la "psicología de los pueblos".

Para comprender el aprecio e interés de Wundt por los fenómenos morales es ilustrativo el siguiente pasaje de su discurso inaugural del año académico de 1889 siendo rector de la universidad de Leipzig: "para la época pasada, la investigación relativa a los problemas del conocimiento constituía la materia más preferida de la filosofía por no decir la única; en la actualidad el problema moral se plantea con más energía que nunca en primera línea. Las cuestiones relativas al origen de lo moral, a la relación del individuo con la comunidad y a la significación del derecho y del deber, son reconocidas en la filosofía contemporánea como las más importantes" (Wundt, 1912, 313).

El segundo hecho histórico explicativo fue la casi total desaparición de la conciencia en psicología desde principios del siglo XX, tanto por obra del psicoanálisis como del conductismo (Hilgard, 1980; Pinillos, 1983). En efecto, tradicionalmente lo moral había estado vinculado, de una forma u otra, a la conciencia, a la capacidad del sujeto para comprenderse a sí mismo y autogobernarse. A su vez, para Freud lo moral se incubaba y decidía en el superyó. Así, lo que habitualmente se había considerado tarea de la conciencia moral -imposible de entender tradicionalmente si no era sobre la base de la conciencia psicológica- Freud lo circunscribe a unos mecanismos inconscientes que se adueñan y controlan solapadamente al sujeto consciente.

El impacto que va a ejercer a su vez el conductismo sobre la psicología eliminando cualquier interés por la conciencia será decisivo en la desaparición de los fenómenos morales de su objeto de estudio, al declarar la inutilidad de la conciencia para explicar la conducta del sujeto humano. Los fenómenos morales se les había hecho tradicionalmente depender de procesos centrales no periféricos que eran éstos el núcleo de interés del conductismo. O, por lo menos, no ensayó una explicación - por lo menos en un primer momento- desde procesos psicológicos periféricos.

Por diversos motivos de índole social y político entre finales de los sesenta y mediados de los setenta se produce un renovado interés por el problema de la educación moral y de los valores (Burton, 1984; Hersch, Reimer & Paolito, 1984). Por esos años las ciencias sociales y particularmente la psicología, redoblarán sus esfuerzos por investigar el hecho moral. Las orientaciones cognitiva y del aprendizaje social, como planteamiento alternativos, dominarán la escena desde ese momento hasta el actual, reemplazando al psicoanálisis (Blasi, 1980; Siegal, 1982; Pérez-Delgado, 1986).

## 1. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS DADAS POR KOHLBERG

Aquí nos proponemos analizar la posición de Kohlberg frente a las propuestas conductistas y de los teóricos del aprendizaje en la explicación del desarrollo moral, aunque centrándonos en la crítica que hace Kohlberg de los resultados de la investigación de Hartshorne y May (1928-1930) a finales de la década del '20.

Comenzamos por presentar algunos datos bibliométricos sobre la presencia de autores y de obras en los escritos de Lawrence Kohlberg.

### 1.1 AUTORES MAS CITADOS POR KOHLBERG

La base de datos utilizada ha sido las citas ó menciones que Kohlberg hace a los diferentes autores en los dos volúmenes de sus obras completas, tomando como unidad una mención o cita por página. En total aparecen citados por Kohlberg 559 autores diferentes, con un total de 2129 citas, resultado una media de 3.80 citas/autor.

En la Tabla 1 aparecen solamente los autores (61 autores) que tienen 8 citas o más, que se corresponden con los autores de los dos primeros núcleos de las áreas de Bradford en función de las citas recibidas (el 50% del total de citas).

El primer núcleo está formado por los 16 primeros autores de la Tabla 1, que reciben 23 citas o más, siendo Piaget el autor más citado con 90 citas, mientras que el autor siguiente (Kant) agrupa 53 citas.

*Cognitivismo y conductismo en la teoría psicológica...*

El análisis de la Tabla 1 indica, en primer lugar, que hay un grupo de autores procedentes, unos del ámbito filosófico (Kant, Rawls, Sócrates, Aritóteles, Platón, Hare, Spinoza, Habermas, Frankena, Brandt, Hobbhouse, J.S. Mill, M.L. King, ), otro del ámbito psicológico de corte psicoanalítico ( Freud, Erikson, Sullivan), de orientación evolutivo-cognitiva ( Piaget, Colby, Rest, Turiel, Baldwin, Gilligan, Kramer, Loevinger, Candee, Fowler, Selman, Haan, Gibbs, Langer, Milgram, MacNamee, Alston, Power, Higgins, Snarey, Edwards, Havighurst, Holstein, Reimer, Simpson, Perry, Grinder, Kuhn, Wessler); están también presentes autores de corte conductista ( Hartshorne, May, Bandura, Skinner, Krebs, Berkowitz, Sears). Entre los sociólogos más conocidos aparecen: G.H. Mead, Durkheim, M. Weber. Hay un grupo también de educadores y filósofos de la educación: Dewey, Peters, Blatt, Ausubel,

**Tabla 1: Autores más citados por Kohlberg**

Autoras	Citas
PIAGET, J	60
KANT, I	53
RAWLS, J	52
COLBY, A	39
DEWEY, J	34
REST, J	31
TURIEL, E.	30
HARTSHORNE H	27
BALDWIN, J M	26
GILLIGAN, C	26
FREUD, S	26
MAY, M.A	26
MEAD, G.H	25
KRAMER, R	24
BANDURA, A	23
HARE, R.M	23
LOEVINGER, J	22
SOCRATES	20
CANDEE, D	18
ERIKSON, E.	17
FOWLER, J	17
FRANKENA, W K	17
KING, M.L (JR)	17
HABERMAS, J	17
SELMAN, R.L	16
ARISTOTELES	15
HAAN, N.	15
PLATO	15
SKINNER, B F	15
BLATT, M	14
GIBBS, J	14
LANGER, J	14
BULLIVAN, E.V	14
BLASI, A.	13
MILGRAM, S	13
ARONFRED, J	13
MCNAMEE, S	12
ALSTON, W.P	11
DURKHEIM, E	11
KREBS, R.L	11
POWER, C.	11
HIGGINS, A.	10
SPINOZA, B.	10
SNAREY, J.R	10
AUSUBEL, D.P	9
BRANDT, R.B	9
EDWARDS, C.P	9
HAVIGHURST, R.J	9
HOLSTEIN, C	9
REIMER, J.	9
SIMPSON, E.L	9
PERRY, W.G (JR)	9
BERKOWITZ, L.	8
GRINDER, R.F	8
HOBHOUSE, J.T	8
MILL, J.S.	8
MILL, J.S.	8
PETERS, R.S	8
WEBER, M.	8
WESSLER, R	8
SEARS, R.R.	8

## 1.2 OBRAS CITADAS POR KOHLBERG DE LOS AUTORES MAS CITADOS

A partir de los autores más citados se presentan en la Tabla 2 las obras de los 23 autores que corresponden a la primera área de Bradford. La Tabla 2 sólo refleja cuáles son los trabajos citados (no la cuantía) de los autores que tienen mayor presencia en las obras de Kohlberg.

Tabla 2: Obras citadas por Kohlberg de los 17 autores más citados

AUTORES	AÑO	OBRA
Baldwin, J.M.	1915	Genetic Theory of Reality
Baldwin, J.M.	1896	Mental Development in the Child and the Race
Baldwin, J.M.	1897	Social and Ethical Interpretations in Mental Development
Baldwin, J.M.	1906	Thoughts and Things, or Genetic Logic
Bandura, A.	1963	"A Comparative Test of the Status Envy, Social Power and Secondary Reinforcement Theories of Identificatory Learning"
Bandura, A.	1969	Adolescent Agression
Bandura, A.	1973	Agression: A Social Learning Analysis
Bandura, A.	1961	"Identification as a Process of Incidental Learning"
Bandura, A.	1969	Social-Learning Theory of Identificatory Processes.
Bandura, A.	1967	Some Social Determinants of Self-Monitoring Systems.
Bandura, A.	1966	"The Influence of Antecedent Reinforcement and Divergent Modeling Cues on Patterns of Self-Reward". Bandura, A. 1963 "The Influence of Social Reinforcement and the Behavior of Models in Shaping Children's Moral Judgment"
Bandura, A.	1963	"Transmission of Agression Through Imitation of Aggressive Models"
Bandura, A.	1964	"Transmission of Patterns of Self-Reinforcement Through Modeling"
Bandura, A.	1963	"Vicarious Reinforcement and Imitative Learning"
Colby, A.	1983	A Longitudinal Study of Moral Judgment.
Colby, A.	1978	Evolution of a Moral Developmental Theory.
Colby, A.	1977	"Secondary School Moral Discussion Programmes Led by Social Studies Teachers".
Colby, A.	1984	The Measurement of Moral Judgment
Colby, A.	1984	"The Relation Between Logical and Moral Development".
Dewey, J.	1937	Art as Experience
Dewey, J.	1929	Character and Events
Dewey, J.	1944	Democracy and Education
Dewey, J.	1932	Ethics
Dewey, J.	1930	Experience and Conduct Psychologies of 1930 from C. Murchison
Dewey, J.	1963	Experience and Education
Dewey, J.	1935	Liberalism and Social Action
Dewey, J.	1911	Moral Principles in Education
Dewey, J.	1903	The Logical Conditions of a Scientific Treatment of Morality
Dewey, J.	1898	The Primary-education fetish
Dewey, J.	1964	The Psychology of Number John Dewey on Education: Selected Writings from R. Archambault
Freud, S.	1930	Civilization and Its Discontents
Freud, S.	1927	"Some Psychological Consequences of the Anatomical Distinction Between the Sexes".
Freud, S.	1938	The Basic Writings of Sigmund Freud
Freud, S.	1961	The Ego and the Id.
Freud, S.	1961	The Resistances to Psycho-Analysis.
Gilligan, C.	1980	A Naturalistic Study of Abortion Decisions
Gilligan, C.	1982	Clinical Developmental Psychology. Contributions of Women's Thinking to Developmental Theory; The Elimination of Sex Bias in Moral Development Theory and Research

*Cognitivism y conductismo en la teoría psicológica...*

- |                             |       |   |
|-----------------------------|-------|---|
| Giligan, C.                 | 1979  | Development from Adolescence to Adulthood: The Philosopher and the Dilemma of the Fact.   |
| Giligan, C.                 | 1977  | In a Different Voice: Women's Conceptions of Self and Morality<br>Harvard Educational Review  |
| Giligan, C.                 | 1971  | Moral Reasoning About Sexual Dilemmas   |
| Giligan, J.                 | 1976  | Beyond Morality: Psychoanalytic Reflections on Shame, Guilt and Love  |
| Giligan, J.                 | 1976  | Psychoanalytic Theory and Morality.   |
| Hare, R. M.                 | 1982  | Ethical Theory and Utilitarianism Utilitarianism and Beyond from A. Sen and B. Williams   |
| Hare, R. M.                 | 1986  | Freedom and Reason  |
| Hare, R. M.                 | 1952  | The Language of Morals  |
| Hartshorne, & May, Kant, I. | 1928- | Studies in the Nature of Character  |
| Kant, I.                    | 1969  | Foundations of the Metaphysics of Morals  |
| Kant, I.                    | 1949  | Fundamental Principles of the Metaphysics of Morals   |
| Kant, I.                    | 1949  | Religion Within the Limits of Reason Alone  |
| Kramer, R.                  | 1968  | "Moral development in young adulthood"  |
| Loevinger, J.               | 1970  | Measuring Ego Development   |
| Loevinger, J.               | 1979  | Scientific Ways in the Study of Ego Development Heinz Werner Lecture Series   |
| Loevinger, J.               | 1969  | The Meaning and Measurement of Ego Development<br>American Psychologist   |
| Mead, G. H.                 | 1934  | Mind, Self and Society  |
| Mead, G. H.                 | 1936  | Movements of Thought in the Nineteenth Century  |
| Piaget, J.                  | 1964  | Cognitive Development in Children Piaget Rediscovered: A Report on Cognitive Studies in Curriculum Development  |
| Piaget, J.                  | 1960  | Discussions on Child Development: A Consideration of the Biological, Psychological, and Cultural Approaches to the Understanding of Human Development and Behavior from J.M. Tanner and B. Inhelder |
| Piaget, J.                  | 1972  | Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood<br>Human Development   |
| Piaget, J.                  | 1950  | Introduction à l'épistémologie génétique, Volume III  |
| Piaget, J.                  | 1952  | Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant  |
| Piaget, J.                  | 1968  | On the Development of Memory and Identity   |
| Piaget, J.                  | 1983  | Piaget's Theory Handbook of Child Psychology from P.H. Mussen   |
| Piaget, J.                  | 1951  | Play, Dreams, and Imitation in Childhood  |
| Piaget, J.                  | 1967  | Six Psychological Studies   |
| Piaget, J.                  | 1970  | Structuralism   |
| Piaget, J.                  | 1929  | The Child's Conception of the World   |
| Piaget, J.                  | 1954  | The Construction of Reality in the Child  |
| Piaget, J.                  | 1969  | The Early Growth of Logic   |
| Piaget, J.                  | 1960  | The General Problems of the Psychobiological Development of the Child Discussions on Child Development  |
| Piaget, J.                  | 1948  | The Moral Judgment of the Child   |
| Piaget, J.                  | 1952  | The Origins of Intelligence in Children   |
| Piaget, J.                  | 1947  | The Psychology of Intelligence  |
| Piaget, J.                  | 1969  | The Psychology of the Child   |
| Rawls, J.                   | 1971  | A Theory of Justice   |
| Rawls, J.                   | 1980  | Kantian Constructivism in Moral Theory Journal of Philosophy  |
| Rawls, J.                   | 1963  | The Sense of Justice Philosophical Review   |
| Rest, J.                    | 1978  | Age Trends in Judging Moral Issues: A Review of Cross-Sectional, Longitudinal and Sequential Studies of the Defining Issues Test<br>Child Development   |
| Rest, J.                    | 1979  | Development in Judging Moral Issues   |
| Rest, J.                    | 1968  | Developmental Hierarchy in Preference and Comprehension of Moral Judgment   |
| Rest, J.                    | 1969  | Level of Moral Development as a Determinant of Preference and Comprehension of Moral Judgments.   |
| Rest, J.                    | 1984  | Major Component Processes in the Production of Moral Behavior<br>Morality, Moral Behavior and Moral Development from W. Kurtines and J. Gewirtz   |
| Rest, J.                    | 1983  | Morality. Manual of Child Psychology  |
| Rest, J.                    | 1976  | New Approaches in the Assessment of Moral Judgment  |

Rest, J.	1969	Relations between Level of Moral Judgment and Preference and Comprehension of the Moral Judgment of Others
Rest, J.	1964	Revival of the Eighth Amendment: Development of Cruel-Punishment Doctrine by the Supreme Court Stanford Law Review
Rest, J.	1973	The Hierarchical Nature of Moral Judgment. Journal of Personality
Turiel, E.	1978	A Cross-Cultural Study of Moral Development in Turkey and the United States Journal of Cross-Cultural Psychology
Turiel, E.	1966	An Experimental Test of the Sequentiality of Developmental Stages in the Child's Moral Judgment Journal of Personality and Social Psychology
Turiel, E.	1974	Conflict and Transition in Adolescent Moral Development Child Development
Turiel, E.	1977	Conflict and Transition in Adolescent Moral Development II: The Resolution of Disequilibrium Through Structural Reorganization Child Development
Turiel, E.	1969	Developmental Processes in the Child's Moral Thinking New Directions in Developmental Psychology from P. Mussen, J. Langer, and M. Covington
Turiel, E.	1978	Moral Development in Turkish Children, Adolescents and Young Adults. Journal of Cross-Cultural Psychology

En cuanto al número de obras destaca el número de obras de Piaget , en total 17 títulos. Después está Bandura, que ha sido citado por Kohlberg en 11 de su trabajos y el filósofo y pedagogo Dewey con 11 obras citadas también. Seguidamente son citadas obras de autores que forman escuela con Kohlberg, como C. Gilligan, Turiel, Rest. Hay que señalar también la presencia de varias obras de filósofos, como Kant, Hare y Rawls. Y evidentemente Kohlberg citas frecuentemente la investigación de Hartshorne y May.

## 2. SUPUESTOS PSICOLOGICOS GENERALES QUE DIFERENCIA A LA TEORIA COGNITIVO-EVOLUTIVA DE LAS TEORIAS DEL APRENDIZAJE O SOCIALIZACION DE LA MORALIDAD, SEGUN KOHLBERG

### 2.1 Supuestos comunes de las teorías cognitivo-evolutivas de la moralidad, según Kohlberg

Kohlberg en su obra señala los autores más representativos de la corriente evolutivo-cognitiva de la moralidad y los supuestos que les serían comunes a esos autores.

#### Nombres representativos:

**Baldwin, J. M. (1906): Interpretaciones sociales y éticas del desarrollo mental.**

**Hobhouse, J.T. (1906): Morals in Evolution.**

**McDougall, W. (1908): Introducción a la psicología social**

**Piaget, J. (1932): El juicio moral del niño**

**Dewey, J. & Tufuts, J.H. (1932): Ética.**

**Mead, G.H. (1934): Mind self and society**

**Harvey, O.J., Hunt & Schoroeder (1961): Conceptual systems**

**Bull, N.J. (1969): El juicio moral de la infancia a la adolescencia.**

**Kohlberg, L. (1964): The development of moral character and Ideology.**

1. El desarrollo moral tiene un componente básico cognitivo estructural o moral juicial

2. La motivación básica para la moralidad es una motivación generalizada por la aceptación, la competencia, la auto-estima, o la auto-comprensión, más que por el encuentro de necesidades biológicas con la reducción de la ansiedad o el miedo.

3. Los aspectos importantes del desarrollo moral son culturalmente universales, porque todas las culturas tienen unos orígenes comunes de interacción social, de toma de rol, y de conflicto social que requieren una integración moral.

4. Las normas y principios morales básicos son estructuras que surgen a través de unas experiencias de interacción social más que a través de la interioridad de las reglas que existen como estructuras externas; los estadios morales no se definen por reglas interiorizadas, sino por estructuras de interacción entre el yo y otros.

5. Las influencias ambientales dentro del desarrollo moral están definidas por la calidad y extensión general del estímulo cognitivo y social y a través del desarrollo del niño, más que por las experiencias específicas con los padres o las experiencias de disciplina, castigo y premio.

## 2.2 Supuestos comunes de las teorías del aprendizaje o socialización de la moralidad, según Kohlberg

### Nombres representativos

- Aronfreed, J. (1968): Conduct and conscience. The socialization of internalized Control over Behavior.
- Bandura, A. & Walters (1959): Adolescent aggression.
- Berkowitz, L. (1964): Development of Motives and Values in a child.
- Hoffman, M.L. (1970): 'Conscience, Personality and Socialization Techniques.
- Miller, D. & Swanson (1960): Inner Conflict and Defense
- Sears, R., Rau & Alpert (1965): Identification and Child-Rearing
- Whiting, J.W.M. & Child, I.L. (1953): Child Training and Personality.

1. El desarrollo moral es un crecimiento en la adaptación afectiva y de la conducta a unas normas morales, más que un cambio cognitivo-estructural.

2. La motivación básica para la moralidad en cada momento del desarrollo moral está arraigada en necesidades biológicas o en la persecución del premio social y a evitar el castigo social.

3. El desarrollo moral o la moralidad es algo culturalmente relativo.

4. Las normas morales básicas son la interiorización de reglas culturales externas.

5. Las influencias ambientales en un desarrollo moral normal se definen por unas variaciones cuantitativas en la fuerza del premio, castigo, prohibiciones y copiando la conducta de los padres y otros agentes socializantes.

### 3. CRITICA DE KOHLBERG A LA 'PSICOLOGIA DE LA CONDUCTA MORAL' DE HARTSHORNE Y MAY

#### 3.1 Postura general de Kohlberg ante los resultados de la Investigación de Hartshorne y May

Kohlberg remite con reiterada insistencia al Character Education Inquiry de Hartshorne y May (Kohlberg, 1963; 1967; 1970; 1971; 1972; 1981; 1984a; 1984b; 1984c). Kohlberg hace una revisión de las grandes líneas de la psicología del desarrollo moral en nuestro siglo. En este contexto presenta y evalúa los resultados de la investigación de Hartshorne y May sobre el carácter moral.

En "The current Formulation of the Theory" (1984, 263) Kohlberg señala que la inconsistencia de los monumentales estudios de Hartshorne y May para apoyar la proposición de virtudes tales como la honradez y la servicialidad eran hábitos empíricamente desmostrables fue una consecuencia de su perspectiva social conductista en la forma de definir la acción moral. Aunque Hartshorne y May creían en la asunción de sentido común de que existen determinantes internos de la conducta moral, su definición de los actos morales ignoraron los juicios que pueden haber hechos los participantes en sus experimentos. La conducta moral fue definida únicamente por la frecuencia y cantidad de conductas como en el engaño, sin tener en cuenta el juicio del sujeto de si aquel acto particular era malo en una situación dada. Obtuvieron una baja correlación entre los altos estándares de honradez, expresados verbalmente, y la conducta honrada realizada en las tareas experimentales. Para Kohlberg, los resultados de Hartshorne y May indican que no se puede definir y estudiar con éxito la acción moral con una perspectiva puramente conductista. Las acciones morales no pueden entenderse sin referirse a una cognición moral interna o a un componente de juicios moral que pueda ser directamente evaluado como parte de la definición de una acción moral.

En "The relationship of Moral Judgment to Moral Action" (1984d) expone Kohlberg sobre los estudios de Hartshorne y May que no explicitaron que entendían por moral aquellas normas que mantenía un grupo dado en una situación dada, sino que partieron de una lista de virtudes como la honestidad, la servicialidad y el autocontrol. Dado ese punto de partida, mantuvieron como hipótesis que un niño engañaría menos si tenía un mejor carácter respecto al engaño. Supusieron por tanto que había un componente interno cognitivo y actitudinal de honradez y de otras virtudes, como la servicialidad y el autocontrol.

Específicamente Hartshorne y May iniciaron su trabajo con tres hipótesis: 1<sup>a</sup> Los adolescentes pueden distribuirse dentro del grupo de los honrados y de los deshonestos, 2<sup>a</sup>, los adolescentes que engañan en unas situaciones, engañarán probablemente también en otras y, 3<sup>a</sup>, el comportamiento moral del individuo podría ser predicho a partir de su informe verbal de alto estándar de honestidad y de su conocimiento de las normas convencionales de honradez (Kohlberg, 1984d, 499).

Pero no pudieron demostrar su hipótesis. Los adolescentes no aparecieron distribuido bimodalmente en buenos y malos, sino que las conductas engañosas se distribuyeron según una curva normal en torno a una media moderada de engaño. Ni pudieron demostrar que engañar en una situación permitía predecir que se engañaría en

otra situación. Las correlaciones obtenidas entre varios tests de honradez fueron de  $r = .25$  (en los estudios de 1928) y de una  $r = .21$  en los estudios de 1930. Un aspecto interesante de los resultados de Hartshorne y May es que cuando las conductas se realizaban en el mismo contexto (escuela, clase, situación deportiva) las correlaciones entre las conductas de engaño eran altas. La correlación media de 8 tests de honradez fue de  $.22$  (Hartshorne y May, 1930, 157).

A juicio de Kohlberg esos resultados indican que no se puede definir y estudiar una acción moral desde un planteamiento puramente conductista. Una explicación alternativa es que las acciones morales incluyen un componente interno. Hay dos momentos mayores: 1º el conocimiento moral o juicio moral y, 2º, el componente emotivo moral. Su opinión es que el primer componente, y frecuentemente el segundo, deben ser evaluados directamente con vistas a definir la acción moral (Kohlberg, 1984d, 500). En ambos aspectos fallaron los estudios de Hartshorne y May.

Respecto al componente cognitivo, el determinante interno más simple de la conducta moral es la afirmación del individuo sobre qué es bueno y qué es malo. Esto puede afirmar en general o de un modo específico. De manera específica es simplemente el juicio del actor sobre qué acción en un conflicto moral es justo. Sin embargo, tales juicios son raramente registrados en estudios sobre la conducta moral. Ello se debe a que hasta recientemente estudios en este área examinaron conductas, como engañar en un examen, suponiendo que todos los sujetos elegirían la misma conducta como "correcta". Estudios anteriores comenzaban midiendo la cognición en términos generales de "conocimiento moral". Conocimiento moral se refiere a la conciencia del actor sobre las normas convencionales morales, tal como lo hicieron Hartshorne y May.

Kohlberg recuerda que estudios de ese tipo se remontan a la primera parte del siglo. Bastantes investigadores al construir sus tests preguntaban a los sujetos que definieran las palabras morales 'bueno' y 'malo' (Kohs, 1922), o preguntaban jerarquizarlos en términos morales (Fernald, 1912; Brotmarkle, 1922) o conductas morales como bailar, enborracharse, coquetear (Pressey y Pressey, 1919; McGrath, 1923). Dice que la culminación de esa investigación durante ese periodo fueron los estudios de Hartshorne y May (Kohlberg, 1984d, 503).

Kohlberg concluye así las razones por las que los estudios de Hartshorne y May fallaron: a) porque ignoraron la definición interna del contenido de tal cómo el sujeto percibía internamente la acción moral, b) ignoraron cómo los sujetos la juzgaban, y c) porque definieron la moralidad en términos de una lista de rasgos o normas como "un saco de virtudes" ignorando el modo cómo los sujetos organizan esas normas para tomar una decisión integrada (Kohlberg, 1984d, 508).

### **3.2 DOS MODOS DE ENTENDER EL DESARROLLO EL JUICIO MORAL**

La afirmación de que el juicio moral experimenta un desarrollo regular en edad y que este desarrollo es en cierto sentido cognitivo - escribe Kohlberg - , apenas ha sido puesto a discusión desde el trabajo de Hartshorne y May (1928-1930) y Piaget (1932). Sin embargo, los que proponen el relativismo de los valores deben, lógicamente, cuestionarse estas dos opiniones, como lo ha hecho Bronferbrenner (1962). Bronferbrenner ha proclamado que la clase, el sexo y la cultura son determinantes del juicio moral piagetiano, más importante que lo es el desarrollo en edad.

"Un examen de esta afirmación puede aclarar de forma útil el sentido en el que el juicio moral se dice que tiene un componente cognitivo-evolutivo. Un sentido de la afirmación que el desarrollo del juicio moral es cognitivo es que implica un aumento en el conocimiento del niño del contenido de los valores convencionales de su grupo. Esta es sin duda la naturaleza del juicio moral medida por tests convencionales de 'conocimiento moral', como los tests de Hartshorne y May (1928-1930). En este sentido es plausible afirmar que en la medida en que el contenido de estándares y valores difiere según la clase, el sexo y la cultura, así también lo hará el desarrollo del juicio moral. En otro sentido, sin embargo, los juicios morales cambian de forma cognitiva con el desarrollo. Como ejemplo, está generalmente reconocido que las concepciones y sentimientos de justicia ('dar a cada su merecido') se basan en concepciones de reciprocidad y de igualdad. Reciprocidad e igualdad son, sin embargo, formas cognitivas así como morales. Piaget (1947) ha hecho un número de estudios sugiriendo que la conciencia de reciprocidad lógica (reconocimiento de que soy hermano de mi hermano) se desarrolla con la formación de las operaciones concretas a los 6-7 años. Nuestros estudios (Kohlberg, 1969) indican que el uso de la reciprocidad como una razón moral aparece por primera vez a la misma edad.

Otro ejemplo de forma cognitiva en el juicio moral es la consideración de las intenciones, en oposición a las consecuencias físicas al juzgar la maldad de una acción. Según Piaget (1932) el desarrollo de la intencionalidad moral corresponde a la diferenciación cognitiva más general de objetivo y subjetivo, físico y mental... Consecuentemente, no es sorprendente encontrar que en otras culturas, clases sociales, grupos de sexo y subculturas... se encuentren tendencias de edad hacia una creciente intencionalidad. No es sorprendente tampoco encontrar que esta tendencia se correlaciona siempre con la inteligencia o el desarrollo mental en todos los grupos en donde se ha tenido acceso a medidas de inteligencia. Por último, no sorprende encontrar que tales diferencias culturales o subculturales existentes son explicables debido a la cantidad de estimulación cognitiva y social provista por la cultura en cuestión... La intencionalidad es un ejemplo de una tendencia cultural de evolución que es universal y regular en su desarrollo porque tiene una base 'de forma cognitiva' en la diferencia de lo físico y lo mental...

En resumen, señala Kohlberg, las tendencias regulares y universales de la evolución según la edad, se pueden encontrar en el juicio moral y tienen una base formal cognitiva. Muchos aspectos del juicio moral no tienen tal base cognitiva pero estos aspectos no definen tendencias de juicio moral regulares y universales (Kohlberg, 1992, Psicología del desarrollo moral. DDB: Bilbao, p. 77-79).

### **3.3 RELACIONES ENTRE RAZONAMIENTO MORAL Y ACCION MORAL**

Pueden plantearse dos preguntas con objetivos distintos. Se puede querer determinar el grado de coherencia entre varios rasgos -todos ellos de tipo moral- y preguntar, por ejemplo, si los individuos que tienden a interesarse en temas morales tienden también a sentirse culpables o si aquellos que se sienten culpables tienden a abstenerse de engaños en las transacciones comerciales. Este planteamiento corresponde a la teoría de los rasgos. Los rasgos representan siempre tendencias generales del individuo. Las medidas son aquellas que evalúan las características morales del individuo de acuerdo con alguna definición de la moralidad. El supuesto general que subyace a este enfoque es que existe cierto grado de coherencia en los seres humanos, no sólo dentro de un mismo rasgo sino también entre diversos rasgos

que comparten una característica común. Este es el supuesto de Hartshorne y May (1928-1930), Peck y Havighurst (1960) y los recientes de Hogan (1973).

En el segundo caso se puede concebir la conducta moral no en términos de personalidad, sino de procesos; entonces se estudiarán los componentes de este o aquél proceso y se buscará el descubrimiento de las relaciones temporales y funcionales que existen entre ellos. Por ejemplo, puede plantearse si una potente actitud en contra de copiar en los exámenes llevará a resistir la tentación de hacerlo cuando hay una necesidad de aprobar y se ofrece la oportunidad de copiar. Este enfoque se denomina funcional o de procesos.

Aunque ambos enfoques tienen un punto de coincidencia, ambos difieren en principio en cuanto a su objetivo, supuestos y método. Sin embargo, durante largo tiempo se ha ignorado esta distinción y no se han delineado claramente las bases teóricas de los supuestos de coherencia de rasgos y de unidad funcional.

La *coherencia de rasgo* es la tendencia a comportarse de modo similar en diferentes momentos y situaciones, así como la tendencia de algunos rasgos específicos a aparecer juntos en algunos individuos y a formar una agrupación o rasgo superordenado.

La *coherencia personal* o funcional se refiere específicamente al acuerdo entre lo que un individuo afirma acerca de sus acciones y las acciones mismas. Aunque puede abordarse esta relación desde una perspectiva de rasgos, quizá el modo más natural de hacerlo es desde el enfoque de procesos. Esta coherencia se llama personal, pues indica una importante característica ideal de la persona como tal.

Aunque la coherencia de rasgos tiene significado moral sólo cuando estos rasgos son morales, la coherencia entre palabras y acciones tiene un significado moral por sí misma y se corresponde con la noción de integridad (Balsi, 1980/1989, 338).

### **Los significados del conocimiento moral**

Conocimiento moral significa varias cosas: 1ª Información moral (es decir, el reconocimiento verbal de normas morales, al menos tal como las define la cultura específica); 2ª las actitudes o valores morales, que expresan una creencia personal, una inclinación afectiva o una tendencia a comportarse de cierta manera, y 3ª el juicio o razonamiento moral que se caracteriza por justificar una conclusión también moral y por los criterios generales o específicos que apoyan este tipo de decisiones. En el primer sentido utilizó el conocimiento moral Hartshorne y May; y de ordinario en el tercer sentido es como entiende el conocimiento la teoría cognitivo-evolutiva. En el segundo sentido usan la expresión conocimiento moral algunas investigaciones modernas (Azjen y Fishbein, 1978; Bem y Allen, 1974).

¿Qué acciones pueden considerarse morales? ¿Qué acciones morales podemos esperar que diferencien los diversos tipos de pensamiento?

La respuesta más habitual es aceptar lo que afirma la opinión común, incluyendo como conductas morales el ayudar, compatir, engañar y resistir a la tentación, etc. Hay estudios, no obstante, que han considerados como conductas morales acciones que no lo eran claramente, como por ejemplo, participación en manifestaciones por la libertad

de expresión, el aborto, la conducta del teniente Calley en My-Lay, el consumo de marihuana, etc. Casi cualquier acción puede tener alguna relación con la moralidad si el agente la percibe como tal, mientras que ninguna la tendrá si no se aprecia esta conexión.

Escriben Candee & Kohlberg (1987) que la definición de la conducta moral puede hacerse en tres niveles: 1) hay conducta moral cuando se dan relaciones interpersonales que implican derechos y deberes o el bienestar de las partes. En este sentido moralidad engloba la bondad moral o lo inmoral; 2) en este segundo nivel una acción puede ser considerada moral si es consistente con aquello que un sujeto juzga por sí mismo que es moralmente bueno o malo; 3) en un tercer nivel, la acción moral puede ser definida en función de criterios filosóficos objetivos. Bajo este aspecto, una acción es considerada moral si está dirigida por razonamientos que cumplen los requisitos filosóficos de imparcialidad, universalidad, generalidad y consistencia interna.

Para Kohlberg, "la incapacidad de los grandiosos estudios de Hartshorne y May, y otros (1928-1930) para establecer la propuesta de que virtudes tales como la honestidad y el servicio son hábitos empíricamente demostrables, fueron de su postura social conductista para definir la acción moral". Aunque creían en la idea de sentido común de que existen determinantes internos de la conducta moral, su definición de los actos morales ignoró los juicios que podrían haberse hecho por los participantes en sus experimentos. La conducta moral se definió sólo por la frecuencia y cantidad de tal conducta como el trapear, no por el propio juicio del sujeto de si aquel acto en concreto estaba mal en una situación dada. Había una correlación baja entre tener altos niveles de honestidad, verbalmente referidos, y la conducta honesta en la tareas experimentales. En nuestra opinión los resultados de los estudios de Hartshorne y May indican que la acción moral no se puede definir y estudiar con éxito con una perspectiva puramente conductista. Las acciones morales no se pueden entender como tales sin referencia a un conocimiento moral interno o un componente de juicio moral que debe ser directamente evaluado como parte de la definición de un acto como moral. Los estudios de la acción moral raramente hacen ésto (Kohlberg, 1992, Psicología del desarrollo moral. DDB: Bilbao, p. 264).

Concluye Kohlberg:

"En nuestra opinión estos estudios indican que no se puede definir y estudiar la acción moral con un enfoque puramente conductista. Una explicación alternativa, que defendemos, es que la acción moral lleva consigo un componente interno. Dos grandes componentes posibles son, primero, un componente de conocimiento moral o juicio moral, y segundo, un componente de emoción moral. Creemos que el primer componente y a menudo el segundo, debe evaluarse directamente para definir una acción como moral" (Kohlberg, 1992, Psicología del desarrollo moral. DDB: Bilbao, p.464-465).

## CONCLUSIONES

En este trabajo hemos podido comprobar un caso concreto de confrontación entre la orientación cognitiva y la orientación conductista en la explicación del desarrollo moral. Por un parte, Kohlberg dialoga y propone una teoría alternativa a la teoría conductista a lo largo y ancho de toda su obra. Mas en particular, Kohlberg defiende la creatividad y autonomía del sujeto en su desarrollo como sujeto moral,

siguiendo a Piaget. A su vez, critica al conductismo su concepción de la conducta moral y la poca capacidad predictiva de su teoría.

## BIBLIOGRAFIA

- BANDURA, A (1986) "Juicio moral". En *Pensamiento y acción*. Martínez Roca: Barcelona, 1987, 514-523.
- BANDURA, Albert (1991) "Social Cognitive Theory of Moral Thought and Action". En W.M. KURTINNESS & J.L. GEWIRTZ (Eds.), *Handbook of Moral Behavior and Development*. Volume 1: Theory. Lawrence Erlbaum Ass., Hillsdale, New Jersey, 45-103.
- BLASI, A. (1983) "Moral cognition and moral action. A theoretical perspective". *Dev.Rev.*, 1983, 3 (2), 178-210.
- BLASI, A. (1980/1989) "Bridging moral cognition and moral action: A critical review of literature". *Psychol. Bull.*, 1980, 88, 1-45.
- BURTON, R.V., (1984) "A Paradox in Theories and Research in Moral Development". En KURTINES, William M., GEWIRTZ, Jacob L. (Eds.), *Moral Development through Social Interaction*. John Wiley and Sons, 1987, 193-207.
- CANDEE, C., KOHLBERG, L. (1987) "Moral Judgment and Moral action": A reanalysis of Haan, Smith and Block's FSM Studt. En L. Kohlberg and D. Candee (eds.), *Research in Moral Development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- CATTELL, R., (1950) "The integration of psychology with moral values". *Br. J. Psychol.*, 41, 25-34.
- GIBBS, J.C. (1991) "Toward an Integration of Kohlberg's and Hoffman's Theories of Morality". En W.M. KURTINNESS & J.L. GEWIRTZ (Eds.), *Handbook of Moral Behavior and Development*. Volume 1: Theory. Lawrence Erlbaum Ass., Hillsdale, New Jersey, 183-222.
- GIBBS, J.C., SCHNELL, S.V., (1985) "Moral Development 'versus' Socialization". *American psychologist*, 30 (10) 1071-1080.
- HERSCH, R.H., PAOLITTO, D.P., REIMER, J. (1985) *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg* (1979). Narcea, Madrid, 1985.
- HILGARD, E.R., (1960) "Consciousness in Contemporary Psychology". *Ann. Rev. Psychol.*, 31, 1-26.
- HOFFMAN, M.L. (1984) "Empathy, its limitations, and its role in a comprehensive moral theory. En W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (ed.) *Morality, moral behavior and moral development*. John Wiley & Sons: New York, pp. 283-302.
- KOLHBERG, L., (1963) "The development of Children's Orientations toward a Moral Order: Sequence in the Development of Moral Thought. *Vita Humana*, 6, 11-33.
- KOLHBERG, L., (1970) "Education for justice". En *Essays of Moral Development*. Vo. I. Harper & Row: New York, 1981, pp. 2, 31-32, 34-35, 39.
- KOLHBERG, L., (1972) "Development as the aim of education". En *Essays of Moral Development*. Vo. I. Harper & Row: New York, 1981, 79.
- KOLHBERG, L., (1971) "From is to Ought". En *Essays of Moral Development*. Vo. I. Harper & Row: New York, 1981, 136, 183-184.
- KOLHBERG, L., (1967) "Moral and Religious Education and the Public Schools". En *Essays of Moral Development*. Vo. I. Harper & Row: New York, 1981, 297-299.
- KOLHBERG, L., (1981) "Moral Development, Religious Thinking, and the Question of a Seventh Stage. En *Essays of Moral Development*. Vo. I. Harper & Row: New York, 1981, 314.
- KOLHBERG, L., (1984a) "Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization". En *Essays of Moral Development*. Vo. II. Harper & Row: New York, 1984, 26, 38, 41, 68-69.
- KOLHBERG, L., (1984b) "Moral Stages and Moralization". En *Essays of Moral Development*. Vo. II. Harper & Row: New York, 1984, 193-194.
- KOLHBERG, L., (1984c) "The current Formulation of the Theory". En *Essays of Moral Development*. Vo. II. Harper & Row: New York, 1984, 262-263.
- KOHLBERG, L., CANDEE, D., (1984) "The relationship of Moral Judgment to Moral Action". En *Essays of Moral Development*. Vo. II. Harper & Row: New York, 1984, 498-509.
- KOHLBERG, L. (1963a) "Moral development and identification". En H. Stevenson (ed.), *Child Psychology*. Chicago: University of Chicago Press.
- KOHLBERG, L., (1964) "The development of moral character and Ideology". En M.L. Hoffman (ed.), *Review of the Child development Research*, vol. 1. New York: Russell Sage Foundation.
- KOHLBERG, L. (1968) "Desarrollo moral". En *Enciclopedia Internacional de las Ciencias sociales* (D.L. Sills, ed.), vol. 7. Aguilar: Madrid, 1975, 222-232.
- KOHLBERG, L. (1992) *Psicología del desarrollo moral*. DDB: Bilbao.
- PEREZ-DELGADO, E., SERRA DESFILIS, E., CARBONELL VAYA, E., (1986) "Jalones históricos en la psicología del desarrollo moral". *Revista de Historia de la Psicología*, 7, 67-90
- PINILLOS, J.L., (1983) *Las funciones de la conciencia*. Madrid, 1983.

- PINILLOS, J.L., (1984) "Asociación y pensamiento". En H. CARPINTERO y J.M. PEIRO, *La psicología en su contexto histórico*. Monografías de la Revista de Hsitoria de la Psicología. Universidad de valencia. Valencia, 291-312.
- SIEGAL, M. . (1982) "Fairness in children. A social-cognitive approach to the study of moral development". London, Academic Press, 1982.
- WUNDT, W. (1912) " Espíntu de la filosofía social contemporánea y sus vicisitudes históricas" En W.WUNDT, *Introducción a la filosofía*. Jorro: Madrid, 1912, 265-316.
- WUNDT, W., (1886) *Ética. Una investigación de los hechos y leyes de la vida moral*. Vols. 2. Jorro: Madnd, 1917.