



InterSedes: Revista de las Sedes Regionales

ISSN: 2215-2458

intersed@cariari.ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Tapia -Valladares, Javier

Reflexión y motivación moral. En tres estudios con jóvenes costarricenses

InterSedes: Revista de las Sedes Regionales, vol. XV, núm. 32, 2014, pp. 195-209

Universidad de Costa Rica

Ciudad Universitaria Carlos Monge Alfaro, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66633023012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Reflexión y motivación moral. En tres estudios con jóvenes costarricenses ¹

Reflection and moral motivation. Three studies with young Costa Rican

Javier Tapia -Valladares ²

Recibido: 21.08.14

Aprobado: 30.11.14

Resumen

En este ensayo se presentan brevemente los elementos conceptuales del modelo cognitivo-evolutivo de la psicología del desarrollo moral, a partir de Piaget, pasando por Kohlberg, hasta el enfoque de Gibbs. Con base en dicha presentación general de conceptos, luego se expone una síntesis de tres estudios empíricos realizados en Costa Rica en la perspectiva cognitivo-evolutiva, para proponer después una visión sintética de los resultados de investigación obtenidos en dichos estudios. En el ensayo se procura ofrecer un énfasis específico sobre esos resultados. Luego, para finalizar, se contrastan algunos puntos de vista relevantes provenientes de los estudios sintetizados, respecto a los conceptos del modelo cognitivo-evolutivo del desarrollo moral, tratando de enfatizar en la contribución que pueden ofrecer para la comprensión del desarrollo psicológico moral de las personas jóvenes, en el contexto costarricense. Así pues, queda resaltada la importancia de la reflexión y la motivación moral en el desarrollo de las personas jóvenes en conexión con los procesos de cambio en la sociedad costarricense.

Palabras clave: Psicología; Juventud; desarrollo moral; Costa Rica

Abstract

In this essay it's exposed conceptual elements of cognitive-developmental model of moral psychology from Piaget to Kohlberg through until Gibbs approach. Based on this overview of concepts, syntheses of three empirical studies, set out in Costa Rica are presented. Then, it's proposed a research results synthetic view, obtained in these studies. In this way the essay seeks to provide a specific emphasis on those results. Finally, some relevant points of view from the synthesized studies are contrasted with cognitive-developmental model concepts, trying to emphasize the contribution they can offer, for understanding the moral psychological development of young people in Costa Rican context. Thus, it is highlighted the importance of moral reflection and motivation in young people development, in connection with Costa Rican society process of change.

Key words: Young ; Psychology; Costa Rica; Moral development

¹ Este ensayo tiene como base el texto de la lección inaugural del año 2013, de la Sede del Atlántico de la **Universidad de Costa Rica**, impartida por el autor, cuyo título fue: “**Acción y motivación moral: claves de la moralidad en la juventud**”.

² Costarricense. Psicólogo. Instituto de Investigaciones Psicológicas y Escuela de Psicología. Universidad de Costa Rica. Email: javier.tapiav@gmail.com

Introducción

La psicología del desarrollo moral dio sus primeros pasos hacia finales del siglo XIX, con los trabajos del psicólogo del desarrollo James Mark Baldwin, un precursor de la psicología del desarrollo. En esta misma época también Sigmund Freud incursionó en la cuestión moral con el planteo de su segunda tópica, en la cual aparece el concepto de Súper-Yo como instancia moral cultural y al cual antes y después, asociará conceptos como el de ideal del yo y el de yo-ideal. El Súper-Yo es un concepto referido a una de las instancias del aparato psíquico del individuo y contiene las regulaciones morales que la cultura establece como aceptables o rechazables y cumplen una función de regulación en la acción individual, tanto fortaleciendo al Yo como contribuyendo a que éste ponga límites al Ello, a saber, a los impulsos instintivos como la sexualidad y la agresividad. La perspectiva de Freud fructificó en puntos de vista **psicoanalíticos como los de la psicología del yo o “Ego-psychology” en los Estados Unidos, una** corriente de pensamiento de inspiración psicoanalítica, la cual concede importancia a las regulaciones culturales y a las funciones del Yo.

Al mismo tiempo, en aquellos años treinta del siglo veinte, Piaget ofrecía su propia perspectiva de la moralidad. Piaget se interesó en establecer las estructuras involucradas en la génesis del conocimiento, lo que llamó *epistemología genética*. Tuvo como punto de partida un conjunto de perspectivas, una de las cuales fue la filosofía de Immanuel Kant, tanto los conceptos asociados a la razón pura, como aquellos asociados a la razón práctica. Por ejemplo, la cuestión moral para Piaget (1932) se desprendía de los problemas suscitados en la razón práctica. La pregunta de Piaget se refería a cómo surgía en la niñez la capacidad de ser autónomos moralmente conforme a un criterio racional.

Piaget y sus colaboradores (1932) dan cuenta de un conjunto de investigaciones a partir de las cuales nos señalan cuatro aspectos relevantes. En primer lugar establece una descripción sobre los tipos de juegos infantiles y plantea esta actividad humana infantil como fuente válida de información para estudiar la génesis del conocimiento y de la moralidad infantil. En segundo lugar, hace una vinculación entre juego, juego de reglas, la realidad y la moralidad. Es decir, en la niñez la moralidad adviene en el juego, en el juego de reglas y en el juego simulado, convirtiéndose en una importante vía de construcción de la moralidad, es decir, de la construcción de normas acerca de lo correcto y lo incorrecto en la interacción con otros, más allá de las normas elaboradas con sus progenitores. En tercer lugar, ofrece un lugar relevante en la explicación de la moralidad, a la cooperación y a la reciprocidad como reglas de regulación de los juegos infantiles y del pensamiento y la acción moral. Mediante estas reglas se favorece la construcción de valores, como el respeto por los individuos y el respeto por los grupos. De esta manera los valores constituyen un contenido moral siendo el resultado de un proceso de construcción individual en interacción con los otros. Con ello Piaget privilegia la forma, el

proceso, sobre el contenido y los resultados. En cuarto lugar, Piaget logra extraer dos modalidades de la moralidad. Por un lado la heteronomía moral, en la cual las reglas no son construidas por el individuo sino que son impuestas por una instancia externa como los progenitores, lo cual provoca la dependencia del individuo infantil de sus progenitores e impide el conocimiento de las reglas de regulación de las relaciones entre individuos y en los grupos. Por otro lado, la autonomía moral, según la cual el individuo aprende a conocer el funcionamiento de las reglas de regulación de las relaciones, con un grado relativo de independencia en un contexto de libertad, permitiéndole explorar las relaciones con individuos y grupos, convirtiendo al individuo en un sujeto moral autónomo.

Sin embargo, después de Piaget, la psicología del desarrollo moral transitó por el extenso camino que representó el enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg. Este enfoque, más que superar o abandonar la contribución piagetiana lo que hace es profundizar sus ideas, refinarlas y proponer una lógica de desarrollo, es decir, una lógica del cambio en el tiempo, del proceso de formación del pensamiento, el sentimiento y la acción moral, desde la heteronomía moral hasta la autonomía moral.

Aun cuando los estadios del desarrollo moral, **o más exactamente, los “estadios del desarrollo de la justicia”** provocaron un gran interés y atención, especialmente en la psicología del desarrollo, sin duda alguna la contribución fundamental de Kohlberg (1992) ha sido mostrarnos que se piensa, se siente y se actúa diferente en momentos distintos de la vida, en cuanto a una idea o representación de lo justo y lo injusto se refiere. De esta forma, la contribución científica de Kohlberg (1981) en cuanto a la moralidad o lo moral, no trata la cuestión de lo bueno o del bien, sino cómo se desarrolla en un sentido psicológico el pensamiento y el razonamiento acerca de la idea de justicia desde la infancia hasta la adultez. Para Kohlberg el individuo humano piensa en términos morales acerca de lo justo, desde un razonamiento moral heterónimo, uniéndose en este punto al concepto de Piaget, hasta alcanzar un razonamiento moral de principios éticos universales (Kohlberg, 1984, 1981).

Y la referencia a Piaget no es aquí anodina pues Kohlberg no se refiere sólo a los conceptos básicos de Piaget en cuanto al desarrollo de una moralidad autónoma, sino que recupera también su lógica de desarrollo cognoscitivo. Por lo cual Kohlberg se atiene a que en la infancia predomina un pensamiento de tipo concreto, regido por la lógica de las operaciones concretas en dónde la experiencia infantil con el mundo se decide por la inmediatez y la concretitud, como propuso Piaget, mientras a partir de la adolescencia media y hasta la adultez, el pensamiento y las estrategias para conocer y aprender, se rigen por la lógica de las operaciones formales o pensamiento hipotético-deductivo basado en el razonamiento proposicional. Para Kohlberg (1992) un razonamiento moral avanzado requiere como precondición un razonamiento lógico avanzado. Por lo tanto, una persona en un estadio lógico

operatorio concreto estará limitada a un nivel convencional de razonamiento sobre la justicia. Sin embargo, aún cuando el desarrollo lógico es una condición necesaria para el desarrollo del razonamiento moral **sobre lo justo, no es suficiente, pues muchos individuos “están en un estadio lógico más alto que el paralelo estadio moral, pero nadie está en un estadio moral más alto que su estadio lógico” (Kohlberg, 1992, p. 186).**

Kohlberg (1984) postuló tres niveles y seis estadios del desarrollo del razonamiento moral sobre lo justo, con dos estadios por cada nivel. Los niveles incluyen varios criterios que los definen y caracterizan: el ideal moral, las razones para actuar correctamente y la perspectiva social del estadio. De tal forma propone Kohlberg sus tres niveles y seis estadios, ya ampliamente conocidos (Kohlberg, 1984, 1992), por lo cual aquí se expondrá una rápida *aide mémoire*.

En el nivel 1 denominado pre-convencional se encuentra el estadio 1 referido a la moral heterónoma, dónde el *ideal moral* comprende evitar romper las normas por temor al castigo, obedecer por obedecer y evitar causar daño físico a las personas y a la propiedad. Aquí las *razones para actuar correctamente* son evitar el castigo y el poder superior de las autoridades, mientras la *perspectiva social* de este estadio es egocéntrica, según la cual no se consideran los intereses de otros ni se reconoce ser diferentes de los intereses propios, no se relacionan dos puntos de vista, hay una consideración física de los hechos antes que tomar en cuenta los intereses psicológicos de otros y se presenta una confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia perspectiva del individuo. En las investigaciones empíricas se suele asociar a los niños con este nivel pre-convencional, sin embargo, es un error asociar los estadios a una persona o a un período del desarrollo. Hay adultos cuyo nivel de desarrollo del razonamiento moral es de tipo pre-convencional.

El nivel convencional es el de la mutualidad, dónde el razonamiento moral sobre lo justo depende de las expectativas interpersonales y de la conformidad interpersonal. Se vive **conforme se percibe que los otros esperan que se viva, dónde “ser bueno” en el grupo es lo más importante.** Aparece la necesidad de ser una buena persona y de cuidar a los otros, confiando en **la regla de oro en su versión empática: “no hagas a los otros lo que no quieres te hagan a ti”,** se mantiene la autoridad y las normas. Puede expresarse el nivel convencional según las características del estadio 3, enfatizando la mutualidad relacional, o bien según las características del estadio 4, el cual enfatiza la conciencia sobre la importancia de mantener el funcionamiento del sistema social como un todo. Se busca cumplir las obligaciones acordadas y mantener el cumplimiento de la ley, evitar el colapso del sistema social con base en dichas leyes y diferenciando entre el punto de vista de la sociedad y el punto de vista de los motivos o acuerdos interpersonales.

En el nivel de razonamiento moral post-convencional sobre la justicia, se encuentran otros dos estadios. Es el nivel que Kohlberg llama del contrato social o de utilidad y derechos individuales. En el estadio 6 de principios éticos universales el *ideal moral* se refiere a seguir principios éticos auto-escogidos, dónde las leyes particulares o los acuerdos sociales son válidos porque se basan en aquellos principios. Si las leyes violan los principios se actúa conforme al principio, no conforme a la ley. Se trata de principios universales de la justicia como la igualdad, los derechos humanos, el respeto a la dignidad de los seres humanos como personas individuales. Las *razones para actuar correctamente* se basan en creer como persona racional en la validez de principios morales universales sobre lo justo y lo injusto y en un sentido de compromiso social hacia tales principios. La *perspectiva social de este estadio* es la que adopta un punto de vista moral universal del cual derivan los acuerdos sociales. Es decir, es la perspectiva de cualquier individuo racional quien reconocería la naturaleza de la moralidad o que las personas son fines en sí mismas y deben ser tratadas como tales. El ejemplo prototípico ofrecido por Kohlberg aquí es el de Mahatma Gandhi.

Kohlberg llegó a esta formulación a partir de una investigación longitudinal de un grupo importante de individuos a quienes estudió desde su niñez hasta alcanzar la adultez. Sus teorizaciones e hipótesis, así como las investigaciones empíricas que le permitieron contrastar la mayor parte de tales hipótesis, lo llevaron a tratar de probar esto en la práctica. Por ello se **involucró en experiencias de educación moral con las llamadas “comunidades escolares justas” o “comunidades democráticas”, una experiencia original en la escuela secundaria Cluster de Cambridge, Massachusetts, en Estados Unidos sostenida a lo largo de cinco años.** Una escuela concebida como una comunidad escolar justa, regida únicamente por principios democráticos, funciona con principios moralmente válidos, es decir, aceptados por todos los implicados, en dónde la deliberación moral es la principal estrategia para edificar valores, normas y responsabilidades lo cual permitiría lograr el consenso. La deliberación se caracteriza por la crítica y por la búsqueda constructiva de afirmación de los derechos humanos, en un clima de respeto mutuo, convirtiéndose los derechos humanos en una aspiración universal (Linde, 2009).

Kohlberg trabajó en educación moral con uno de sus colaboradores, Moshe M. Blatt interesados en contrastar si una comunidad deliberativa facilitaba el avance en el nivel de razonamiento y juicio moral. Blatt propuso dilemas morales capaces de crear conflictos cognitivos entre los estudiantes. Mezcló en la clase a sujetos de diferentes estadios (con una disparidad razonable), lo cual hizo posible la exposición a razonamientos más sofisticados que el propio, a la mayor cantidad de estudiantes. Para esto era importante una actitud socrática del profesor, quien propiciaba debates abiertos e intelectualmente estimulantes. El profesor procuraba introducir en los debates discusiones de argumentos de más alto nivel; moderaba facilitando la intervención de niños y niñas la mayor parte del tiempo; intervenía para resumir la

discusión, aclarar puntos, enriquecer el debate y, en ocasiones, presentar su propio punto de vista (Linde, 2009). Blatt encontró que después de un programa de estimulación educativa con estas características, la mayor parte de los jóvenes avanzaron en su nivel de razonamiento moral y la mitad de ellos avanzaron a un nivel distinto del encontrado al inicio del programa. A esto se le conoce como el efecto Blatt.

La teoría cognitivo-evolutiva de los estadios del razonamiento moral acerca de la justicia, ha recibido una enorme cantidad de críticas provenientes de todos los flancos posibles. Las críticas pujaron hacia re-formulaciones de la teoría y hacia una fecunda secuencia de trabajos permitiendo la conformación del dominio moral en la psicología del desarrollo y en la psicología social. Bajo el halo del universo piagetiano, las investigaciones de Lawrence Kohlberg han enseñado a pensar la moralidad y la justicia de otra manera y continuó ensanchando la visión de las ciencias psicológicas y de la cultura occidental, acerca de las formas diferenciadas de pensar, sentir y actuar de la niñez y la juventud respecto a la adultez. Enseñó Kohlberg a fundamentar los cambios sociales en la investigación científico-social, a fundamentar las investigaciones empíricas en sólidas teorías psicológicas, a poner como base de estas el análisis conceptual desde la filosofía, para pasar de ahí a la práctica educativa como lugar privilegiado para la transformación socio-cultural.

Tres estudios costarricenses en psicología del desarrollo moral

En Costa Rica se ha investigado empíricamente la cuestión moral en la juventud desde el punto de vista del modelo cognitivo-evolutivo de Kohlberg (Dobles, 1995; Alarcón y Rosabal, 1993), así como las reformulaciones conceptuales del enfoque cognitivo-evolutivo de la moralidad. Así pues, el propósito fundamental de este artículo, una vez planteado el campo principal de la psicología del desarrollo moral, es dar a conocer los principales hallazgos de tres estudios costarricenses en el enfoque cognitivo-evolutivo de la reflexión socio-moral y brindar una discusión e interpretación conjunta referida a la acción y motivación hacia lo justo (moralidad).

Para la realización de estos estudios ha sido fundamental la reformulación de la teoría de Kohlberg, realizada por Gibbs (1992), en particular su idea de la madurez moral a partir del estudio del desarrollo de la reflexión socio-moral. Como investigación empírica inaugural y pese a las críticas, el enorme trabajo de Kohlberg fue merecedor de gran respeto. Sin embargo, para continuar confirmando la teoría se requerían instrumentos de investigación menos **costosos, con menos problemas metodológicos. Por ello apareció la “Prueba de Definición de Problemas” (DIT, Defining Issues Test, por sus siglas en inglés, de Jim Rest)**. En este test se mantiene una versión sintética de cada uno de los dilemas morales y se eliminó la necesidad de realizar inferencias, solicitando a los individuos evaluar una serie de razonamientos morales

acerca de los dilemas. Sin embargo, esta prueba presenta una desventaja: elimina la oportunidad dada a los individuos de producir espontáneamente sus propias justificaciones morales ante los dilemas.

Gibbs (1995) se planteó si era posible elaborar una prueba o instrumento de investigación que permitiera la producción espontánea de razonamientos morales y al mismo tiempo economizar tiempo y trabajo para los investigadores. De esta necesidad surge el Cuestionario de Reflexión Sociomoral (Gibbs, 1992) y luego una versión corta de dicho cuestionario con once preguntas, las cuales abarcan los grandes problemas morales planteados por los dilemas de Kohlberg, a saber: contrato social, verdad, afiliación, valor de la vida, propiedad, ley y justicia legal. El cuestionario de Gibbs satisfizo los criterios de confiabilidad conocidos, como son los de consistencia interna, el test – re-test y la confiabilidad inter-codificador así como la validez concurrente respecto a la Entrevista de Juicios Morales de Kohlberg. El Cuestionario de Reflexión Sociomoral fue adaptado para su uso en Costa Rica mostrando indicadores de confiabilidad similares y aceptables (Gibbs, 1992; Tapia, 2000; Tapia, Castro y Monestel, 2007).

Después de la adaptación del cuestionario de Gibbs y colaboradores, se han realizado tres investigaciones siguiendo el enfoque de la reflexión socio-moral, buscando esclarecer aspectos básicos del desarrollo de la psicología moral con jóvenes costarricenses.

La investigación de Tapia, Castro y Monestel (2007). Uno de los propósitos con esta investigación fue examinar las diferencias interindividuales en las variables de edad y de género en el desarrollo socio-moral de adolescentes costarricenses, desde el enfoque de Gibbs. En esta investigación se presentaron tres estudios sucesivos (incluyendo en total a unos 550 jóvenes). Aplicamos el Cuestionario de Reflexión Sociomoral buscando optimizar la adaptación ya iniciada desde el punto de vista de su traducción al castellano, la comprensión de las preguntas por parte de los jóvenes, sus propiedades psicométricas y su capacidad para identificar el desarrollo sociomoral y la madurez moral entre jóvenes costarricenses.

El estudio principal, el menos metodológico, involucró el Cuestionario de Reflexión Sociomoral además del Índice de Reactividad Interpersonal, el cual busca evaluar la empatía como emoción moral. Estos instrumentos de investigación se aplicaron a 302 jóvenes de dos liceos públicos y una universidad pública. En el Cuadro 1 se pueden observar los principales puntajes promedio entre hombres y mujeres por un lado y por grupos de edad por el otro. En este estudio los datos obtenidos revelan la ausencia de diferencias por género en la manera de reflexionar y dar justificaciones morales acerca de lo justo, es decir entre las jóvenes y los jóvenes (Figura 1). También estos datos muestran una tendencia en el nivel de reflexión socio-moral según la cual, conforme aumenta el nivel educativo de los participantes hay una mayor

proporción que han respondido según un nivel de reflexión socio-moral más maduro, específicamente el nivel mutual y prosocial en el cual la reflexión sobre conflictos morales se da en términos mutuales, es decir, pensando los problemas morales sólo en términos de relaciones interpersonales (Tapia, Castro y Monestel, 2007; Tapia, 2000).

Cuadro 1. *Nivel de reflexión socio-moral por sexo y edad en el Estudio 3*

N= 302 M= 2,00 ^(a) DT= 29,23 ^(a) V= 854,73 ^(a)			Sexo						Edad							
			Femenina		Masculino		12-13		14-15		16-17		18-19		20-21	
			M= 2,98 ^(b) DT= 25,84		M= 3,02 ^(b) DT= 32,27		M= 2,93 ^(c) DT= 37,88		M= 2,93 ^(c) DT= 32,56		M= 3,05 ^(c) DT= 23,55		M= 3,05 ^(c) DT= 22,76		M= 3,11 ^(c) DT= 18,43	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Estadio 2	8	3,4	1	8	7	5,9	2	5,6	5	6,7	—	—	1	1,7	—	—
Transición 2/3	14	5,9	11	9,2	3	2,5	5	13,9	5	6,7	3	6,1	1	1,7	—	—
Estadio 3	144	60,5	80	66,7	64	54,2	14	38,9	47	62,7	28	57,1	42	71,2	13	72,2
Transición 3/2	51	21,4	24	20	27	22,9	14	38,9	11	23,3	13	26,5	6	10,2	—	—
Transición 3/4	21	8,8	4	3,3	17	14,4	1	2,8	—	—	5	10,2	9	15,3	5	27,8
Subtotal	238	100	120	100	118	100	36	78,3	75	81,5	49	75,4	59	78,7	18	81,8
No puntuable	64	21,2	31	20,5	33	21,9	10	21,7	17	18,5	16	24,6	16	21,3	4	18,2
Total	302	100	151	100	151	100	46	100	92	100	65	100	75	100	22	100

Fuente: Tapia, Castro y Monestel, 2007.

Por ejemplo, cuando se pregunta por qué es importante mantener las promesas a los amigos y las amigas, en este nivel no se responderá: “porque si no mi papá me castiga” como podría ocurrir con una persona en el nivel 2, ni tampoco se responderá algo cómo: “la promesa es una forma de ganar confianza y esto es la base de las relaciones sociales en todo el sistema de la sociedad”, como podría escucharse de alguien en el nivel 4, el más alto nivel de madurez moral según Gibbs. Más bien, en el nivel 3 de mutualidad interpersonal y expectativas relacionales de la moralidad, se piensan los problemas morales como una cuestión dependiente de las relaciones interpersonales con los otros. De ahí las promesas se mantienen porque es un asunto de confianza en mi amigo o mi amiga, porque no deseo traicionar la confianza depositada en mí en función de otra persona concreta.

Con este trabajo se puso en evidencia la importancia de la empatía como motivación moral, pero, en este sentido los resultados obtenidos no fueron tan alentadores. *La investigación de Castillo y Mora* (2004). Posteriormente, se estudiaron los aspectos cognoscitivos y racionales de la reflexión socio-moral. Esta investigación buscó determinar cómo influía una estrategia pedagógica cooperativa en las capacidades para deliberar por parte de jóvenes de secundaria. Se estudiaron los niveles de desarrollo moral, se llevaron a cabo sesiones de discusión como estrategia pedagógica promoviendo la deliberación democrática y se examinó la relación entre reflexión socio-moral y capacidad para la deliberación. Esto se realizó mediante un estudio semi-experimental, con la participación de 51 jóvenes, 27 varones y 24 mujeres con edades entre los 14 y los 17 años de dos liceos públicos de San José, uno en Montes de Oca y otro en Goicoechea. El Cuestionario de Reflexión Sociomoral se utilizó como estrategia de evaluación del desarrollo moral antes y después de las sesiones experimentales de aplicación de la estrategia pedagógica.

Como pudo esperarse los jóvenes de mayor edad cursando el décimo grado, mostraron puntajes de reflexión socio-moral más altos respecto a los jóvenes menores quienes cursaban el séptimo grado. Con este hallazgo, se confirma otro hallazgo similar de la investigación de Tapia, Castro y Monestel (2007), la cuestión de la incidencia del grado de escolaridad o el avance en el nivel educativo, lo cual se explica por el nivel diferenciado de madurez de la reflexión socio-moral. Es decir, también estos jóvenes manifestaron una reflexión predominante en el nivel mutua y pro-social. Castillo y Mora (2004, 2009-2010) descubrieron que la estrategia pedagógica aplicada no tuvo una influencia significativa en el desarrollo de la reflexión socio-moral, como se pensó en un inicio. Aun así, se comprobó el grado de impacto de la estrategia pedagógica empleada, la cual sí promueve un aumento en el uso de capacidades para la deliberación (un aparente efecto Blatt), lo cual es una competencia esencial para convivir en una democracia participativa.

La investigación de Monestel (2011). Desde los hallazgos de Tapia (2000), se hizo evidente la restricción del enfoque de Kohlberg a factores cognoscitivos y socio-cognoscitivos de la reflexión socio-moral, dejando de lado los factores motivacionales y socio-emocionales del dominio moral. Se había realizado un intento de estudiar esta cuestión con el estudio de la empatía, en el cual sin embargo, se obtuvieron datos poco claros como para contentarse con lo encontrado ahí. Por lo tanto se decidió estudiar algún aspecto relacionado con la motivación o la emoción, buscando evitar una aproximación demasiado enfocada en los micro-procesos emocionales, en la cual se descompone al individuo aislando sólo sus emociones a partir de la expresión facial.

Así pues con la investigación de Monestel (2011) se buscó entender si el apego y la emoción moral empática tenían alguna incidencia sobre la motivación al comportamiento

prosocial. El desempeño de jóvenes de un liceo de zona rural en Los Chiles en plena zona norte del país se comparó al de un liceo de zona urbana en Desamparados. El estudio conformó una muestra de 315 adolescentes, 155 de Los Chiles y 160 de Desamparados. En el grupo rural un 47.4% fueron hombres y un 52.6% mujeres, mientras el grupo urbano estuvo conformado por 41.8% de hombres y un 58.2% de mujeres. Las edades oscilaron entre 14 y 22 años en Los Chiles y 14 y 19 años en Desamparados, el promedio de edad para ambos contextos fue de 16 años. En esta ocasión también se utilizaron instrumentos de investigación adaptados a Costa Rica por nuestro equipo de investigación a lo largo de los últimos diez años, a saber, el Cuestionario de Problemas Sociomorales en su forma corta; el Índice de Reactividad Interpersonal; y la Escala de Altruismo Auto-reportado (Cf. Monestel, 2011).

Con esta investigación se ha logrado poner en evidencia en primer lugar los vínculos estadísticamente significativos existentes entre el estilo de apego seguro y la reflexión sociomoral de principios (el nivel post-convencional). Sin embargo, este hallazgo debe tomarse con mucha precaución pues son pocos los jóvenes que cumplen con esta condición tanto en la muestra rural como en la urbana, aunque hay más en la urbana que en la rural.

En segundo lugar, en ambos grupos urbano y rural se trata de jóvenes con claros comportamientos prosociales, lo cual es un aspecto central favorable en la moralidad de lo justo. Estas acciones prosociales se vinculan a la preocupación empática por el otro en la muestra urbana y a la toma de perspectiva en la muestra rural. Adoptar la perspectiva del otro significa la habilidad de una persona para adoptar el punto de vista del otro al pensar o reflexionar sobre problemas socio-morales. Pero también se deja en claro cómo la reflexión sociomoral y la conducta prosocial están claramente relacionadas en la muestra urbana pero no en la muestra rural.

Es notorio que en la muestra rural se obtienen resultados no muy alentadores para los jóvenes participantes de zona rural. Al respecto cabe señalar que está claramente establecido en la psicología del desarrollo moral que las diferencias desventajosas para algunos grupos estudiados se deben a dificultades en la socialización moral y a las limitaciones de oportunidades educativas. En este caso se han interpretado los datos en el mismo sentido. En efecto, los resultados sugieren que la socialización moral específica en un contexto con menos oportunidades, podría influir en las dinámicas psicoafectivas, sociales y culturales. Los Chiles es un territorio caracterizado por ser un área rural marginal. Esta característica de la zona se plantea a partir de los bajos índices de desarrollo social, en donde los atributos agroecológicos son deficientes y el acceso a mercados y centros de empleo es aislado, por ser un territorio ubicado en una zona fronteriza la cual representa un foco geográfico de pobreza. El bienestar general está ampliamente restringido en Los Chiles, dónde las oportunidades tanto de acceso a la educación como de calidad del proceso educativo son co-determinantes del nivel alcanzado

en la reflexión sociomoral como tal. Las variables de la motivación y la emoción moral como el apego inseguro, la preocupación empática y la adopción de la perspectiva del otro, expresaron puntajes más bajos entre los jóvenes de las zonas rurales. De ahí que Monestel (2007) considere la crisis de la economía campesina como una experiencia de vulneración de la estructura familiar, la cual sin duda ha afectado la calidad de la socialización emocional, es decir, a las emociones socialmente compartidas como el amor, la compasión, la solidaridad y la indignación, las cuales pueden ser experiencias lastimadas en los contextos rurales, aunque no necesariamente ausentes, teniendo una incidencia directa en la competencia sociomoral.

En torno a “la moralidad” de los jóvenes costarricenses

Al preguntarse sobre lo que acontece con la moralidad de los jóvenes costarricenses, lo dicho hasta ahora no representa una respuesta completa pero sí es una respuesta posible. Es quizás una respuesta imperfecta de la psicología del desarrollo costarricense sobre el dominio moral, es decir, sobre el dominio de lo justo. Pese a ello es un esfuerzo que ha generado datos concretos, al menos se ha producido una representación seria y con base empírica y teórica sobre estos importantes fenómenos de la reflexión y la motivación socio-moral.

De alguna o de muchas maneras las limitaciones de estas investigaciones comparten y reflejan las limitaciones del enfoque cognitivo-evolutivo sobre la moralidad, de Kohlberg y Piaget. Algunas de estas limitaciones las señala Elliot Turiel (2010) quien es uno de los principales investigadores contemporáneos de la psicología moral.

Cabe señalar que el enfoque de Kohlberg supone una comprensión de la socialización moral por diferenciación (Turiel, 2010). Este enfoque ha querido ponerse por encima del enfoque de la socialización moral por internalización, según el cual el desarrollo es dirigido por los adultos, de manera que a la niñez (y eventualmente a la juventud), debe enseñarse a adquirir comportamientos los cuales lleguen a operar como un conjunto de disposiciones internas de la personalidad, tales como la honestidad, la obediencia, la lealtad, la amistad, la responsabilidad, etc. Otro enfoque, similar al de socialización por internalización propone que la niñez necesita ser socializada por agentes externos, como los adultos, buscando la conformidad con valores, normas y prácticas de una sociedad o cultura. Kohlberg opuso a estos dos enfoques una socialización moral por la interacción niño-niño y por la observación que hace la niñez del mundo adulto, explicando el fenómeno moral como una construcción sucesiva llevada a cabo por el individuo en la cual se va diferenciando en su nivel de razonamiento y se va diferenciando además lo que debe ser y lo que existe, hasta alcanzar la autonomía moral.

Turiel (2010) sugiere más bien que la socialización moral y el desarrollo moral no funcionan según un proceso de construcción, sino mediante un proceso dinámico de interacción social dónde acaece el escrutinio infantil de los eventos experimentados, así como de lo que se

dicen las personas entre sí. Niños y niñas examinan con detalle los sentimientos y reacciones de los otros, ya que niños, adolescentes y jóvenes participan en una gran cantidad de experiencias sociales cotidianas en dónde también observan cuando hay gente ayudando a otra gente o gente haciendo daño a otros, o bien, gente tratando justamente o injustamente a otra gente.

Para Turiel (2010) la cuestión moral se refiere al bienestar, la justicia y los derechos como pensamiento y como experiencia y no sólo al razonamiento sobre la justicia. Los valores, las actitudes y el razonamiento se adquieren por la observación y por la participación en la interacción social. De tal manera Turiel (2010) sugiere una teoría de los dominios, con la cual distingue un dominio moral, un dominio de las convenciones sociales y un dominio de las decisiones personales. El *dominio moral* implica conceptos como el de bienestar, justicia y derechos y se enfrenta a problemas como infligir daño, robar, la violación de derechos o el trato desigual. El *dominio de la convención social* se enlaza al sistema social e involucra expectativas coordinadas efectivamente en las interacciones sociales, tales como modos de vestir, formas de dirigirse a los otros o hábitos alimenticios. El *dominio personal* pertenece a las elecciones racionales o no racionales, las cuales están desprovistas de una incidencia sobre el bienestar o los derechos de otros.

La investigación empírica en este enfoque moral ha permitido confirmar que jóvenes en la adolescencia temprana muestran una capacidad extendida para incluir facetas de una situación de manera que se da la aplicación de conceptos morales pero es una aplicación más ambigua y menos categórica (Turiel, 2010). En cambio, jóvenes en la adolescencia tardía o en la adultez emergente o en su juventud, están mejor capacitados para aplicar conceptos morales de forma no ambigua con la capacidad simultánea de no ignorar las características de la situación.

Esta salida moral de la adolescencia tardía y entrada en la juventud o adultez emergente, podría coincidir con la propuesta de la ética del discurso. En efecto, para Habermas (1985) el sujeto material de Kohlberg, a saber, el sujeto moral que se rige por el pensamiento moral post-convencional, surge como un individuo típico, el cual debería poseer un conjunto de características y exigencias que debe satisfacer para funcionar en una sociedad democrática, en el sentido de funcionar en ella como un sujeto capaz de pensar y actuar moralmente, en beneficio individual y colectivo, con base en las reglas del juego propuestas por la ética del discurso. La voluntad de cooperación y la moral autónoma serían dos fuerzas básicas del joven autónomo y moral y esto uno de los fundamentos requeridos para la acción orientada al entendimiento que es un tipo de acción moral.

De esta manera, pensando con Habermas (1985) y con Turiel (2010), y no contra ellos, el enfoque cognitivo-evolutivo requiere de la contribución de la teoría de los dominios, pero esta teoría no puede funcionar sin la base del enfoque de Kohlberg con el cual privilegiamos la

construcción de la autonomía moral. Pongamos un ejemplo. El desarrollo moral autónomo requiere un desarrollo cognoscitivo avanzado, por lo cual para pensar moralmente sobre lo justo se requiere un nivel de desarrollo basado en la lógica proposicional. Este tipo de competencia lógica suele alcanzarse aproximadamente al final de la adolescencia tardía, justo en el momento en el cual los jóvenes adolescentes mayores mencionados por Turiel (2010), son capaces de pensar moralmente sobre una situación, sin perder de vista las características de toda la situación.

Es decir, que también pensando desde la teoría de los dominios se retorna al inicio de las claves del desarrollo moral de la juventud costarricense. Nunca antes como ahora es transparente, en la conciencia colectiva de un sector pequeño de la población costarricense, la diferencia entre las cuestiones morales vinculadas al bienestar, la justicia y los derechos, por un lado, y por otro lado, las cuestiones relativas a las convenciones sociales y a las decisiones personales. Cabe preguntarse si esta posibilidad de racionalidad motivada emocionalmente, alcanza a la mayoría de los y las jóvenes costarricenses. Mi respuesta es que razonablemente no alcanza aún a esa mayoría y en consecuencia cabe pensar todavía en cómo andar el camino largo aún por recorrer. La juventud costarricense en sus diferentes estratos y sectores estará preparada para el pensamiento justo y para la acción prosocial, si la sociedad y la cultura costarricense mantienen expectativas normativas, estructuras socio-emocionales dialógicas y niveles de calidad de medios a altos en el sistema educativo en general.

Lograr un tal objetivo de programación social habría de ser una tarea indispensable para el Estado y para las organizaciones dedicadas al trabajo con la juventud, tanto como para las instituciones de investigación y educación. Esto exige contar con un horizonte capaz de darle a la tarea una importante consistencia como experiencia moral. Dicho horizonte podría relacionarse con dos experiencias: por una parte el diálogo como actividad cotidiana permanente de dónde fluye la capacidad individual y colectiva de interpretar la vida para convertirla en vida buena. Esto significa que resulta imposible abandonar los imperativos éticos que conducen al cuidado de sí mismo. Una sociedad sin expectativas normativas parece ser inviable. Por otra parte, la otra experiencia necesaria para darle consistencia al horizonte moral costarricense, conduce a recordar las palabras de Ricoeur (1990), quien nos sugiere como tarea ética aspirar a la vida buena con y por los otros en instituciones justas. Una sociedad sin la expectativa del respeto al otro y el respeto de sí mismo como otro, como normas sobre toda norma, también se volvería inviable.

Referencias bibliográficas

- Alarcon Mondrus, M. & Rosabal Coto, M. (1993). *Conciencia moral e identidad del yo: estudio de casos en dos grupos de adolescentes de diferentes clases sociales, una propuesta teorico-metodologica*. Tesis de licenciatura en psicología, Universidad de Costa Rica.
- Basinger, K.S.; Gibbs J.C. & Fuller D. (1995). Context and the measurement of moral judgement. *International Journal of Behavioral Development*, 18. 3, 537-556.
- Castillo Vargas, A. y Mora Castrillo, C. (2004). *Crece para decidir: capacidades para la deliberación y desarrollo moral*. Tesis de licenciatura en psicología (Dr. J. Tapia, director), Universidad de Costa Rica.
- Castillo Vargas, A. y Mora Castrillo, C. (2009-2010). Estrategia pedagógica para la deliberación y el razonamiento socio-moral en jóvenes de secundaria. *Actualidades en Psicología*, 23-24, 103-129.
- Dobles, I. (1995). *Construcción de la moral y expresión de esquemas axiológicos en estudiantes de secundaria del área metropolitana*. Tesis de maestría en psicología, Universidad de Costa Rica.
- Gibbs, J.C.; Basinger K.S.; & Fuller, D. (1992). *Moral maturity: Measuring the development of sociomoral reflection*. New Jersey, Erlbaum.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice, Vol. 1*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages, Vol. 2*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Linde Navas, A. (2009). La educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable. *Praxis Filosófica*, 28, 7-22.
- Monestel Mora, N. (2011). Desarrollo sociomoral y estilos de apego en adolescentes del cantón de Los Chiles. Tesis de licenciatura en psicología (Dr. J. Tapia, director), Universidad de Costa Rica.
- Piaget, J. (1932). Le jugement moral chez l'enfant. Paris : Presses Universitaires de France.**
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. París, Points-Essais, Seuil.
- Tapia, N.; Castro, R.; Monestel, N. (2007). El desarrollo sociomoral de adolescentes de Costa Rica según el modelo de Gibbs. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 3. 39, 449-471.
- Tapia, N. (2000). *La construction de l'identité personnelle dans le développement socio-moral et le discours religieux. Étude auprès d'adolescents du Costa Rica*. Thèse de doctorat en sciences psychologiques, Université catholique de Louvain á Louvain-la-Neuve, Juin 2000. Promoteur: Pr. Dr. Jean-Marie Jaspard. INÉDITA.

Turiel, E. (2010). The development of morality. Reasoning, emotions, and resistance. In W.F. Overton (editor volume 1). *The Handbook of Life-span Development: Cognition, Biology, and Methods* (pp. 554–583). New Jersey: Wiley.