

# La teoría de L. Kohlberg, una explicación del juicio moral desde el constructivismo

Mirian Pilar Grimaldo Muchotrigo

## RESUMEN

**E**

*El objetivo del presente trabajo es dar a conocer la teoría del juicio moral planteada por Lawrence Kohlberg, desde el constructivismo; y su aplicabilidad en nuestro contexto. Presenta los niveles y estadios trabajados por el autor, para explicar el desarrollo moral. Identifica las características principales de cada una de ellas.*

*Refiere acerca de investigaciones relacionadas al juicio moral y el nivel socio económico; así como de la relación entre juicio moral y edad, en nuestro contexto. Concluye dando algunos alcances y críticas de este modelo en nuestro medio.*

**Palabras Claves:** Juicio moral, desarrollo moral, constructivismo, nivel socio económico, edad.

## ABSTRACT

*The objective of this study is to show the theory of moral judgment raised by Lawrence Kohlberg, from the constructivism and its applicability in our context. Presents levels and stages for explain the moral development. It identifies the main features of each of them. Refers about some researches related the moral judgment and the socio-economic level and the relationship between moral judgment and age, in our context. It concludes by giving some of this criticism and scope of this model in our midst.*

**Keywords:** Moral judgment, moral development, constructivism, socio-economic level, age.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad existe una preocupación por los valores, que están emergiendo en nuestra sociedad. Fenómenos tales como el hedonismo, individualismo, xenofobia, marginación, corrupción, entre otros, están ayudando muy poco a consolidar los principios morales de nuestra sociedad.

Es así que frente a ello, se concibe la adopción e interiorización de valores como producto de un proceso constructivo del individuo que, en relación con otras personas de su entorno, embarcadas en el mismo proceso, tratan de dar sentido a la realidad social que les rodea.

El presente artículo está basado en los planteamientos formulados por Lorenz Kohlberg quien asume el carácter cognitivo del enfoque constructivista del aprendizaje moral. Este autor elaboró una teoría cognitivo evolutiva de la moral, tratando de explicar: cómo se desarrollan las etapas del juicio moral a partir de la interacción del individuo y su medio ambiente; cómo un individuo pasa de una etapa a la siguiente y porqué algunas personas se desarrollan más que otras.

Constituye un intento de explicar la moralidad como construcción de principios morales autónomos por parte de cada individuo. Desde esta perspectiva, se entiende el desarrollo moral como el producto de la interacción entre las estructuras del sujeto y las del medio ambiente. Este enfoque acepta que las estructuras cognitivas que están en la base del juicio moral no pueden explicarse como consecuencia de un proceso de maduración de carácter innato.

Por su parte el constructivismo, pone el acento en la persona como un ser activo, que construye su realidad. Así, el constructivismo de las teorías cognitivas del juicio moral, se enmarca en el realismo crítico. El sujeto lleva consigo una representación o una concepción, que lo conduce a construir activamente el conocimiento del mundo externo, por lo que la realidad puede ser interpretada de distintas formas (Sepúlveda, s.f.)

El objetivo del presente trabajo es dar a conocer la teoría del juicio moral planteada por Lawrence Kohlberg, desde el constructivismo; y su aplicabilidad en nuestro contexto.

### La Teoría del Juicio Moral de Lawrence Kohlberg

Kohlberg señala que el desarrollo moral es el incremento en la interiorización de las reglas culturales básicas y este incremento es entendido desde el planteamiento cognitivo del desarrollo en estadios, en el cual se menciona que las estructuras de los estadios superiores

reintegran a las estructuras elaboradas en estadios inferiores (Romo, 2004). El desarrollo moral consiste en el avance o movimiento progresivo hacia estadios superiores (Kohlberg, 1992).

Kohlberg (1976), plantea que uno, no puede seguir principios morales si no los comprende o no cree en ellos. De igual manera, utiliza el concepto de «juicio moral», entendiéndolo como un modo de evaluación prescriptiva de lo bueno y de lo recto (Hersh, Reimer y Paolito, 1984). Es decir es el tipo de juicio que se hace sobre lo bueno y lo justo de una acción (Kohlberg, 1974, citado por Barba, 2002).

Palomo (1989) señala que el juicio moral es considerado como un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros propios valores y ordenarlos en una jerarquía. Lo considera relacionado con la conducta y con la capacidad de asumir roles y con las funciones cognitivas. La raíz del juicio moral es la habilidad de ver las cosas en la perspectiva del otro, siendo considerado por el autor, junto con el desarrollo cognitivo, como condición necesaria para el desarrollo moral como intermediario entre las capacidades cognitivas y el nivel alcanzado en este desarrollo moral. Nace en todas las interacciones sociales: familiares, escolares y sociales, las cuales son consideradas como instituciones socializadoras básicas.

Kohlberg considera la invariabilidad necesaria en la sucesión de etapas. Este autor, encuentra que las etapas son las mismas en los diversos países en los cuales se realizaron sus estudios, tales como México, Taiwan, pueblos rurales de Turquía y Estados Unidos. Establece que el contexto cultural marca las diferencias, pero no el orden. Para ello, realiza una entrevista profunda, en la cual se discute un dilema moral propuesto por el autor. A él, le interesaba comprender cuáles son los elementos tomados en cuenta para el juicio, la importancia atribuida a los diferentes aspectos del problema y el tipo de razonamiento usado.

Es así como la secuencia de estadios no está afectada por las diferentes condiciones sociales, culturales o religiosas. No se han encontrado diferencias en el desarrollo del pensamiento moral de Católicos, Protestantes, Judíos, Budistas, Mahometanos o Ateos. Lo único que se afecta es el ritmo en el cual los individuos progresan a través de esta secuencia.

El universalismo de Kohlberg consiste en reconocer, que las estructuras de razonamiento moral están presentes en todas las culturas y en aceptar que cualquier individuo está en la capacidad de asumir como miembro de la sociedad una perspectiva social. Es así como el universalismo moral en Kohlberg, no reside en el contenido de los juicios dado que cada cultura tiene sus propios puntos de vista, sino en la forma de razonamiento moral (Kohlberg, 1997).

El paso a una nueva etapa supone la reestructuración en el modo de realizar operaciones, de asumir roles y de adoptar una perspectiva social.

Kohlberg, asume la existencia de tres niveles, cada uno de los cuales se sub-divide en dos etapas o estadios; siendo el segundo estadio una forma más avanzada y organizada de la perspectiva general de cada uno de los niveles principales. La construcción estructural de los estadios es el concepto de perspectiva sociomoral, referido al punto de vista que adopta el individuo al definir los hechos sociales y los valores o deberes socio morales. Los tres niveles son considerados como tres diferentes tipos de relación entre el yo y las normas y expectativas de la sociedad.

En esta propuesta del desarrollo moral, soporte del constructivismo del aprendizaje moral, un persona que avanza de una etapa a la siguiente está cognitivamente más capacitada para explicar porqué los juicios en una etapa son más adecuados que en las etapas anteriores (Kohlberg, 1992).

Los rasgos del razonamiento moral, en el enfoque evolutivo cognitivo, se centran según Kohlberg, al igual que Piaget en las categorías centrales de igualdad y reciprocidad, es decir las categorías de justicia. El concepto de justicia es la vía cognitiva o racional de la moralidad en la medida en que los sujetos siempre tienen que dar razones objetivas o racionales para justificar una toma de decisiones (Kohlberg, 1992).

Desde el punto de vista cognitivo, Kohlberg mantiene la propuesta de Piaget; sin embargo, desde el punto de vista evolutivo se diferencia, al plantear una evolución de carácter lineal jerárquica del desarrollo, en donde el estadio superior, es el mejor, ya que trata de lograr formas de mayor equilibrio en la interacción organismo medio. Mientras que para Piaget, cada estadio de desarrollo constituye no una mejor forma, sino una forma distinta de equilibrio.

Kohlberg asume el término justicia para operacionalizar los estadios de razonamiento moral y diferenciar la capacidad de toma de perspectiva moral de la toma de perspectiva cognitivo social. En este enfoque, la justicia regula el proceso de aprendizaje moral. Este autor denomina operaciones lógicas de justicia a la reciprocidad y a la igualdad (Kohlberg, 1978).

Por su parte, el término «Convencional», significa conformarse y someterse a la regla, expectativas y convenciones de la sociedad o de la autoridad (Kohlberg, 1976).

Cada estadio, se define por tres elementos: a) Una perspectiva en relación con las normas sociales, b) Un conjunto de razones para juzgar las acciones concretas como «buenas» o mala» y c) Un conjunto de valores preferidos (Barba, 1997; citado por Romo, 2004).

Así, se obtiene un primer nivel denominado Pre-Convencional, característico de niños pequeños, algunos adolescentes y muchos delincuentes. Aquí se ubican, las etapas 1 y 2.

En este primer nivel, pre-moral los juicios se basan en criterios externos, es decir en el castigo o la recompensa que recibe el autor de la acción. Lo correcto y lo incorrecto, constituyen criterios absolutos, establecidos por la autoridad de los padres, principalmente. En este nivel el individuo no ha alcanzado a entender y mantener las normas sociales convencionales. En este primer nivel, encontramos dos estadios, siendo estos los siguientes:

#### Estadio 1: Castigo y Orientación a la Obediencia:

Las consecuencias físicas, determinan si la acción es buena o mala. Las acciones de los niños, están dominados por el deseo de evitar el castigo. Es así, como el niño obedece al adulto, porque considera su superioridad.

Esta etapa, es similar a la etapa Heterónoma de Piaget, en el que la gravedad de la trasgresión depende de daños producidos.

Desde la perspectiva social, el punto de vista es egocéntrico, ya que no considera los intereses de otros; no relaciona dos puntos de vista. Hay confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia. Es incapaz de relacionar dos puntos de vista diferentes (Jaramillo, 2000).

#### Estadio 2: La Orientación Instrumental Relativista:

La motivación del niño es satisfacer los propios deseos y el de las personas agradables o queridas por él. Lo correcto es seguir las reglas sólo cuando es para el interés inmediato de sí mismo; actuar para satisfacer los propios intereses y necesidades y permitir que otros hagan lo mismo.

Al determinar la gravedad de las transgresiones se toma en cuenta las intenciones. Las cosas que llevan a resultados agradables son buenas. Es necesario, obrar, para satisfacer el propio interés, y dejar que otros lo hagan llegando a un acuerdo.

Desde la perspectiva social, constituye una visión concreta individualista. Hay conciencia que todos tienen intereses que perseguir y que pueden entrar en conflicto; el bien es relativo.

En el segundo nivel, denominado Convencional, Kohlberg estableció a partir de sus investigaciones, que era típico en la mayoría de los adolescentes y adultos. Aquí, el castigo, la recompensa, lo agradable y desagradable pierden importancia. Los juicios, se basan en normas y

expectativas de grupo. Lo que el grupo señala es correcto. En este nivel, encontramos la importancia que tienen los criterios de la familia y de los grupos pares, entre otros.

Se observa la identificación con las reglas sociales y con la sociedad, de la cual siente, que forma parte. Se encuentran los siguientes estadios:

#### Estadio 3: La Orientación de la Concordia Interpersonal:

El buen comportamiento es aquel que agrada a los demás, a la familia, a los compañeros, entre otros. Se busca la aprobación de los otros. Se toma en cuenta, las necesidades e intervenciones ajenas. El comportamiento se juzga frecuentemente por su intención. Ser bueno significa también mantener mutuas relaciones de gratitud, lealtad y confianza.

Desde la perspectiva social, hay comportamientos compartidos, acuerdos y expectativas, que son primordiales. Tiene conciencia de acuerdos, sentimientos y expectativas compartidas que toman primacía sobre los intereses individuales. Aún no considera la perspectiva del sistema social más amplio.

#### Estadio 4: La Orientación de la Ley y Orden:

La importancia se desplaza, hacia la sociedad; lo correcto es lo que dice la ley, es así como, cumplir con los deberes, respetar a la autoridad, mantener el orden social y las leyes religiosas son absolutas.

La autoridad se respeta no por su poder de castigo, sino porque constituye la expresión de un orden social y moral.

Desde el punto de vista social, diferencia el punto de vista de la sociedad, del acuerdo ó motivos interpersonales. Toma el punto de vista del sistema que define los roles y las reglas. Considera las relaciones individuales en términos del lugar dentro del sistema (Jaramillo, 2000).

En el nivel Post-Convencional (Autónomo o de los Principios), Kohlberg (1976) procuró encuadrar el ideal de hermandad, justicia, reciprocidad, igualdad de los derechos humanos y comunidad. Cada situación se examina de forma cuidadosa, con el propósito de obtener unos principios generales que guíen una actuación adecuada. El individuo supera la identificación con las normas sociales, y con la autoridad, o las personas que la sostienen. Se observan los siguientes estadios:

#### Estadio 5: La Orientación Legalista del Contrato:

Lo justo debe ser respetado por un motivo de reciprocidad y de utilidad colectiva que pueda asumir la forma de contrato social. Hay valores y

principios válidos, más allá de la autoridad de las personas o los grupos. Los valores de la sociedad son correctos, pero pueden equivocarse y hay medios para cambiarlos.

Desde el punto de vista social, se observa la perspectiva de un individuo racional, conciente de los valores y los derechos anteriores a las ataduras sociales y a los contratos. Integra las perspectivas por medio del acuerdo, el contrato, la imparcialidad objetiva y el debido proceso. Considera puntos de vista legales y morales; reconoce que a veces están en conflicto y encuentra difícil integrarlos (Jaramillo, 2000).

### Estadio 6: La Orientación de los Principios Ético Universales

En este estadio, lo que guía es la conciencia moral, allí se fundan los principios. Los juicios se basan en principios fundamentales y universales. Hay preocupación por la auto condena emanada de la violación de los propios principios. El individuo en este estadio se guía por principios éticos auto escogidos (Barra, 1987).

Los principios son universales, en donde se considera: la justicia, igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales.

Desde el punto de vista social, se considera la perspectiva moral del que se derivan los acuerdos sociales. El individuo reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismos y como tal deben ser tratadas.

Según Sepúlveda (s.f), en el estadio seis se evidencia la necesidad de principios para una moralidad equilibrada. Estos principios deben permitir elegir entre alternativas legítimas, e implican una base general y universal para la elección. La base racional de la elección, es aquella que sería deseable para todos. Se requerirían no sólo principios legales, sino principios de segundo orden; es decir, principios procedimentales o principios para generar reglas. Sólo estos principios llevarían a todas las personas a un acuerdo moral.

Quesada (1993) señala que los primeros seis estadios se caracterizan por: Ser invariantes en el orden que se alcanzan, universales, formar estructuras en conjunto y estar jerárquicamente interrelacionados.

Además de ello, cada estadio es cualitativamente distinto al anterior y está relacionado con la edad dentro de un agrupamiento general (Sprinthall, Sprinthall y Oja, 1996). Son integraciones jerárquicas; el individuo comprende los argumentos que pertenecen a su estadio, y los que pertenecen a sólo un estadio superior al suyo. Además el individuo prefiere estos últimos (Barra, 1987).

En relación a la práctica de su teoría a la educación, Kohlberg afirma (1982, citado por Palomo, 1989) que conforme aumentan las interrelaciones con sus iguales, lo hace también la influencia de éstos, y cuando existen discrepancias entre las reglas morales del hogar y las del grupo, los niños suelen aceptar las de éste último, y rechazar las de la familia.

Respecto a la interacción en una clase, ésta exige que los alumnos vayan más allá de un mero compartir la información, es necesaria una atmósfera de confianza y aceptación, en la que el respeto mutuo y la justicia sean cultivados intencionalmente, porque los niños necesitan escuchar a otros para ser escuchados. Esta habilidad de escuchar y comunicar con el niño por parte del maestro, es condición, imprescindible para lograr este clima de confianza y, con ello, las bases del desarrollo moral del niño (Palomo, 1989).

### Investigaciones referidas al juicio Moral y el nivel socio económico

Grimaldo (1999a) utilizó un diseño descriptivo comparativo, con el objetivo de identificar y comparar las etapas globales de juicio moral en estudiantes de quinto año de educación secundaria, entre estudiantes de nivel socio económico medio y bajo. La muestra estuvo conformada por 205 participantes, entre varones y mujeres de centros educativos estatales del distrito de Surquillo y particulares del distrito de Surco. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Reflexión Socio Moral de Gibbs & Widaman y el Test de Comprensión de Lectura de Tapia & Silva. Un dato importante en esta investigación es que en la primera administración del Test de Comprensión de Lectura, los participantes fueron 540, reduciéndose a un 47.7% (382) debido a los niveles inferiores de comprensión lectora obtenidos. Luego, siguiendo las pautas de la calificación dadas por los autores de la prueba, el 24.8% quedaron descalificados en su validez.

Para el análisis de los resultados se utilizó la distribución de frecuencia, porcentajes, cálculos de medias, prueba de rango de Shefé y prueba *f*. En cuanto a los resultados, en función al nivel socio económico, se aprecia que mayoritariamente los estudiantes de nivel socioeconómico bajo y medio, se ubican en etapas globales correspondientes al nivel convencional de juicio moral, confirmando así la secuencia invariable de las etapas encontradas por Kohlberg. Sin embargo, las diferencias se encuentran en las etapas globales al interior de este nivel.

Los resultados anteriores, se relacionan con los encontrados por Valdez (1985, citado por Grimaldo, 1999a), quien encontró que el nivel socio económico alto obtuvo niveles superiores de juicio moral en comparación con el nivel socio económico bajo. Al respecto Vigneaux (1994), señala que las personas que pertenecen al nivel socio económico medio alto poseen etapas más avanzadas de juicio moral, que aquellos



pertenecientes a niveles socioeconómicos inferiores. De la misma manera, en otra investigación realizada por Grimaldo (1999b) en una muestra de 56 participantes para efectos de aplicar un Programa denominado Resolución de Dilemas socio morales, correspondiente a un centro educativo estatal de Surquillo encontró que el 71,4% de las alumnas se ubicó en un nivel pre convencional; 8,9% en un nivel convencional; no se encontró a ninguna participante en el nivel post convencional y el porcentaje de pruebas inválidas fue de 19,6%.

Frente a estos resultados no podemos señalar que los puntajes alcanzados sean específicamente esperados por su condición económica; pero sí por la relación que existe entre el nivel de pensamiento y el nivel de juicio moral. Kohlberg (1971, citado por Altez, 2003), señala que hasta que el adolescente no haya logrado el estadio piagetano de operaciones formales abstractas, no podrá alcanzar los estadios más avanzados de desarrollo moral. Al respecto, Papalia (1985, citado por Altez, 2003), plantea que las personas deben ser capaces del razonamiento abstracto para entender los principios de moral universal. El desarrollo cognoscitivo avanzado no garantiza un desarrollo moral avanzado, pero debe existir para que se produzca el desarrollo moral.

Los procesos de pensamiento lógico y el de la conciencia moral, se producen simultáneamente como consecuencia de la interacción entre el sujeto y el medio. La estructura de la conciencia moral, lo mismo que la estructura cognitiva, dependerá del tipo de relaciones que el sujeto establece con el medio social (Zais, 1999). De esta manera, las relaciones que el individuo construye en su medio socio cultural resultan determinantes en ambos procesos psicológicos.

Por su parte, Piaget y Kohlberg sostienen que para el desarrollo moral del individuo, el desarrollo lógico o cognitivo es una condición imprescindible. La conducta moral requiere de un desarrollo del pensamiento lógico de tal manera que permita hacer juicios morales correspondientes a cada una de las etapas.

Desde la misma perspectiva, Kohlberg (Zais, 1999), partiendo de la teoría piagetiana, plantea también un enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo cognitivo del sujeto, el cual implica progresivas reestructuraciones del significado que va dando al mundo circundante, pero a la vez, esas reestructuraciones van determinando formas superiores de adaptación a dicho mundo; estas adaptaciones son las que determinan el comportamiento moral.

Al hablar acerca del mundo circundante, se considera la importancia que tiene la familia y la escuela. Al respecto, es importante señalar que ambas se encuentran ubicadas en un contexto en el cual la pobreza constituye un denominador común. Según CARE (2007) el Perú es un país de ingresos medios pero con altos niveles de pobreza y desigualdad.

Algunos datos que reflejan esta realidad son los siguientes: Producto Interno Bruto (PIB) per cápita de \$2,360 en 2004, que equivale a \$5,370 en PPA (Paridad del Poder Adquisitivo); la pobreza extrema no disminuyó entre 1991 (23%) y 2002 (23.9%), y el número de personas viviendo en pobreza extrema y crítica aumentó (en 1.3m y 2.5 millones respectivamente); los ingresos del 10% de la población más rica del país es 50 veces mayor a los del 10% más pobre y del total de los hogares en extrema pobreza, 52% son indígenas.

Como se aprecia en los datos anteriores, existe un gran porcentaje de nuestra población que se encuentra sumida en la pobreza. Al respecto ésta situación genera una serie de problemas que afecta a nuestra población y de manera muy especial a los niños y jóvenes. En este contexto, la familia realiza múltiples esfuerzos por tratar de salir de esta situación y descuida uno de sus roles, como es la formación de los hijos, el cual se tratará más adelante.

De esta manera, un estudiante que crece en un medio en donde la estimulación cognitiva es limitada, en donde ni la familia, ni la escuela le brindan las oportunidades necesarias para desarrollarse, tendrá dificultades para acceder a un nivel de pensamiento formal y consecuentemente a un nivel convencional o post convencional de juicio moral. Niveles en donde para el primer caso, los juicios son de carácter autónomo y en el segundo, en donde los criterios están basados en principios morales universales.

García, Ramírez, & Lima (citados por Grimaldo, 2005) señalan que las miradas de expertos y legos se vuelven hacia la familia como el primer y más importante contexto socioeducativo de valores. La familia es el primer núcleo de convivencia y, durante un periodo cuantitativa y cualitativamente largo, el referente más importante para sus miembros. Por tanto, la responsabilidad de la familia en la construcción de valores parece ser grande.

Sin embargo, al observar a la familia en nuestro contexto, nos damos cuenta que aún más de la mitad de la población es pobre. Debido a su situación económica, los padres tienen que salir a trabajar durante todo el día, para lograr la satisfacción de necesidades básicas; en donde los niños quedan solos o al cuidado de los hermanos mayores.

Las nuevas perspectivas constructivistas señalan que los niños son agentes activos en el proceso de construcción de valores, estableciéndose una relación transaccional, aunque asimétrica con el adulto. En ese sentido, no basta con la intención deliberada de educar en valores para lograrlo. La construcción de los valores en la familia requiere tener en cuenta, entre otras cosas, el papel activo que tienen los hijos para asumir o no los valores de los padres. Por tanto, no podemos afirmar que exista una relación directa entre los valores que los padres desean para sus hijos y los que los hijos adquieren. Aun cuando la conducta parental sea inequívoca,

aun cuando las relaciones parento filiales sean intachables, siempre estará la interpretación que cada hijo haga de la conducta parental y en dicha interpretaciones encajarán las propias experiencias, por lo que los valores pueden ser similares a los paternos pero nunca idénticos (García, Ramírez, & Lima, citado por Grimaldo, 2005).

Según, Berkowitz (1992), la tarea fundamental de la familia es fomentar el desarrollo moral y crear pautas de interacción familiar que potencien el crecimiento. Si los padres valoran las pautas flexibles de pensamiento, los contratos sociales y el comportamiento autónomo, será más probable que utilicen estructuras de interacción flexibles (orientadas hacia la persona) y faciliten el crecimiento mental del niño para igualar los niveles de su estadio. Si los padres se ciñen rígidamente a expectativas ajenas de «buenas familias» (familias circunscritas a la edad y orientadas hacia la posición) crearán con más probabilidad estructuras familiares incapaces de albergar comportamiento de pensamiento postconvencional. En consecuencia, la familia puede impedir el crecimiento y reestructuración mental de sus miembros a fin de alcanzar su meta de encajar firmemente en la posición social de la familia.

En cuanto a la escuela, un informe emitido por el Ministerio de Educación (2004) señala que en nuestro país el 22% de los niños que aprobaron el segundo grado de primaria no sabe leer ni escribir según lo declarado por sus padres o tutores. De otro lado, entre quienes terminan primaria, el 92 y 93% no logran los aprendizajes previstos en las áreas de comunicación y matemáticas, respectivamente. Asimismo, entre quienes terminan secundaria, el 76 y 95% no logran los aprendizajes previstos en cada una de las áreas antes señaladas.

De la misma manera, el efecto conjunto de desaprobación, retiro, deserción, ingreso tardío a primaria y rezagos en la transición de un nivel al siguiente determina que el 39 y 45% de los alumnos del nivel primario y secundario, respectivamente, asistan a un grado inferior al que le corresponde según su edad. En ámbitos rurales y de pobreza extrema, el porcentaje de alumnos con tres o más años de atraso bordea el 20% en educación primaria y el 25% en educación secundaria (Ministerio de Educación, 2004).

Los datos anteriores nos revelan una realidad en donde la calidad de la educación, expresada en el rendimiento académico deficiente de quienes concluyen primaria y secundaria, es el problema principal. Afecta prácticamente a todos los niños y jóvenes y de manera especial a los más pobres.

Los datos anteriores nos revelan que no se cumple lo que desde la concepción constructivista del aprendizaje escolar, se busca como finalidad de la educación, como es promover los procesos de crecimiento individual del alumno en el marco de una cultura del grupo al cual pertenece.

Al respecto, Maguera (2002) al estudiar el estado de desarrollo moral de los estudiantes de quinto semestre de la carrera de Administración de Empresas en Colombia, concluyó que el papel del docente en la promoción del aprendizaje significativo de los alumnos, no necesariamente debe actuar como un transmisor de conocimientos o facilitador del aprendizaje, sin mediar el encuentro de sus alumnos con el conocimiento de manera que pueda orientar y guiar las actividades constructivistas de sus alumnos. Uno de los principales aspectos constituye enseñar a pensar, enseñar a aprender, enseñar a crear para ayudar a los alumnos a pensar creativamente. Los docentes necesitan entender el proceso creativo y las cualidades que caracterizan a los individuos creativos, así podrán acondicionar el escenario para los estudiantes.

Desde la misma perspectiva, en el Perú, Caballero (2007), señala que la mitad de los maestros no puede realizar cálculos aritméticos simples. Solo el 1,5% logró el nivel máximo en razonamiento lógico matemático. En comprensión de lectura, la tercera parte (32,6%) se encuentra por debajo del nivel I; es decir, no alcanza a resolver las preguntas necesarias para ubicarse en el nivel básico. En Primaria solo el 19,6% alcanza el nivel III y el 38% no llega al I. En relación a la estrategia metodológica, el 37% de los docentes de Inicial conoce las adecuadas, mientras que en Primaria el 54% y en Secundaria el 44%.

Como se aprecia, desde la escuela, en el caso del juicio moral, no se está logrando que los alumnos construyan su propio aprendizaje en el día a día como resultado de la interacción. Como sabemos, fundamentalmente los esquemas constituyen instrumentos que permiten dicha construcción. Ahora bien, ello depende de dos aspectos: de la representación inicial que tengamos de la nueva información y de la actividad, externa o interna, que desarrollemos al respecto (Carretero, 1999).

### Investigaciones referidas al juicio Moral y la edad

En nuestro contexto, Majluf (1993) estudió el juicio moral en estudiantes de 14 y 16 años, universitarios y adultos de clase socio económica media de Lima. En la mencionada investigación se proporcionan evidencias en relación a la universalidad del juicio moral, a la secuencia invariante de las etapas; así como el incremento del nivel de juicio moral según la edad, tal como lo postulaba Kohlberg.

Grimaldo (2002) investigó acerca de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Reflexión socio moral de Gibas & Widaman. La muestra estuvo conformada por 260 estudiantes entre tercero, cuarto y quinto de secundaria de un colegio estatal y estudiantes de ambos sexos de primer y tercer año de educación superior de la Facultad de psicología de una

universidad nacional peruana. Se utilizaron los siguientes instrumentos: el Test de Comprensión Lectora de Tapia & Silva y el Cuestionario de Reflexión Socio Moral. Para el análisis de los resultados se utilizó la distribución de frecuencias relativas y absolutas, Anova, Prueba de Normalidad Kolmogorov Smirnov, estadístico de Levene y Prueba de Cheffé.

En el estudio de la validez de constructo, se probó lo que Piaget y Kohlberg planteaban en relación a la evolución del juicio moral según la edad. En la primera medición se identificaron tres grandes grupos de edad: los de 14 y 15 años con promedios más bajos; los de 16, 17, 18 y 20 años, con promedios intermedios y los de 19 y 21 años, con promedios más altos. En la segunda medición realizada en la misma investigación, se identificaron cuatro grandes grupos de edad: los de 14 y 15 años con promedios más bajos; en segundo lugar, los de 16 años; en tercer lugar, los de 17 y finalmente, los de 18, 19, 20 y 21 años, con promedios más altos.

Por su parte, Altez (2003) estudió el juicio moral en 480 estudiantes universitarios según edad, género y tipo de universidad. Se investigó con el instrumento Definición de dilemas morales (Defining Issues Test). Los resultados muestran que existen diferencias significativas entre los 17 a los 22 años de edad y por género a favor de las mujeres, no existiendo la diferencia según tipo de universidad.

En relación a la edad, se observa que en los universitarios de 17 a 22 años de edad existe diferencias significativas; observándose tres grupos de edades: 17 a 19, de 20 a 21 y de 22 años. Estas diferencias van de menor a mayor, por lo tanto muestran un adecuado nivel de evolución del juicio moral, previsible para su edad cronológica. Es decir la evolución de la capacidad para establecer proposiciones ético-valorativas acerca de los hechos de la realidad que tienen que ver con las conductas propias o de sus semejantes al tomar una decisión (Altez, 2003).

Los resultados anteriores, prueba la hipótesis planteada por Piaget y retomada luego por Kohlberg, quienes coinciden en señalar que el juicio moral sigue un proceso de crecimiento psicológico; por ello González (1990, citado por Grimaldo, 2002) señala que se puede proponer una teoría constructivista del juicio moral. Si esto es así, la edad constituye también un factor de influencia, tal como lo observamos en los estudios anteriores. Se ha encontrado que conforme avanza la edad, de la misma manera se alcanzan mayores puntajes en el Cuestionario de Reflexión Socio Moral.

### A manera de conclusión

El proceso mediante el cual se avanza en la secuencia de estadios y por el cual el desarrollo de un estadio puede recuperarse o propiciarse tiene claramente un componente comunicativo, por lo tanto es importante

que la familia y la escuela desarrollen formas comunicativas interactivas, que animen abiertamente a discusiones igualitarias de temas morales, logrando niños maduros moralmente.

La concepción constructivista, parte del hecho de que la escuela hace posible que los alumnos no sólo construyan su aprendizaje en el ámbito educativo; sino que debe suponer incluir capacidades de desarrollo y equilibrio personal; así como de relación interpersonal. Siendo ello fruto de una construcción personal, en la que no sólo participa el sujeto que aprende; sino otros agentes culturales que facilitan el intercambio. De allí la necesidad de que la escuela asuma sus funciones con la debida responsabilidad; de tal manera que haga posible en la práctica, una auténtica construcción personal.

La familia, constituye otro agente que hace posible la construcción del conocimiento; sin embargo la familia peruana en general no está preparada para posibilitar este desarrollo. En lo sectores marginales el interés fundamental es la satisfacción de necesidades primarias o básicas; dejando de lado la satisfacción de necesidades cognitivas. Los niños crecen sin la participación estimulante de la familia, por lo cual se hace necesario que los padres asuman las responsabilidades que les toca como educadores. De allí la necesidad de sensibilizar a la familia en general y a los padres en particular, para que contribuyan con su esfuerzo al desarrollo del juicio moral.

Desde el estado, hay necesidad de controlar las políticas sociales y educativas que existen o generar una revisión de las mismas; de tal manera que cumpla con su verdadero rol. Es así como se observa la urgencia de que se fortalezca el papel de la escuela como centro educativo y promotor del desarrollo personal y colectivo de los alumnos. Hay necesidad de transmitir a las familias la viabilidad de prácticas innovadoras de tal manera que los niños y niñas puedan desarrollarlas en la escuela; generando el compromiso del Estado y un aspecto innovador fundamental podría ser el compromiso del sector privado. Esta articulación entre el Estado, las empresas, los educadores y la comunidad resulta fundamental como paradigma del desarrollo local sostenible. De esta manera estaríamos contribuyendo con el futuro de nuestro país; ya que los niños constituyen nuestra principal riqueza.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altez, I. (2003). El Juicio Moral en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología*, 177-190.
- Barba, B. (2002). Influencia de la edad y de la escolaridad en el desarrollo del juicio moral. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 4,2,23-25.
- Barra, E. (1997). El Desarrollo Moral: Una introducción a la Teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19,1. 7-18.
- Berkowitz, M. (1992). Comunicación, Lenguaje y Educación: Métodos y Técnicas para el educador en las áreas del Currículum, 15, 29-48.
- Berkowitz, M. (1992). La interacción familiar como educación moral. *Métodos y Técnicas para el en las áreas del Currículum, Monográfico Educación Moral*, 15, 39-46
- Caballero, G. (2007). La mitad de los maestros no puede realizar cálculos aritméticos simples. En el diario *El Comercio* del 24 de febrero del 2007
- Carretero, M. (1999). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Luis Vives
- Grimaldo, M. (1999a). *¿Hacia dónde van nuestros jóvenes? Un estudio de los Niveles de Juicio Moral en estudiantes de quinto año de secundaria de niveles socioeconómicos Medio y Bajo de Lima*. Lima: Universidad de San Martín de Porres.
- Grimaldo (1999b). Efectos del «Programa de Resolución de Dilemas socio morales» en un grupo de estudiantes mujeres de cuarto de secundaria del distrito de Surquillo. *Cultura*, 13,297-328.
- Grimaldo, M. (2002). *Adaptación del Cuestionario de Reflexión socio moral (SROM) de Gibas & Widaman*. Lima: Universidad de San Martín de Porres
- Grimaldo, M. (2005). *Manual de Actitudes y Valores*. Lima: Universidad de San Martín de Porres.
- Jaramillo, R. (2000). *Comprensión y Sensibilidad Ciudadana de los alumnos del 5to grado del Distrito Capital*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization. En. Lickona (Ed). *Moral Developtment and Behoviuor Theory, Research and Social Issues*. (pp.31-52). Estados Unidos de Norteamérica: Lickona
- Majluf, A. (1993). Juicio Moral de adolescentes de 14 y 16 años. Universitarios y adultos de clase socio económica media de Lima. *Revista de Psicología*, 4,1, 73-82.

- Palomo, A. (1989). Lawrence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación Profesional*, 79-90.
- Romo, J. (2004). Juicio Moral en estudiantes de Bachillerato. Un Diagnóstico. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAA*, 15,8, 7-27.
- Sepúlveda, G. (s.f.). *Teorías del Desarrollo cognitivo y moral*. En: [http://www.plataforma.uchile.cl/fb/cursos\\_trans/etica/unidad1/tema%204/doc/Unidad%20Teorias%20del%20desarrollo%20cognitivo%20y%20moral.doc](http://www.plataforma.uchile.cl/fb/cursos_trans/etica/unidad1/tema%204/doc/Unidad%20Teorias%20del%20desarrollo%20cognitivo%20y%20moral.doc). Leído el 25 de setiembre del 2007.
- Sprinthall, N., Sprinthall, R. y Oja, S. (1996). *Psicología de la Educación. Una aproximación desde el desarrollo*. Madrid: Graw Hill.
- Maguera, L. (2002). Constructivismo y educación. Juicio moral. En: <http://www.monografias.com/trabajos14/constructivismoedu/constructivismoedu.shtml>. Leído el 25 de setiembre del 2007
- Ministerio de Educación (2004). *Indicadores de la Educación*. Perú 2004. Lima
- Quesada, R. (1993) *Métodos de crianza y juicio moral: Marco teórico*. Lima: Instituto de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Vigneaux, M (1994). Adaptación de la Prueba Objetiva de Reflexión Socio Moral de John Gibbs y Karem Basinger. *Psycke*, 3, 3, 175-184.
- Zais, E. (1999). *Aportes para la Educación en Valores. Su presencia en el proyecto curricular Institucional*. Bahía Blanca: Inspectoría San Francico Javier
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization. En: Lickona (Ed). *Moral Development and Behavior Theory, Research and Social Issues*. (pp.31-52). Estados Unidos de Norteamérica: Lickona
- Maljut, A. (1993). Juicio Moral de adolescentes de 14 y 16 años. *Revista de Psicología*, 4, 1, 73-82.