

Reporte de una experiencia usando la entrevista para indagar razonamiento sociomoral en niños

MARTÍN PLASCENCIA GONZÁLEZ¹

RESUMEN

Usando una técnica de investigación común en el campo de la psicología moral, la discusión de dilemas morales, nos planteamos si una guía de entrevista semiestructurada diseñada para la evaluación del razonamiento sociomoral promueve dilemas morales a los participantes. Los participantes fueron niños de educación primaria con un rango de edad de entre 10 y 11 años. La guía de entrevista se compone de una historia hipotética con normas y transgresiones. Los resultados sugieren que las preguntas sí permiten a los investigadores el acceso a diferentes aspectos de la historia, e investigan las diferentes perspectivas sociocognitivas en los participantes, pero la historia propuesta no representa un dilema moral real. Las implicaciones de cómo utilizar estos hallazgos se discuten.

Palabras clave: moralidad, niños, entrevista semiestructurada, dilemas morales.

¹ Doctor en desarrollo, aprendizaje y educación, profesor-investigador de tiempo completo de la Escuela de Humanidades Pijijiapan, Universidad Autónoma de Chiapas. martin.plascencia@unach.mx, plascencia.unach@gmail.com.

ABSTRACT

Through a usual research technique in the field of moral psychology, moral dilemmas' discussion, we considered whether a semi-structured interview designed for the evaluation of socio-moral reasoning, promotes moral dilemmas on participants. Participants were children from an elementary school ranged in age from 10 to 11 years old. The interview was developed through a narration of a hypothetical story, composed by rules and transgressions. The results suggest that the questions allow researchers access to different aspects of story, and explore the participants' different sociocognitive perspectives, but this story does not represent a real moral dilemma for participants. The implications of using these findings are discussed.

Key words: morality, children, semi-structured interview, moral dilemmas.

SISTEMAS NORMATIVOS: MORALIDAD Y VALORES

El origen y transformación de los conceptos morales en el desarrollo ontogenético es un tópico constante de la literatura en psicología (Lapsley y Carlo, 2014; Lind, Hartmann y Wakenhut, 1985; Turiel, 1998). Se han investigado los sistemas normativos y cómo los niños crean, modifican o eliminan modelos de interacción influidos por esos sistemas. Los elementos constantemente estudiados son: la relación de los sujetos respecto a las reglas, los valores, los contextos y los procesos que soportan la interacción. Conocer el razonamiento de los niños sobre esas formas de interacción y sus elementos arroja información sobre su visión.

Desde pequeños, los niños comprenden que las conductas están influidas por sistemas normativos, algunos de los cuales son caducos y dependientes de escenarios concretos; y otros sistemas, que también abstraen de las relaciones interpersonales, son universales, generalizables y provienen de una estructura que sobrepasa un escenario temporal y concreto. Así lo han observado y conceptualizado en la teoría de dominios sociocognitivos del desarrollo moral. Desde la psicología del razonamiento moral, particularmente del razonamiento deóntico, se ha encontrado que la comprensión de violaciones de normas se da a partir de los tres años de edad (Beller, 2010). Sin embargo,

aunque los niños entienden conceptos como el daño o justicia a partir de los tres años de edad, tardarán años en aplicar esos conceptos en sus interacciones (Sheskin *et al.*, 2014).

En el sistema moral, algunas aproximaciones metodológicas han enfatizado unos aspectos (v. gr. el razonamiento) y descuidado otros como los afectivos, motivacionales, conductuales y contextuales. Elliot Turiel, en el prólogo al libro *Education in the moral domain* de Nucci (2001), reflexiona que aunque hay un acuerdo sobre que los niños deben ser educados moralmente, la manera como esta educación debe darse ha sido y continuará siendo un punto de controversia. Esto tiene sentido si asumimos que de una cultura a otra se configuran posturas para entender, acercarse y aplicar la teleología de los valores. Entre las posturas que conceptualizan los valores humanos y sus estudio están: las que mencionan que los valores se adquieren por asociación, por descubrimiento, por establecimiento de relaciones dialógicas, por construcción, por inferencias, por observación de contextos en donde existen o por aprendizaje de otros pares o adultos más experimentados. Cada una de esas posturas requiere del agente un tipo de participación específica, pasiva o activa.

Si se observan las metodologías actuales para realizar estudios morales y sobre valores, hay una tendencia a repetir y reutilizar los procedimientos de las primeras investigaciones, concretamente de autores como Jean Piaget y Lawrence Kohlberg: entrevistas, cuestionarios, observaciones, discusiones individuales y grupales sobre contenidos morales y sociales, y redacción de historias. En esos procedimientos, los adultos en su mayoría guían y condicionan esos procesos.

Participación activa de los niños en sistemas normativos

Una alternativa a la visión en que se considera que los niños reproducen escenarios adultos en sus interacciones, es aceptar que poseen sus propios sistemas de significación y que a través de ellos participan activamente en las interacciones. Dobbert y Kurth-Shai (1992) enfatizan el papel activo de los niños en su ambiente cultural, arguyendo que son agentes, actores y creadores de cultura, y que hay que entender directamente sus percepciones, es decir, en el lugar donde se presentan y con sus particularidades.

Los niños interpretan, organizan y usan información del medio ambiente para el proceso de adquirir o construir crecientemente habili-

dades, conocimiento e inteligencia compleja (Lash, 2008). De hecho, la mediación adulta y de pares más experimentados facilita la utilización creciente de actividades complejas. Lash (2008) comenta que una meta de la investigación interpretativa es entender el sentido que los niños construyen en sus acciones intencionales en escenarios culturales. Por ello, los niños se asumen como voceros para narrar sus experiencias morales y valorales.

El enfoque sociocultural ha enfatizado la necesidad de situar las relaciones sociales y sus sistemas normativos en tiempos y espacios históricos. En los niños y esos espacios son el sistema adulto (familia, escuela, otras instituciones) y el sistema de pares (hermanos, amigos, vecinos, compañeros). Considerar cada uno de estos ámbitos coadyuva a la comprensión de la actividad psicológica en el contexto, lo que sugiere la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1987). La relación moral se comprende como escenario para el desarrollo en el que se produce interacciones complejas entre diferentes sistemas de mediación. Para Hinde (1987, citado en Chen y French, 2008: 593), la interacción social forma los vínculos entre la cultura y la conducta individual. Es como si fuera un puente que establece un punto de contacto para que la cultura, como entidad general y abstracta, conviva con conductas concretas.

A través de un análisis de la estructura, los componentes y la forma en que los elementos interactúan y generan influencia entre sí, se puede analizar el grado de afectación del contexto en el sujeto. Otra forma de conocer al respecto es a través de cómo los niños refieren la relación de los agentes entre sí mediados por los valores.

Los dilemas en las relaciones sociales infantiles

En investigaciones contemporáneas, la técnica de discusión de dilemas morales es utilizada en el campo del desarrollo moral y de la educación en valores por la influencia del enfoque cognitivo. De hecho, lo es también para la neurociencia cognitiva en la toma de decisiones morales (Christensen y Gomila, 2012). Las personas suelen vivir situaciones que les solicitan una elección sobre alternativas y que representan una confrontación de dos o más puntos, y a esto se le llama dilema; sin embargo, no siempre se trata de un dilema. Un dilema moral (Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2002; 2014) se presenta cuando se confrontan dos valores, en las cuales un agente debe decidir por cualquiera de los dos. Ambas acciones tienen posibilidad real

de ser elegidas, pero la elección de ambas es irreconciliable. El agente puede hacer cada una de las acciones morales por separado porque las dos no pueden coexistir. Por lo tanto, el dilema es un conflicto que de resolverse, causa malestar porque dos valores estaban confrontados y la elección de uno sacrifica al otro. Cuando no hay confrontación o cuando los valores no son valores para el agente, o se tiende pretensiosamente a elegir uno sobre el otro, no se puede hablar de dilema.

Para Sinnott Armstrong (1987), un dilema es una situación en la que al mismo tiempo hay un requerimiento moral en el agente para adoptar cada una de dos posibles alternativas, ningún requerimiento es eliminado (anulado) por el otro, pues no es más relevante, y cada una de las alternativas puede tomarse por separado, nunca simultáneamente.

Un dilema no válido sería, por ejemplo: “una madre debe elegir si se queda con los documentos de la casa en una inundación o con su hija pequeña”. El nombrar lo anterior como dilema es incorrecto, pues los valores confrontados no son del mismo nivel. Además, hay componentes afectivos que sesgarían la elección hacia uno de los valores, y el agente lo tomaría en cuenta. Es decir, hay más alternativas para recuperar la casa a aquéllas que existen para recuperar a la niña. Además, es diferente la relación de la madre respecto a los elementos en confrontación.

Entonces, ¿son posibles los dilemas en las relaciones sociales infantiles? No se han reportado suficientes investigaciones que incluyan el respeto por la visión infantil de las situaciones de conflicto valoral, qué valores están implicados y qué decisiones adoptan ante ellas. Además, el conocimiento del tipo de valor (moral, convencional) rara vez se delimita.

Persisten los debates sobre si existen dilemas (Conee, 1982; Donagan, 1993; Macyntire, 1990; Sinnott Armstrong, 1987), no obstante, en investigación psicológica siguen utilizándose para evaluar desarrollo moral y valoral (Aráujo, 2000; Baek, 2002; Clare *et al.*, 1996; Fang *et al.*, 2003; Lucas y Livingston, 2014; Saltzstein, Dias y Millery, 2004; Upright, 2002). Esta técnica de discusión de dilemas morales se aplica de manera abierta o cerrada en entrevistas y cuestionarios en situaciones de simulación.

En las perspectivas cognitivo-evolutivas, el elemento de confrontación es importante, pues estimula el desarrollo. A los argumentos que dicen los participantes, en este caso los niños, el entrevistador sugiere un argumento contrario a su respuesta (Grier y Firestone, 1998; Saltzstein, Dias y Millery, 2004). Esto representa una alternativa no prevista

que ayudará a pensar en otras posibilidades, provocando razonamiento más complejo, aplicándolo o transfiriéndolo a otros asuntos.

Las historias deben estar redactadas de tal forma que evidencien un conflicto que simule una situación real susceptible de ser vivida por niños. Pero la sola presentación de un buen diseño de historia no garantiza la correcta evaluación. Según Narvaez (2001), es una suposición incorrecta o defectuosa el que los adultos asuman que si ellos proveen un buen razonamiento o una buena historia, el niño entenderá lo que ellos quieren que entienda. Los dilemas con los que a menudo se trabaja son diseñados por el investigador siguiendo una secuencia adulta, pero sus componentes, e incluso el orden de fenómenos que aparecen en ellos, deben respetar escenarios con los que la niñez tiene contacto y que faciliten su comprensión. En parte es por este apunte que presentamos cómo respondieron niños a una situación dilemática redactada y propuesta por nosotros como adultos.

Una alternativa para la observación de cuándo y cómo ocurren relaciones normadas por la moral es a través de métodos interpretativos, comprensivos y que buscan los significados en su contexto, además de que exploran, describen e interpretan las experiencias personales y sociales de los participantes, por lo que expande la posibilidad de escuchar su punto de vista.

Aunque conscientes de lo anterior, se diseñó una historia desde el punto de vista adulto para observar el razonamiento y para ver si la situación propuesta es dilemática, así también se quiere ver cómo contestan al respecto y qué información provee cada una de las preguntas de la guía de entrevista.

El objetivo de este artículo es reportar resultados de una investigación en que se utilizaron historias para la evaluación del razonamiento sociomoral infantil. Las historias fueron diseñadas desde el punto de vista adulto, tratando de incluir elementos empleados en psicología moral: reglas, transgresiones y sanciones, valores, aspectos emotivos, acuerdos entre pares, situaciones de conflicto y preguntas para indagar adopción de perspectivas.

METODOLOGÍA

A 15 niños y 14 niñas de entre diez y once años de edad procedentes de una escuela con una población estudiantil cercana a 600, se en-

travistaron antes y después de una intervención psicoeducativa que pretendía la promoción del desarrollo moral y del autoconcepto (Plascencia, 2007). La entrevista se realizó sobre la moral; el autoconcepto fue medido con un instrumento de respuesta cerrada, pero sus resultados no se reportan aquí. La guía fue construida con base en historias hipotéticas que contienen reglas y transgresiones.

Tanto la recolección de datos como el análisis se realizaron de manera cualitativa, desde la propuesta del modelo clínico piagetiano e influido por la perspectiva tureliana del desarrollo sociomoral.

INSTRUMENTO

Se creó una guía de entrevista semiestructurada que contiene varias historias. Este artículo discute las aportaciones metodológicas y resultados de una historia, cuya intención de investigación fue describir e interpretar los razonamientos de los participantes con base en los criterios de valoración y categorías de justificación que argumentaban a una situación que contiene una transgresión social.

La guía de entrevista sirve como un contexto para el análisis de situaciones hipotéticas y actuales, y tiene un doble propósito: evaluativo y de intervención. La guía de entrevista se diseñó considerando los principios teóricos del enfoque evolutivo-estructural piagetiano y tureliano. La guía comienza por explicar los contenidos y propósitos de la evaluación, se comenta que no se trata de una situación de 'examen', sino que el interés es conocer opiniones, y se garantiza el tratamiento confidencial de la información.

En la Figura 1 se narra la historia y los elementos relevantes para la evaluación.

Historia	Elementos
A todos los niños de una escuela les prohibieron jugar en los columpios	Regla escolar
porque estaban descompuestos y eran peligrosos	Peligro real
Gabriel y Carlos eran dos niños a los que les gustaba jugar mucho en los columpios,	Deseo por jugar

así que se pusieron de acuerdo entre ellos en que se subirían a los columpios y que por ningún motivo le dirían a la maestra que lo hicieron,	Acuerdo/promesa Transgresión
pues de lo contrario los regañaría a los dos y los dejaría sin recreo.	Las sanciones supuestas
Mientras jugaban, Gabriel se cayó, se pegó fuertemente y se desmayó: se golpeó su cabeza y le salió mucha sangre.	Daño físico
Carlos no sabía qué hacer: le había prometido a Gabriel que no diría por ningún motivo que jugaron en los columpios y si le decía a la maestra rompería la promesa y también lo regañarían a él. Pero, por otra parte, su amigo estaba desmayado.	Conflicto social sobre qué hacer

Figura 1. Historia y elementos para la evaluación.

PREGUNTAS

Después de la narración se preguntó: ¿qué opinas de la historia?, ¿qué pasó en la historia?, ¿cómo crees que terminó la historia?, ¿crees que fue difícil para Carlos tomar la decisión de qué hacer?, ¿qué crees que haría un adulto si le pasara algo parecido a lo que le sucedió a Carlos?, ¿qué diría la maestra de lo que sucedió?, si tú fueras Carlos ¿qué harías?, ¿qué hubiera preferido Gabriel que Carlos hiciera?, ¿las promesas pueden romperse?, y si en lugar de que Carlos se hubiera lastimado fuerte, que sólo se hubiera hecho un rasponcito (rasponazo), ¿qué hubieran hecho?

Después se preguntaba la justificación: “¿por qué?”

RESULTADOS

Todas las transcripciones de las entrevistas se realizaron cuando se tenían las dos aplicaciones. Se analizó de la siguiente manera: se leyeron de forma comprensiva los datos y se construyeron categorías. No se tenían categorías *a priori* para el análisis. Este método inductivo de construcción de categorías (véase Plascencia y Romo, 2009; Plascen-

cia, 2009) permitió establecer la información que puede obtenerse de cada una de las preguntas y que resumimos en la Figura 2.

Preguntas	Información obtenida
¿Qué opinas?	Postura ante la historia: acusatoria, no acusatoria, dilemática. Elementos sobre los que está fundamentando el juicio y qué sistemas de interacción se incluyen: asimétrico (autoridad de la maestra, castigo) y simétrico (promesa, bienestar).
¿Cómo crees que terminó la historia?	Deseabilidad social o lo “que es correcto hacer” en estas situaciones.
¿Crees que fue difícil para Carlos tomar la decisión sobre qué hacer?	Conocimiento sobre si hay una situación de conflicto y qué valores son los que están confrontados, y si hay una anulación de alguno de los valores.
¿Qué crees que haría un adulto si le pasara algo parecido a lo que le sucedió a Carlos?	Creencias sobre formas en que los adultos solucionarían el conflicto.
¿Qué diría la maestra de lo que sucedió?	Creencia sobre los puntos en los que la maestra se centraría: reglas, promesa, bienestar, castigo.
Si tú fueras Carlos, ¿qué harías?	Compromete a tomar una decisión.
¿Qué hubiera preferido Gabriel que Carlos hiciera?	Posiciona al agente evaluador en el niño herido. Evalúa perspectiva simétrica.
¿Y si sólo fue un rasponcito?	Valoración con base en la alteración del contexto de la historia.
¿Por qué?	Se determinan las justificaciones que soportan los criterios de valoración anteriores.

Figura 2. Información obtenida con las preguntas de la guía de entrevista.

Los elementos referidos cuando se preguntó “¿de qué trató la historia?” fueron: la regla, la situación real de peligro, el acuerdo, la trans-

gresión y el daño físico. No todos los elementos fueron referidos, pero esta situación se salva, pues con las preguntas de la guía de entrevista se sondeaban elementos no mencionados.

A través de Paola, niña de diez años, veremos cada una de las preguntas y la información que proveyó.

Criterios de valoración	Categorías de justificación: "¿por qué?"
¿Qué opinas?	
R: Que mal Gabriel y Carlos de que se subieron a los columpios	porque estaban descompuestos. Que por eso le pasa eso a Gabriel.
¿En qué crees que terminó la historia?	
R: En que Carlos le dijo y la maestra; les dijo que no lo volvieran a hacer y Gabriel se enojó un poquito con Carlos.	E: ¿Por qué se enojaría? R: Porque rompió la promesa.
¿Crees que fue difícil para Carlos?	
R: Sí.	E: ¿Por qué razón sería difícil? R: Porque engañaría a la maestra y a su amigo si no le dijera nada a la maestra o si no a su amigo.
Si tú fueras Carlos, ¿qué harías?	
R: Yo le decía a la maestra.	E: ¿Le dirías a la maestra? R: Bueno, no sé. E: ¿No sabes? ¿Por qué le dirías, por ejemplo? Suponiendo que le dijeras. R: Porque... porque no sé, que estábamos jugando y que se cayó. E: ¿Pero le dirías que estaban jugando en los columpios? R: No sé.
¿Las promesas se pueden romper?	

Criterios de valoración

Categorías de justificación: “¿por qué?”

R: *Mmm*, no.

E: ¿En ninguna situación?

R: Bueno si es para, para bien, sí.

E: ¿En este caso fue para bien o no?

R: Sí. Bueno, más o menos.

E: Bueno, haber platícame por qué más o menos.

R: Porque por una parte le dirían mentiras a la maestra y por otra parte estuviera bien porque así no les volvería a pasar.

E: Ok. ¿Y está bien mentir para no romper una promesa?

R: No. Bueno, a veces.

E: A ver, como en qué ejemplos.

R: Por ejemplo así: tú haces una promesa con un amigo y te dice que la tienes que cumplir, entonces tú dices mentiras, pero a veces si es para mal de tu amigo a lo mejor no puedes decir mentiras y a veces sí dices mentiras.

E: Si es para hacer el bien a alguien, ¿se puede mentir?

R: ... Depende.

E: ¿Como de qué?

R: De que, a veces sí dices la verdad, pero es por tu bien, si dices mentira también es por tu bien.

¿Qué opinaría la maestra?

R: Que por qué se ha pegado, y ya tomará una decisión en no decirle o sí decirle,

si le dijeron, la maestra diría que por qué desobedecían y que eso no se hacía, porque las maestras dijeron que ahí no se podían subir, y si no le decían, la maestra les diría que tuvieran más cuidado.

¿Qué hubiera preferido Gabriel?

R: Que no le dijera.

E: ¿Por qué?

R: Porque si no los regañarían y los dejarían sin recreo.

Criterios de valoración	Categorías de justificación: “¿por qué?”
E: Qué tal si Gabriel no se hubiera golpeado tanto, que nada más se hubiera hecho un raspón, así, no tan grave, ¿hubiera cambiado en algo la decisión que tomarían?	
R: Pos no.	E: ¿Por qué? R: Ahora es algo más leve. E: ¿Y ahí qué harían los niños? R: Pos no le dirían a la maestra.
E: ¿Seguiría siendo difícil tomar la decisión de qué hacer? R: Sí.	
¿Qué es lo que haría un adulto en lugar de Carlos?	
R: Pues arreglarían sus problemas ellos solos.	E: ¿Ellos solos? R: Porque ellos ya son grandes. Si fueran como la maestra, no se subirían a los columpios, arreglarían el problema con la directora o con no sé.

Figura 3. Ejemplo de respuesta ante preguntas (Paola, 10 años, 7 meses de edad).

COMPRESIÓN A TRAVÉS DE UN CASO: PAOLA

En Paola, su opinión general inicial de la historia es una acusación² sobre la base de los criterios establecidos por la normatividad adulta, “no subirse a los columpios [...]”. En la segunda pregunta, ella cree que se le dijo a la maestra (no dice las razones) y la maestra reprende diciéndoles que no repitan la transgresión. En este momento, toma en cuenta la perspectiva del amigo (se enojaría) por el acuerdo previo. Paola considera el bienestar, por eso le dicen a la maestra, pero desde la postura de Gabriel (el lesionado), era importante cumplir la promesa.

En la pregunta sobre si hubo dilema, menciona que sí, y las situaciones confrontadas son: el hecho de decirle o no a la maestra, pues si le dice incumple la promesa y si no le dice engañaría a la maestra.

2 Una forma de respuesta constante fue la acusación, es decir, evidenciar la transgresión. Puede revisarse un análisis detallado sobre las categorías de acusación, sentencia, contextualización, intencionalidad y alternativa, en Plascencia y Romo (2009).

En cambio, al ubicarse en la pregunta “Si tú fueras [...]” el criterio de valoración es decirle, pero admite que no sabría qué hacer, se asume en conflicto en las categorías de justificación.

Si sólo tuviéramos acceso a la primera respuesta y no se indagara el porqué o no se planteara una contrasugerencia, podríamos enfrentarnos a un error en la interpretación.

Cuando se preguntó de manera general, por ejemplo: “¿las promesas se pueden romper?”, el cien por ciento de los participantes respondió que “no”, pues tienen conocimiento de la sentencia que implica una tautología: las promesas que establecen respeto de un acuerdo por definición no pueden romperse. Pero ante una modificación del contexto aceptan su rompimiento para preservar el bienestar. Es decir, dependiendo de dónde se ubique el bienestar (en la verdad o en la mentira), será la dirección de la decisión.

Cuando Paola se ubica en la postura de qué diría la maestra, pudieran suceder dos cosas: decirle o no decirle (situación referida en la pregunta sobre si fue difícil tomar la decisión), pero si los niños de la situación hipotética le dicen, la maestra los acusará y traerá a colación la regla que antecede al daño, argumentando que la evitación de la lesión estaba implícita en la evitación de la transgresión, pero si no le dicen la maestra que observa al niño lesionado, les dirá que tengan más cuidado (cuando jueguen). En ambos razonamientos el bienestar es preservado: haber evitado dañarse y cuidarse en el futuro. Esta respuesta supone que los niños de la historia creen que la maestra legisladora al evaluar lo sucedido traerá a colación la legislación, no obstante las causas, como en este caso el haberse golpeado.

En cambio, al ubicar a la agente evaluadora, Paola en su par, cree que éste elegiría la evitación del castigo y el regaño. Piensa Paola que sus pares se centrarían en el sistema de sanción. También esto es una forma de preservación del bienestar pero dirigido a otro asunto, no al daño físico.

Si el contexto cambia, por ejemplo, que en lugar de niños los involucrados sean adultos o que el daño sea menor, Paola cree que se modifican los criterios de valoración y de justificación. En el caso de los adultos, se atribuyen rasgos no presentes en los niños (experiencia, maduración, sabiduría), y cuando el daño es leve, no observa conveniente decirlo, pues la baja severidad no lo amerita. En este caso, también se anula la confrontación y no habría conflicto.

La mayoría de los participantes eligió valoraciones que se justifican con salvaguardar el bienestar³. Las preguntas situaron a los niños en diferentes perspectivas sociocognitivas (adultos, pares, circunstancias), pero en todas los participantes buscaron un bienestar. Cuando el daño no alteraba notablemente la salud del herido, elegían soluciones para evitar el castigo y para no incumplir la promesa. Esto da evidencia de que la historia no representa un dilema moral verdadero, aunque sí una situación conflictiva, sobre todo por los efectos que tendría la decisión: daños mayores, castigos, remordimiento.

Hubo elementos de confrontación en los planteamientos de los participantes, aunque no en un sentido dilemático, pues tendían a la elección de alguna opción sobre la otra por criterios de bienestar: curar al herido enfermo para que no castiguen con más severidad, para no sentirse culpable, para que no aumentara el daño del herido.

Dependiendo de la pregunta y la perspectiva sociocognitiva que solicitaba, los sujetos cambiaban sus criterios de valoración: qué hacer (dirección de la confrontación/dilema) y por qué hacer eso (justificación de la dirección).

Paola (Figura 3), con la misma referencia narrativa, la historia que le contamos, se centró en el seguimiento de reglas, en el bienestar del herido, en la promesa, en el temor al castigo o en solucionar la situación por sí mismos, según el tipo de pregunta. Ahora advertimos que la pregunta, en realidad, transforma la historia inicial a tal grado de crear otras historias.

Un estudio (Epley, Caruso y Bazerman, 2006) con alumnos universitarios reporta cómo la estimulación de adopción de perspectivas ligadas a tareas de competición aumenta el egoísmo, en cambio, el egoísmo es atenuado por contextos de cooperación. Por tanto, no sólo es relevante la utilización de tareas que provoquen análisis de las situaciones desde diferentes perspectivas, sino también el lugar donde éstas ocurran.

3 Para otras historias de la entrevista, los niños también priman el bienestar sobre otros asuntos. Por ejemplo, en la historia que describe "A un niño que ha molestado a su hermano, sus papás lo regañan y le pegan", los niños proponen técnicas disciplinarias que implican el diálogo como forma de sanción (en lugar de golpear), y cuando autorizan los golpes es sobre la consigna de que se evite infringir daño. En esta situación no se proponía una situación dilemática, sino que los niños refirieron el diálogo sobre los golpes sin que el primero apareciera en la historia. Los resultados pueden consultarse en Plascencia (2009).

CONCLUSIONES

La narración de historias con preguntas que sondeen varios sucesos y perspectivas de las acciones sociales contribuye a evaluar el razonamiento. No todos los niños se centran en los mismos elementos, algunos lo hacen en los sistemas de reglas y otros en el bienestar o en la promesa y el castigo. Pero las preguntas son convenientes en tanto que dirigen la atención sobre tópicos diversos. La historia propuesta demarca una confrontación, pero no es un dilema real, pues hay una tendencia a elegir el bienestar sobre la promesa y el castigo. Sin embargo, no se puede decir si esto es debido a una deficiencia en el diseño de la historia o es producto del pensamiento infantil.

La perspectiva tureliana (Turiel, 1984; 2008) puede implementarse como método para la obtención de datos. Puede ayudar a describir, interpretar y comprender el razonamiento de los niños, el ambiente en el que ocurre y los dominios de conocimiento a los que pertenece, lo que permite crear marcos de conocimiento directos de sus respuestas a la entrevista. Por tanto, es una forma sincrónica de confrontar los conceptos y los datos. Los niños en la escuela primaria participan de una serie de relaciones normativas con los adultos y con sus pares y en diferentes escenarios (salones de clase, el patio, en la entrada y salida de la escuela), esto permite soportar variadas formas de interacción que no siempre son conocidas por el adulto, lo que ocasiona fallas en la comprensión de lo que pasa. Pero además, los niños en la escuela, particularmente en los recreos escolares, usan y tienen como contexto de interacción una gran cantidad de rutinas, en las cuales está implicado el concepto de norma (Plascencia, 2015).

Hong (2003) realizó un estudio con niños preescolares en Corea en el que implementó varias técnicas de investigación (entrevista, etnografía), y encontró que los participantes son hábiles para reconocer las perspectivas de otros, identifican las situaciones problemáticas, pueden predecir las consecuencias y mencionar alternativas de solución. Encontró que los educadores de los primeros años incrementan la actividad de discusión utilizando ejemplos concretos. Por eso la necesidad de crear referencia para evaluación que esté ligada a situaciones cotidianas de la niñez.

Las posibilidades de evaluación del desarrollo sociomoral a través de la entrevista clínica dependen de los usos que se hacen en el diálogo del contexto, de la referencia narrativa, de las reglas explícitas e

implícitas que contiene la historia, de las transgresiones y las sanciones, de los valores, de los personajes y de su forma de participación en los sistemas de convivencia: simétrico, entre pares y asimétrico, niños adultos. También para la evaluación es importante considerar los dominios de conocimiento social sobre el que están sustentados los acontecimientos sociales. Otro aspecto es proponer preguntas que sondeen múltiples perspectivas sociocognitivas en un intento por desarrollar la descentración en términos piagetianos, es decir, lograr que el sujeto pueda analizar la situación desde diferentes puntos de vista, considerando la información nueva y la plataforma contextual que provee el observar desde un punto de vista diferente.

La utilización de contraejemplos o contrasugerencias es conveniente para crear un conflicto cognoscitivo, entendido como una alternativa sustentable y justificada que confronta el razonamiento del niño en contenido o estructura.

Se sugiere, con base en lo que encontramos aquí, que cuando se planteen historias, se observe si las situaciones propuestas representan un conflicto y si es dilemático. Asimismo, se sugiere investigar los dilemas o conflictos sociales a los que se enfrenta la niñez en su vida cotidiana.

REFERENCIAS

- Araújo, U. (2000). La construcción del juicio moral infantil y el ambiente escolar cooperativo. *Educar*, 26, 151-163.
- Baek, H. J. (2002). A comparative study of moral development of Korean and British children. *Journal of Moral Education*, 31(4), 373-391.
- Beller, S. (2010). Deontic reasoning reviewed: Psychological questions, empirical findings, and current theories. *Cognitive Processing*, 11(2), 123-132.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *Ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. España: Paidós.
- Chen, X. y French, D. C. (2008). Children's social competence in cultural context. *Annual Review of Psychology*, 59, 591-616.
- Christensen, J. F. y Gomila, A. (2012). Moral dilemmas in cognitive neuroscience of moral decision-making: A principled review. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 36, 1249-1264.

- Clare, L., Gallimore, R. y Patthey-Chavez, G. G. (1996). Using moral dilemmas in children's literature as a vehicle for moral education and teaching reading comprehension. *Journal of Moral Education*, 25(3), 325-341.
- Conee, E. (1982). Against moral dilemmas. *The Philosophical Review*, 91(1), 87-97.
- Dobbert, M. L. y Kurth-Shai, R. (1992). Systematic ethnography: Toward an evolutionary science of education and culture. En M. D. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preissle, *Handbook of qualitative research in education* (pp. 93-159). San Diego: Academic Press.
- Donogan, A. (1993). Moral dilemmas, genuine and spurious: A comparative anatomy. *Ethics*, 104(1), 7-21.
- Epley N., Caruso E. M. y Bazerman M. H. (2006). When perspective taking increases taking: Reactive egoism in social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 872-889.
- Fang, G., Fang, F. X., Keller, M., Edelstein, W., Kehle, T. J. y Bray, M. (2003). Social moral reasoning in Chinese children: A developmental study. *Psychology in the Schools*, 40(1), 125-138.
- Grier, L., y Firestone, I. (1998). The effects of an intervention to advance moral reasoning and efficiency. *Child Study Journal*, 28(4), 267-290.
- Hong, Y. (2003). An Ethnographic Study of Korean kindergartners' reasoning during group moral discussions. *Early Childhood Education Journal*, 30(3), 151-156.
- Lapsley, D. y Carlo, G. (2014). Moral development at the crossroads: New trends and possible futures. *Developmental Psychology*, 50(1), 1-7.
- Lash, M. (2008). Classroom community and peer culture in kindergarten. *Early childhood Education Journal*, 36, 33-38.
- Lind, G., Hartmann, H. y Wakenhut, R. (1985). (Eds.). *Moral development and the social environment. Studies in the philosophy and psychology of moral judgment and education*. Chicago: Precedent.
- Lucas, B. J. y Livingston, R. W. (2014). Feeling socially connected increases utilitarian choices in moral dilemmas. *Journal of Experimental Social Psychology*, 53, 1-4.
- Macyntire, A. (1990). Moral dilemmas. *Phylosophy and Phenomenological Research*, 50, 367-382.
- Narvaez, D. (2001). Moral text comprehension: Implications for education and research. *Journal of Moral Education*, 30(1), 43-54.
- Nucci, L. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

- Plascencia, M. (2007). *Desarrollo sociomoral y del autoconcepto en infantes. El cuento como una referencia contextual para su estimulación* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Plascencia, M. (2009). Hablar, no golpear. Razonamiento infantil sobre disciplina parental. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1103-1127.
- Plascencia, M. (2015). *Situaciones lúdicas y de daño en narraciones personales escritas por niñas y niños* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Plascencia, M. y Romo, J. M. (2009). Categorías de análisis para el razonamiento sociomoral en niños de 10 a 11 años de edad. Una aproximación. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 43, 38-45.
- Saltzstein, H., Dias, M. y Millery, M. (2004). Moral suggestibility: The complex interaction of development, cultural and contextual factors. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 1079-1096.
- Sheskin M., Chevallier C., Lambert S. y Baumard S. (2014). Life-history theory explains childhood moral development. *Trends in Cognitive Science*, 18, 613-615.
- Sinnott Armstrong, W. (1987). Moral realisms and moral dilemmas. *The Journal of Philosophy*, 84(5), 263-276.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy (2002, 2014). *Moral dilemmas*. Consultado el día 11 de marzo de 2016 en el sitio electrónico: <http://plato.stanford.edu/entries/moral-dilemmas/>.
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social: moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.). *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*, Vol. 3, 863-932. Nueva York: Wiley.
- Turiel, E. (2008). Thought about actions in social domains: Morality, social conventions, and social interactions. *Cognitive Development*, 23(1), 136-154.
- Upright, R. L. (2002). To tell a tale: The use of moral dilemmas to increase empathy in the elementary school child. *Early Childhood Education Journal*, 30(1), 15-20.

