

## **CONFIGURACIÓN ÉTICA DEL NIÑO. SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN FAMILIAR<sup>1</sup>**

*Elizabeth Da Dalt de Mangione<sup>2</sup>*  
*Centro de Investigaciones Cuyo - CONICET*

En el presente trabajo ofrecemos algunos de los resultados obtenidos en un estudio realizado en una muestra de 103 niños y sus padres, acerca de la relación existente entre los factores externos e internos asociados a la configuración ética del niño. Se pondera la incidencia relativa ejercida por la educación familiar -en sus dimensiones: juicio valorativo y modalidad disciplinaria- y configuración ética del niño -con sus componentes: nivel de razonamiento valorativo y compromiso moral vital-.

*Palabras claves:* Configuración ética del niño. Nivel de juicio moral. Compromiso moral vital o virtudes. Educación familiar. Juicio valorativo de los padres. Modalidad disciplinaria.

### *I- Actuales enfoques*

La bibliografía psicopedagógica contemporánea sobre el tópico "desarrollo moral", a pesar de sus matices y diferencias conceptuales, se inscribe en el enfoque cognitivo, psicoanalítico o del aprendizaje social.

El enfoque de más amplia difusión es el *cognitivo-evolutivo*. Según esta perspectiva -cuyo promotor es J. Piaget, y su posterior desarrollo es obra de L. Kohlberg, W. Damon, R. Moshier y W. Perry- el núcleo de la moralidad reside en el principio de justicia y los conceptos de igualdad y reciprocidad.

---

1 - Agradecemos la constante orientación y apoyo del Dr. Abelardo Pithod -Director- y a la Lic. Hilda Difabio de Anglat -Codirectora- que han permitido la realización de este trabajo, el cual forma parte del desarrollado a propósito de una beca otorgada por el CONICET.

2 - Lic. en Ciencias de la Educación. Lic. en Ciencias Psicopedagógicas. Becaria Post-Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

En el enfoque piagetiano, el intento básico es mostrar que las influencias externas necesariamente varían con la variación de la estructura cognoscitiva del sujeto. Si éste no ha logrado el estadio de capacidad cognitiva que permite que ciertas influencias externas sean *asimiladas*, sus efectos no pueden ser *acomodados* por las estructuras cognitivas en desarrollo. En el progreso del sujeto desde la moralidad heterónoma (la sujeción a la norma del adulto) a la moralidad autónoma, el énfasis se pone en la cooperación entre pares: los ajustes en la cooperación interindividual y en la coordinación intraindividual que se verifican en la comunicación grupal son mecanismos o condicionamientos socio-ambientales para el progreso desde el pensamiento egocéntrico a un modelo más maduro. La interacción social es una oportunidad para la confrontación y coordinación de puntos de vista porque impulsa un cierto desequilibrio, un cierto disturbio en la organización cognitiva y conduce a la toma de conciencia del conflicto de valores existentes.

Según Kohlberg, el camino hacia la madurez moral es la oportunidad de asumir "roles" -adoptar la actitud de otro, tomar conciencia de sus pensamientos y sentimientos, ponerse en su lugar-. En el modelo de Kohlberg, para quien el ser moral comienza en la etapa post-convencional, el adolescente se halla plenamente situado en ella. La moralidad infantil "en realidad, (...) no existe para Kohlberg, aunque la mencione como

una etapa previa en su modelo, pero la observación de la conducta infantil y los datos aportados por algunos investigadores parecen contradecir sus afirmaciones" (Gordillo Álvarez, 1996, p.10).

El enfoque cognitivo-evolutivo relega a los padres a un papel mínimo y no específico como agentes del desarrollo moral de sus hijos. Piaget afirma que «el sentido de justicia, aunque capaz de ser reforzado por los preceptos y el ejemplo práctico del adulto, es ampliamente independiente de estas influencias y requiere para su desarrollo nada más que el respeto mutuo y la solidaridad de los niños entre sí.» (Piaget, 1974, p.190). Similarmente, Kohlberg señala que «la participación familiar no es única o críticamente necesaria para el desarrollo moral.» (Kohlberg, 1969, p.339). Cuando explica las razones por las cuales la familia no provee experiencias particularmente importantes, concluye que: «Hay demasiados factores evolutivos y culturales que tienden a producir la moralidad *normal* como para ver a estas actitudes contingentes de unas relaciones especiales y únicas con los padres ... Las oportunidades para la asunción de roles requeridas para el desarrollo moral no necesitan ser específicamente familiares ni requieren identificación en ningún sentido específico. En consecuencia, nuestra posición es que las identificaciones no causan la internalización moral, sino que ésta se desarrolla paralelamente a aquéllas y ayuda a sostener las actitudes morales.» (Ibid. p. 428). Para este enfo-

que, los padres por su posición de autoridad no pueden proporcionar las interacciones óptimas que estimulan el desarrollo moral. Son sólo parte del ambiente social general que provee oportunidades para la asunción de distintas perspectivas pero no proveen experiencias distintivas. Por ello, durante años ha centrado la investigación en el ambiente escolar y el grupo de pares.

A nuestro juicio la concepción moral subyacente en la teoría piagetiana es relativista en tanto emerge del consenso social. Su planteo nos parece insuficiente porque "no toda cooperación es lícita y porque -aún cuando lo fuera- es solo una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo moral. O sea, obviamente el sujeto debe ser capaz de considerar todos los puntos de vista de una acción -contingente, variable, incierta- a la hora de juzgar moralmente; pero, en una segunda instancia, debe remitir dichos puntos de vista a un fundamento absoluto, criterio imprescindible para evaluar la moralidad del acto. Entonces, en su planteo no distingue entre causa y condiciones del desarrollo moral y elabora una consideración meramente formal del mismo". (Difabio, 1990, pp.174-175)

Respecto del enfoque kohlbergiano<sup>3</sup>, entre las críticas advertidas consideramos particularmente relevante su focalización casi exclusiva en los aspectos cognitivos y el descui-

do de otras dimensiones de la personalidad que, conforme hemos podido comprobar en nuestro trabajo, a la hora de pasar a la acción, inciden poderosamente.

La *teoría del aprendizaje social* (de menor relevancia en cuanto al número de investigaciones que ha producido) postula que la interacción social provee modelos para imitar y refuerzo en dicho sentido, condicionando la internalización de un conjunto de valores.

En contraposición al postulado de una secuencia invariable de estadios, que por lo tanto descuida la influencia de las diferencias individuales, los factores socioeconómicos, étnicos y culturales, en la teoría del aprendizaje social se intenta influir en la orientación moral del niño mediante la manipulación de las contingencias de refuerzo y la presentación de modelos adultos (Bandura y Mc. Donald, 1963). Pero, los resultados parecen mostrar una adhesión superficial por coerción más que un cambio real.

La tercera corriente que pretende dar cuentas de la moralidad es el *psicoanálisis*. Para la teoría freudiana en el desarrollo moral de los jóvenes -que consiste en aprender a reprimirse y actuar disciplinadamente- la influencia de los padres es relevante para la formación del superyo y fortaleza del yo. Los otros adultos -profesores, etc.- tienen un papel secundario y siempre referido al pater-

3 - Para un análisis crítico del enfoque: Cfr. Difabio (1990).



En conclusión, advertimos que, la mayor parte de la investigación se ha focalizado en las etapas del desarrollo socio-cognitivo del niño o en la historia y cualidades de socialización del niño como determinantes de la internalización de las normas morales y luego, ha virtualmente ignorado el aporte de otras dimensiones implicadas en la formación en los valores. Cada uno de estos enfoques intenta explicar qué es actuar moralmente y el modo como se desarrolla esta capacidad en el hombre en forma independiente y con pretensiones de totalidad. De allí nuestro interés por desarrollar una conceptualización comprehensiva de la formación en los valores. Esto puede permitirnos (en el trabajo de campo) identificar y ponderar los factores implicados en la configuración ética del niño y, en un dinamismo de flujo y reflujo, contribuir al esclarecimiento teórico y al desarrollo de programas de aplicación escolar-familiar.

## *2- Enfoque comprehensivo de la configuración ética*

El carácter totalizante de la *dimensión moral* en el hombre implica que su desarrollo no se circunscribe a un aspecto de la personalidad -como es el cognoscitivo, en el que se ha focalizado la teoría prevalente sobre este tópico- sino que alcanza a la totalidad de la misma.

### *2.1. Presupuestos psicológicos y sociales del desarrollo moral<sup>4</sup>*

El desarrollo moral de la personalidad no se reduce a un proceso de evolución espontánea concomitante al desarrollo intelectual. El hombre, ser corpóreo y espiritual en íntima unidad, se halla inserto en un medio social y cultural. Nace en el seno de una comunidad de personas -la familia- y de ellas depende para su subsistencia y para su configuración humana. Progresivamente va integrándose a comunidades sociales y culturales más amplias de las que también recibe su influjo. «La vida humana en cuanto humana se da necesariamente inscrita en (...) una indivisible trinidad (personalidad, sociedad, cultura) (...) Es la sociedad la que plasma, en alguna medida -y en diferente medida según las personas- a la personalidad en la matriz de una cultura.» (Pithod, 1994, p.126).

Por otra parte, en el despertar de las diversas potencialidades de la personalidad unas emergen antes que otras. En este despliegue surgen dentro del mismo dinamismo oposiciones entre los distintos valores hacia los que la persona se halla sensibilizado y, entre las diferentes, y aún incompatibles líneas de actualización. Se advierte la necesidad de ordenar y jerarquizar las diversas y a veces opuestas tendencias existentes en la

4 - En este punto se sigue fundamentalmente a PITHOD, A., *El alma y su cuerpo*, Bs. A., Grupo Editor Latinoamericano, 1994 y del mismo autor: *Las bases biopsíquicas y sociales de la experiencia moral*. En "Ethos", N° 10-11, 1983.

personalidad, conforme a lo que resulta más conveniente a lo que el hombre es. La incapacidad del niño - y también del adolescente- de ordenarlas con sus solas fuerzas así como la discrepancia de aparición temporal, revelan la necesidad de ayuda educativa de los padres, orientada a promover un desarrollo perfectivo, armónico y adecuado a la naturaleza humana.

Mediante la progresiva inserción e interacción -cognoscitiva y afectiva- con el mundo desarrolla sus habilidades, hábitos, opiniones, valoraciones, actitudes. De esta manera, cada contacto con el mundo social, objetivo y con el mundo personal, no se circunscribe al momento en que se produce, sino que va dejando un sedimento que contribuye e incide en su configuración.

Si bien los estudios de Feuerstein se han focalizado en el desarrollo cognitivo<sup>5</sup>, sus hallazgos se refieren asimismo al desarrollo de la persona. Ha comprobado que el factor humano como mediador en la interacción niño-mundo es capaz de dar cuenta en forma precisa del desarrollo cognitivo diferencial y del gra-

do diferencial de modificabilidad del individuo. En la "experiencia de aprendizaje mediado"<sup>6</sup> (EAM) el mediador -generalmente la madre- al seleccionar, relacionar, enmarcar, organizar, jerarquizar y establecer relaciones temporales, espaciales y causales entre estímulos, crea un repertorio de relaciones que guían al niño en su interacción con el mundo. Para que la persona y la humanidad se eleve y supere el nivel de los animales deben existir tales interacciones con valor mediacional. El tener conciencia de la relevancia fundamental de la mediación para garantizar el desarrollo del niño como ser humano, no sólo afecta al que recibe esta mediación sino también a quien la proporciona, sostiene el autor. La necesidad de ofrecer a la próxima generación un sistema estable y flexible a la vez de valores, conductas, procesos cognitivos y afectivos genera un sentimiento de responsabilidad en el mediador y le impide hacer aquello que atente contra la continuidad intergeneracional. "La libertad del niño para desarrollarse por sí mismo es un mito que no toma en cuenta las necesidades básicas del niño, y tampoco con-

---

5 - Para Feuerstein, los procesos mentales superiores no pueden considerarse el epifenómeno de la interacción directa e intensa con los objetos ya que una minoría de personas de las numerosas con sistemas nerviosos centrales intactos y bien integrados alcanza los procesos mentales superiores. Además de este tipo de interacción, entre el niño y el mundo existe una de mayor relevancia capaz de dar cuenta en forma precisa del desarrollo cognitivo diferencial y del grado diferencial de modificabilidad del individuo: la "experiencia de aprendizaje mediado" (EAM). Sus estudios referidos al desarrollo cognitivo destacan la importancia central del factor humano.

6 - Conviene aclarar que si bien la EAM es un fenómeno universal, no toda interacción entre la madre y el niño cumple los requisitos de las experiencias de aprendizaje mediado. Son cinco los criterios exigidos para que una interacción adquiera el rango de mediación: intencionalidad, trascendencia, significado, competencia y reguladora conductual.

sidera la forma en que ha evolucionado la humanidad". "...Sin este proceso de transformación la sociedad no podría perpetuarse más allá de una generación, y la cultura no podría existir".

Si bien el influjo social es condición sine qua non para el desarrollo de las potencialidades humanas, no es suficiente para dar cuenta del mismo. La misma naturaleza humana posee los dinamismos intrínsecos que, al ser oportuna y adecuadamente estimulados, pueden desplegarse en el sentido que le conviene a ella, esto es, perfectamente.

Cada individuo humano responde de un modo singular a la plasmación social. Y es que «por tratarse desde el comienzo de un sistema interactivo, es difícil aislar lo que proviene de la herencia y del ambiente». (Pithod, 1994, p. 116) «Por supuesto que el sistema de personalidad no se agota en la impronta socio-cultural. Esta más bien se inscribe en una matriz biogenética temperamental, en una biografía concreta y *last but not least* (último en orden pero no en importancia), en la propia autoplasmación digamos pedagógica que el sujeto haga de sí» (Ibíd., p. 126).

La interacción familia-niño favorece el despliegue de ciertos procesos psicológicos que son *mediadores* del desarrollo moral, tales como: la imitación, la identificación, la sugestión y la idealización del yo.

El ambiente social influye en la formación de un «fondo vivencial»

que se va configurando por la historia personal, según el tipo de experiencias vivenciadas en dicha interacción social.

El Dr. Pithod -aprovechando los aportes del psicoanálisis, pero rectificando y completando esta teoría con una visión realista- refiere el influjo indirecto que tiene este "fondo vivencial" como *trasfondo psicológico de la experiencia moral*.

El yo, instancia consciente de la persona, en su funcionamiento, se halla en dependencia no sólo de sus propias estructuras e ideales con los que se ha identificado en forma consciente, sino también del super-yo, estructura psíquica no consciente configurada por la interiorización de las normas del ambiente social en períodos tempranos del desarrollo.

"Psicológicamente el sujeto dependerá de la estructura de su yo y de su super-yo. Por ejemplo, un yo débil puede hallarse inerte frente a un super-yo autoritario. Pero un yo fuerte puede conservar mejor su independencia frente al super-yo. Las relaciones entre ambas instancias psíquicas son diferentes según los individuos. Depende de los procesos de formación a través de la niñez. El escrupuloso, por ejemplo, revela relaciones inarmónicas entre el yo y el super-yo. Este último es demasiado autoritario. Según los estudios originados en la escuela de Adorno, Frenkel-Brunswick y otros (1950) hay veces que un yo débil se ve en la necesidad de liberarse de un super-yo y lo hace proyectándolo hacia afuera.



Es la personalidad extropunitiva descrita como 'personalidad autoritaria' por estos autores.

En otros casos es la prevalencia de la intropunición la que revela la existencia de un yo débil. Tal debilidad es atribuida por algunos autores a un déficit o privación en las relaciones materno-infantiles (...)

"Cuando el yo, exento de real y objetiva culpa moral, experimenta sentimientos como si la tuviera, requiere adquirir cierta consistencia para alcanzar en su madurez una experiencia moral armoniosa" (Ibíd.).

Conviene aclarar que el super-yo no se identifica con la conciencia moral. Esta última es una función intelectual, espiritual y consciente. Sin embargo, probablemente en virtud de la unidad y totalidad que es el hombre, el primero, según Pithod, tiene cierto influjo en el proceso de formación y concreta dinámica del juicio de conciencia. "La experiencia moral propiamente dicha, es decir, la vivida por la persona en el nivel espiritual no es independiente de las estructuras psíquicas formadas tempranamente, que permanecen en un nivel diferente del espiritual pero que lo influyen. Por cierto no definen la experiencia moral como si se tratara de un constitutivo formal, sino que la

experiencia moral se da concretamente (o existencialmente, si se quiere) con ese trasfondo psicológico.

Es sobre tal sedimento profundo ubicado más allá de la conciencia lúcida (aunque no necesariamente, pues el sujeto puede advertirlo) que tendrá que elevarse la vida espiritual" (Ibíd., p.121).

De allí la importancia de establecer relaciones familiares armónicas, adecuadas y edificantes por su incidencia en el desarrollo moral del niño y en el de su personalidad en general.

## 2.2. Las fuentes del desarrollo moral

Aunque el desarrollo social es condición de la formación de la personalidad, no identificamos ni reducimos socialización con desarrollo moral.

El núcleo más profundo y fuente central donde se origina, resuelve, desarrolla la moralidad es la interioridad personal y libre. *Todas las acciones humanas por ser libres son morales, pero no por ello buenas o perfectivas.*<sup>7</sup> Aquellas no dirigidas a los valores -según su ordenación real- son éticamente malas o inmorales y por ello no plenificantes.

El hombre con su inteligencia es capaz de desentrañar y discernir

7 - No es la libertad el primer bien del hombre. Si así fuera, todo lo que fuere tocado por ella sería bueno; todo lo que cada hombre hiciera u omitiera, por proceder de su libre voluntad sería irreprochable. «La libertad es el modo de dirigirse el hombre a su bien primero, no es ella el primer bien. Por esta razón, depende también ella, en su calificación, del fin de la conducta humana». Cuanto más perfecto es el fin, más valor tiene la elección y la libertad del hombre que elige. Cfr. Widow, 1988, p. 42.

cuáles son los valores que al ser actuados en la vida concreta lo hacen plena y genuinamente humano. Mediante su voluntad puede libremente intervenir en el flujo espontáneo de afectos e instintos y ordenarlos conduciendo responsablemente sus acciones y por ello, al decir de Max Sheller, "el hombre es un asceta de la vida".

Pero el ser humano no nace como un ser que conduce deliberadamente su accionar y vivenciar. En el decurso de su vida adquiere, en un proceso que es un largo itinerario y en interrelación con el mundo de las personas que acompañan su vivir, la capacidad de autodeterminación, es decir, de dirigir su accionar conforme a un fin conocido y querido, de valorar la moralidad del acto, la rectitud de su intención, ponderar las circunstancias, poner los medios adecuados para su consecución, de gobernar y ordenar sus afectos y tendencias instintivas.

Y al obrar en determinada dirección, la persona se ve influida en su accionar por ciertos modos de ser que le son propios, por las disposiciones permanentes de las que está afectado y de las cuales las principales son los hábitos. *Cada uno de los*

*esfuerzos que hace el hombre para alcanzar su fin, en lugar de recaer en la nada, se inscribe en él y deja sobre él su huella. El alma del hombre, lo mismo que su cuerpo, tiene una historia; conserva su pasado para gozar de él y utilizarlo en un perpetuo presente: la forma más general de esta fijación de la experiencia pasada se denomina hábito* (Gilson, 1989, p. 456).

*Corresponde a la perfección de la vida intelectual y libre que los bienes sean conocidos no solo en tanto deseables sino en cuanto valores, es decir, en su verdad y moralidad. Únicamente el hombre es capaz de valorar, apreciar el valor o la falta de valor de las acciones, "leer dentro", conocer intelectualmente la existencia en la realidad de un orden o jerarquía "dada" de valores. Es capaz de descubrir que en un nivel inferior están los hedónicos o de placer; próximos a ellos están los valores económico-técnicos (de utilidad) y los biológicos (de salud); por encima de éstos se hallan los valores estéticos (de belleza), los teóricos y los sociales (de comunidad); y en la cúspide, los ético-religiosos.*<sup>8</sup>

Cuando el obrar humano es conforme a esta escala objetiva de valores, cuando en una acción huma-

8 - «Estos valores trascendentes están formalizados en el obrar concreto por la conjunción o síntesis de la elección moral (por la libertad) y de la religación natural (del hombre-creatura- con Dios), en tanto el hombre reconoce y encarna en su conducta la bondad (cuando elige entre el bien y el mal) o la mayor perfección de un bien (cuando elige el mejor entre bienes alternativos). En la jerarquía de valores descrita -en relaciones de condicionamiento y sentido-, los valores inferiores son fundantes, sirven de base a los superiores, y los que se ubican en el vértice de la ordenación dan el sentido último.» En comunicación personal con DI FABIO, Hilda.



na se antepone el valor superior al inferior, tal acto se cualifica como éticamente bueno y plenificante. Cuando da la primacía al valor inferior sobre el superior, la acción no conviene a la plenificación humana, es decir, es éticamente mala.

Únicamente el hombre se enfrenta con el desafío de la autodeterminación voluntaria, con la real capacidad de elegir entre obrar o abstenerse, entre obrar de un modo u otro modo, elegir entre poner un acto bueno y edificante o deshonesto. Y la cualificación moral honesta o deshonesto de su conducta va perfilando su individualidad personal, va esculpiendo su figura y estatura humana.

Cada acto deliberado -fruto de su libre querer- lo acerca o aleja de la plenitud que le conviene como hombre. En palabras del Dr. Soaje Ramos: *«No es indiferente el modo como el hombre concretamente actúa»* y no es indiferente por la dimensión inmanente de su conducta. Por la convivencia frecuente con la buena acción, y viceversa, *se va definiendo como hombre y va definiendo un modo habitual de conducirse*, porque el hábito se constituye por actos de la misma especie. Emerge, entonces, del fondo mismo de la persona la *«responsabilidad»* indelegable de *asumir un accionar adecuado a su naturaleza humana* porque se está «ju-

gando» su destino personal, porque tiene que «responder» por sus actos. Incluso esta responsabilidad se extiende a las consecuencias que su actuar tiene en el ámbito social. Así por ejemplo, en su relación filial, conyugal, paternal, fraternal, amical o laboral, debe responder por los actos que fracturan la unidad y la armonía de las comunidades que integra. Por último, implica una mayor responsabilidad en su religación con Dios en la cual la acción deshonesto quiebra el diálogo. Siempre está exigido de dar respuesta a un otro.

El hombre en su situación actual y conforme a su naturaleza compuesta de cuerpo<sup>9</sup> y alma espiritual<sup>10</sup> -no obstante ser una sola sustancia- puede y debe ordenar y gobernar constantemente en armónica sintonía con los valores reales y en su jerarquía objetiva, tendencias sensibles y espirituales vivenciadas muchas veces en pugna, como «tironeos» interiores. Es capaz de hacerse señor de sí y no dejarse «tirar» por la fuerza de las tendencias inferiores. Pero para ordenar y tensar sus potencias hacia los valores plenificantes, necesita de modo especial el auxilio educativo.

La familia es el ámbito natural y adecuado para auxiliar al hombre en sus diversas etapas evolutivas -niñez, adolescencia, juventud- a ejercitarse en la vida, a desarrollar y conquistar su libertad responsable.

9 - Y por tanto dependiente de las necesidades vitales presentes en forma de estados tendenciales acuciantes y remitido al entorno natural, que le proporciona lo requerido para satisfacer las necesidades de alimento, vestido, albergue, etc.

10 - Y por ello partícipe en el mundo de los valores.

La realización de un valor superior exige al yo enfrentarse con la tendencia natural al goce vital instintivo y a la autoafirmación egoísta, y ordenarlas -no reprimir- asumiéndolas dentro de la totalidad y unidad armónica en que consiste la personalidad.

El hombre situado en el mundo -aunque relativamente independiente de él- y abierto a él, debe buscar constantemente su lugar, para lo cual cuenta con la guía del mundo objetivo de los valores. Sin embargo, se advierte que no basta conocer los valores y su ordenación. Esto es un supuesto necesario pero no suficiente. El conocimiento de los valores no es garantía de que los realicemos. Muchas veces no hacemos el bien que conocemos y aún admiramos. El hombre además de iluminar su inteligencia con el conocimiento de los valores, que son «auténticas verdades para la acción» -al decir de Soaje Ramos- debe vivirlos, encarnarlos, plasmarlos con su acción concreta. "Los tres pasos del desarrollo de mejora del ser irrepetible de cada uno son: autoconocerse para autopoerse para entregarse. El desarrollo de las virtudes humanas permite a la persona hacerlo" (Isaacs, 1988, p.27).

El desarrollo moral tiene su fuente en la interioridad personal y su fruto en las virtudes. Es la conquista de las virtudes, más que la autonomía, el punto clave del desarrollo y educación moral. No se reduce a saber juzgar bien acerca de dilemas morales, sino a realizar el bien en la vida concreta como pro-

yección de una riqueza interior, de una adhesión personal a una adecuada jerarquía de valores. La moralidad no se reduce a un problema de razón, sino también de motivación y acción. La acción buena exige una motivación fuerte que la lance a la existencia, una voluntad vigorosa y robusta que quiera realizarla.

Parece ser que *la niñez es una etapa clave en este itinerario de desarrollo moral*. La auténtica educación promueve la formación de virtudes. El despliegue evolutivo de las potencialidades psicológicas arroja luz sobre las posibilidades reales de promover acciones edificantes, abiertas a un ejercicio fecundo que permita el establecimiento de los hábitos que adornan y modelan el alma, esculpiendo la figura y estatura moral y espiritual humana. El auténtico conocimiento educativo está transido, penetrado por estos fines-bienes de la educación y desde ellos, proyecta un camino de diáfana claridad hasta la personalidad del educando; y desde el conocimiento concreto de ésta -rasgos innatos, evolutivos y adquiridos- intenta definir y delinear los más concretos y mejores itinerarios que favorezcan la potenciación de los positivos y la superación de los negativos en la interacción-educación familiar.

### *2.3. Interacción educación familiar y desarrollo moral del niño*

Los escasos estudios empíricos del enfoque cognitivo que se ocupan de la familia como contexto del

desarrollo moral se han focalizado casi exclusivamente en la correlación entre el nivel de razonamiento moral de los padres y el del hijo. Walker y Taylor (1991, pp.264-283) reseñan algunos de estos trabajos para mostrar que las correlaciones halladas son débiles y los resultados inconsistentes. También Powers (1988, pp. 209-219) afirma que: «Los resultados de los estudios de correlación entre el juicio moral de los padres y el de los hijos son poco claros. Generalmente, cuando se reportan correlaciones significativas entre el juicio moral de los padres y el de los adolescentes, éstas son bastante modestas.»

Otro tópico considerado es la relación entre el estilo de educación familiar y el desarrollo moral de los hijos. Los estudios que se basan en el auto-informe de algunas variables (por ej.: calidez, control, apoyo), tienen resultados poco consistentes: mientras que una investigación no encuentra ninguna relación, otras muestran que el compromiso y el afecto del padre -pero no de la madre- predicen el desarrollo moral del hijo varón y que la disciplina inductiva se asocia positivamente con un desarrollo moral de nivel superior. La investigación con observación directa de los estilos educativos encuentra poca relación entre los patrones parentales globales (en la categorización: comprometido, no comprometido, restrictivo, indulgente) y el desarrollo del razonamiento moral de los hijos, pero sí la halla para específicas prácticas educativas. Por ejemplo, la sensibilidad, exigencia y diferencia-

ción psicológica se relacionan positivamente con el desarrollo moral de las niñas a los 9 años y con los varones a los 14. Por otra parte, la educación restrictiva se asocia negativamente al desarrollo moral en ambas edades (Walker y Taylor, 1991, pp.265-266).

De mayor interés es una línea de investigación más reciente que busca definir operativamente las distintas clases de ambiente familiar para evaluar su incidencia en el desarrollo moral. Ello porque se centra en el *desequilibrio cognitivo*, mecanismo que el enfoque considera responsable del desarrollo, y en la *calidad afectiva de la interacción* -un aspecto de importancia particular en el contexto de la familia-.

Entre los resultados se observa que las intervenciones de apoyo por parte de los padres se asocian también a mayor desarrollo moral. El menor desarrollo se advierte en las interacciones afectivamente conflictivas. Este resultado muestra la necesidad de revisar el mínimo rol que el enfoque cognitivo ha dado al área afectiva (por su énfasis en el *desequilibrio cognitivo* como mecanismo del desarrollo). La discusión moral se ve facilitada por el humor, las actitudes de aceptación y atención, el elogio y el estímulo a la participación, que generan una atmósfera positiva. La hostilidad, el sarcasmo y las amenazas inhiben el intercambio significativo de ideas. Queda entonces planteada la pregunta: ¿La fuerza conductora del desarrollo moral es



primariamente afectiva o cognitiva? Los resultados indican que ambos dominios tienen considerable importancia, pero -dada su naturaleza interactiva- la pregunta no es de fácil respuesta.

Finalmente, como en Kohlberg, se encuentra que una disparidad relativamente amplia entre padres e hijo (de por lo menos un estadio) es predictiva del desarrollo en el razonamiento moral. Aunque estos padres se acomodan al nivel del hijo, también proveen de mayor estimulación hacia un estadio superior. Pero, la disparidad no es en sí misma predictiva sino cuando ocurre en el contexto de interacciones representacionales y de apoyo.

Estos estudios, al enmarcarse en la teoría kohlbergiana, presentan los límites de un excesivo énfasis en la estructura del razonamiento y descuido del *contenido* de la discusión.

Al respecto conviene señalar que lo formal siempre nos remite a lo abstracto. Sin embargo, el juicio moral es práctico, ya que versa sobre la licitud o ilicitud de una acción humana concreta y singular, según guarde o no conformidad con la norma moral objetiva o "verdades para la acción" al decir de Soaje Ramos.

En la actualidad se cuestiona el deber de los padres de orientar a los hijos en su elección de valores culturales, morales y religiosos. Existen aquellos que por razones ideológicas no realizan interacciones de aprendizaje mediado con sus hijos, consideran que la sociedad es opresi-

va y represiva. En este sentido, creen que no tienen derecho de imponer un orden o forma de vida a sus hijos o de interferir en su libertad. "Pero no cabe duda -dice Feuerstein- de que sin proponérselo, entregan a sus hijos modelos de conducta afectiva... Como padres extienden su compromiso al código de libertad personal que ofrecen a sus hijos y se abstienen de dirigirlos, guiarlos o mediar entre ellos y el aprendizaje".

Es decir, en toda familia se viven determinados valores a los que se adhiere ya sea de modo explícito o implícito. Éstos son transmitidos de modo deliberado o no.

Dado que la dimensión moral supone la libertad, un adecuado desarrollo de la misma exige una educación conforme a una recta concepción de la libertad y de la moral. El choque entre la voluntad propia y la ajena es un factor propulsor del desarrollo moral. La medida del choque depende de ambas. Resulta importante para la configuración ética el modo como se desenvuelva la progresiva independización del niño en tales conflictos. Es necesario tratar de armonizar libertad y exigencia.

En etapas tempranas de su desarrollo, en la edad de la obstinación -hacia los 2-3 1/2- en que el niño se vincula por primera vez con lo moral consideramos que los vínculos externos, fundamentalmente con sus padres (mediante los que se someten a ciertas exigencias, mandatos o prohibiciones) son indispensables para su desarrollo moral y social. "La conciencia de estar ligado a normas ex-

ternas, provenientes de la autoridad de los demás, representa la condición previa y el supuesto para la posterior conciencia de la sujeción a normas interiores de la propia conciencia" (Remplein, 1974, p. 264).

La teoría contemporánea y la observación indican que la disciplina familiar puede asumir dos direcciones polares inadecuadas: por un lado, estar dominada por una "enfaticación del poder", en la que los métodos de conducción característicos son el castigo, la coacción, severidad y amenazas; por otro, un estilo disciplinario permisivo. Entre los llamados padres "consentidores" están aquellos que, desbordados por las características concretas de la educación (rasgos de personalidad del niño, etapa evolutiva, modas y cambios de valoración, medios de comunicación, etc.), ejercen una permisividad dada más *por debilidad* que por aprobación; cuando están de acuerdo con los cambios y las modas que alcanzan los valores más hondos de la persona, se llaman *permisivos convencidos*.

Entre los padres que enfatizan el poder están quienes se oponen radicalmente y sin admitir componendas ni matices, que optan por la norma prescindiendo de la persona. Ejercen un modo disciplinario tendiente a promover en forma predominante el temor, el repliegue, o bien la ira, el resentimiento o el rechazo del mensaje parental -según los rasgos temperamentales dominantes, entre otros factores-. Una educación en exceso severa, rígida o inflexible puede paralizar en sus comienzos la voluntad

del niño y privarla del vigor y audacia necesarios para defender más tarde justos y valiosos objetivos. A los niños de natural voluntad vigorosa, esta modalidad disciplinaria los impulsa a una actitud de protesta; a los más débiles, en cambio, los amedrenta.

Así como la dureza de corazón no siempre proviene de rasgos temperamentales -una educación dura y rígida puede condicionar este embotamiento de las disposiciones afectivas y motivar la aspereza y frialdad- el egoísmo, la falta de autodominio y la anarquía pueden tener su raíz en una conducción disciplinaria pobre en la promoción de la capacidad de renuncia a los propios deseos y caprichos en beneficio de otras personas.

Superadora de esta polaridad están los padres que ejercen una educación guiada por un plan claro que pretende promover la adquisición de las virtudes. Padres que conocen una opción de vida que está al servicio de la dignidad humana y adhieren a ella pero, al aplicarla, tienen en cuenta a la persona y sus circunstancias. Es decir, se esfuerzan por servir al bien de sus hijos a través de un correcto ejercicio de la autoridad; autoridad que es un medio educativo y no un fin en sí misma. (Cfr. Navarro, 1992, p.135)

Sobre la base de las apreciaciones precedentes interesa definir operativamente las diferentes modalidades educativas en sus interacciones cognitivas, valorativas, afectivas

para evaluar su incidencia en el desarrollo de la personalidad ética. De allí la consideración de las subvariables: modalidad educativa rígida o autoritaria, permisiva y exigencia operativa con apoyo dialógico (explicando las razones) y afectivo.

### 3- Trabajo de campo

*Hipótesis:* Dado que el desarrollo moral no es un proceso de evolución espontánea, se postula que en él inciden factores intrínsecos y extrínsecos. Entre los factores extrínsecos se halla la educación familiar.

#### *Hipótesis de trabajo*

H<sub>1</sub>: Las diversas modalidades de educación familiar -exigencia operativa con apoyo dialógico y afectivo, autoritaria y permisiva- inciden en el nivel de juicio valorativo, en el nivel de compromiso moral vital o cualidades morales y en la configuración ética resultante de la combinación de estos dos componentes fundamentales.

H<sub>2</sub>: El nivel de juicio valorativo de los padres se relaciona con el nivel de razonamiento moral de los niños.

*Variables:*

*Dependiente:* Configuración ética del niño -en sus componentes: juicio valorativo y compromiso moral vital-.

*Independientes:*

*Factores externos*<sup>11</sup>

Educación familiar que comprende las siguientes sub-variables:

\* Juicio valorativo de los padres.

\* Modalidad educativa: a) rígida autoritaria; b) exigencia operativa con apoyo dialógico y afectivo y c) permisiva.

Podemos definir a la variable dependiente, "*desarrollo moral o configuración ética*", como la apertura cognoscitiva y valorativa de la conciencia a la verdad práctica y la rectificación del orden afectivo-tendencial. La naturaleza compleja de esta variable exige la consideración de las subvariables implicadas -nivel de juicio valorativo, compromiso moral vital o cualidades morales- y, en orden a la elaboración de los instrumentos, la definición operativa de cada una.

Definimos el "*juicio moral*" como la valoración ética del acto realizado o por realizar en función del discernimiento de la verdad (bien-fin) para la acción y en relación con los factores situacionales o circunstancias.

El "*compromiso moral vital*" alude a aquellas cualidades adquiridas estables que disponen a la persona a obrar pronta, fácilmente y bien. Son los denominados por el realismo hábitos operativos buenos o virtudes morales.

Las dimensiones comprendidas por la variable dependiente, se combinan dando lugar a cuatro tipos de configuración.

11 - Los factores internos estudiados en nuestro citado trabajo son: edad, sexo, nivel intelectual y rasgos de personalidad.



- *Configuración ética lograda* (alto juicio moral y alto nivel de compromiso moral)

- *Configuración ética parcialmente lograda, sólo en el juicio moral* (alto juicio y bajo compromiso moral).

- *Configuración ética parcialmente lograda, sólo en el compromiso moral vital* (alto compromiso moral vital y bajo juicio).

- *No lograda* (bajo juicio y compromiso moral)

La variable "*educación familiar*" se refiere a la orientación que los padres ejercen hacia los valores respecto de los cuales adhieren y al modo de conducción aplicado.

Como fruto del análisis teórico, consideramos que las sub-variables que parecen efectivizar el influjo de la educación familiar son: las diversas modalidades educativas, la estructura cognitivo-valorativa, el juicio moral de los padres, tiempo compartido con la madre y/o el padre; las diferentes estructuras familiares (ambos padres, solo padre, solo madre y otras posibilidades), el tamaño de la familia, etc. Sin embargo, en el trabajo de campo nos hemos visto limitados a acotar las variables, seleccionando las que pueden tener mayor relevancia, según el tratamiento teórico y variabilidad en la muestra.

Mediante el tratamiento estadístico se busca hallar las interacciones entre desarrollo moral del niño en sus dos componentes -nivel de juicio valorativo y compromiso moral

vital- y educación familiar en sus dimensiones: juicio valorativo de los padres y modalidad educativa.

### 3-1. La muestra

La muestra inicial está compuesta de 150 alumnos desde Jardín de infantes hasta 6to. grado de nivel primario, de una escuela privada no confesional de la ciudad de Mendoza. En general, los alumnos son de nivel socio-económico-cultural medio y medio-alto y buen rendimiento académico.

Dado que no todos los alumnos o sus padres completan la totalidad de los instrumentos, se eliminan 47 sujetos, con una muestra final de tamaño 103 (47 varones y 56 niñas) en la mayor parte de las variables.

Presenta las características de una fuerte endocultura. En su mayoría (94%) se trata de familias de tipo tradicional: ambos padres (estructura).

### 3-2. Instrumentos para la recolección de datos. Administración de los mismos.

El juicio moral de los niños se mide mediante 9 "situaciones proyectivas con significaciones éticas". La metodología de investigación es la entrevista porque se busca conocer el nivel real del niño, el cual, por su menor capacidad de verbalización, requiere la ayuda de interrogaciones que apunten a evaluar los mismos parámetros pero desde distintos ángulos. La historia compleja nos pare-

ce apropiada para evaluar los factores implicados en tanto involucra razones de peso a favor y en contra de cada opción de decisión y exige considerar y ponderar los elementos que estimamos definen el juicio valorativo recto.

El análisis teórico del juicio valorativo permite identificar los factores fundamentales que lo definen. A partir de dichos elementos incluimos los parámetros o criterios del juicio moral, cuya variabilidad se intenta controlar en el trabajo de campo:

*1) Referencia a un orden moral objetivo:* En contraposición al postulado de Piaget quien considera que: "El respeto místico por la regla es fruto de la presión de los adultos", la que es "obligación"; la cooperación -posible solo entre iguales- "hará desaparecer esta mística de la autoridad" (Piaget, op.cit., pp. 50-51), interesa examinar si el niño es capaz de advertir el objeto del acto (el fin que la acción por su misma naturaleza produce u obtiene), su bondad o maldad intrínsecas, independientemente de las circunstancias -entre ellas, la "presión adulta", las intenciones, etc.-, y si puede realizar una correcta valoración consecuente.

*2) Referencia al fin de la obra y al yo libre frente al fin.* Se advierte la necesidad de evaluar dos aspectos que pueden coincidir o contraponerse en el sujeto: a) la capacidad del niño para conceptualizar con claridad el fin de la obra y su moralidad (objeto

moral o materia), la honestidad de la intención, dado que el fin es el principio en la consulta deliberativa. b) Debido a que la voluntad es soberana, siempre libre, en el plano del ejercicio del acto, se busca evaluar el grado de rectitud del apetito.

*3) Ponderación de las circunstancias:* Se trata de medir si el niño es capaz de captar el fin de la obra en relación con cada situación planteada y "pesar" por referencia al fin, la calidad atenuante o agravante de las circunstancias.

*4) Deliberación y valoración de la situación:* Interesa considerar los pasos del razonamiento moral, si se integran los distintos elementos en juego y se juzga conforme al de mayor importancia y aparece la acción reparadora; o si se trata de un juicio descriptivo no valorativo, donde se consideran los factores aisladamente, sin relacionar ni jerarquizar.

A fin de evaluar el compromiso moral vital o cualidades morales se aplica a los docentes un cuestionario elaborado "ad hoc", sobre la base de las virtudes consideradas centrales en la niñez, tales como: generosidad, fortaleza (laboriosidad, perseverancia), justicia (y algunas virtudes anejas: obediencia, sinceridad, etc).

La variable "Educación familiar" se mide conforme a las dos dimensiones que la componen -entre otras-. De esta manera, a fin de evaluar la modalidad educativa aplica-

mos seis situaciones proyectivas con significaciones educativas elaboradas "ad hoc", entrevista a los padres, docentes y directivos. Asimismo incorporamos las observaciones registradas desde nuestro rol de observador participante. Esta evaluación interjuez permite acceder a un conocimiento más aproximado de la real modalidad disciplinaria familiar.

Mediante el Cuestionario de valores de Rokeach se intenta evaluar la estructura cognitivo-valorativa de los padres.

A fin de medir el juicio valorativo de los padres aplicamos tres situaciones morales proyectivas con significaciones éticas.

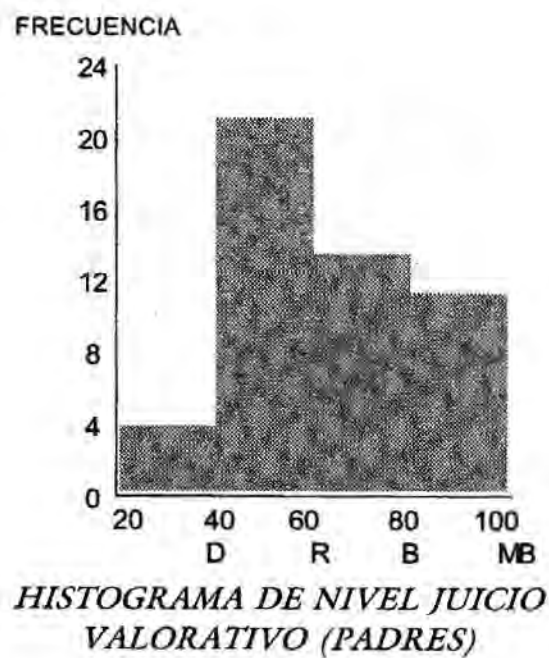
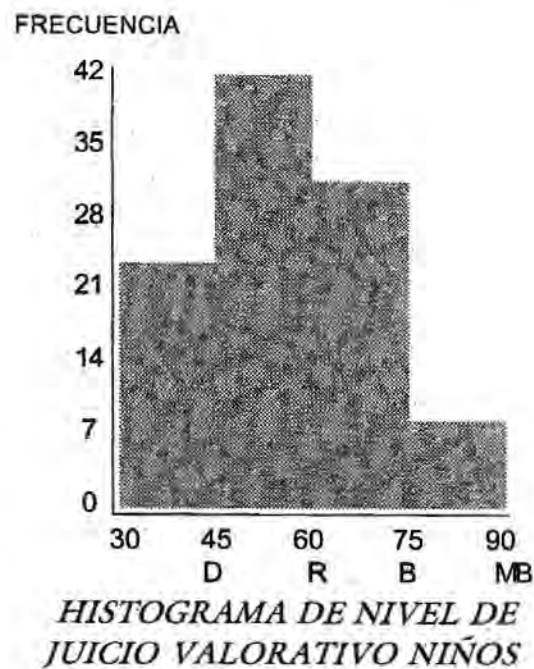
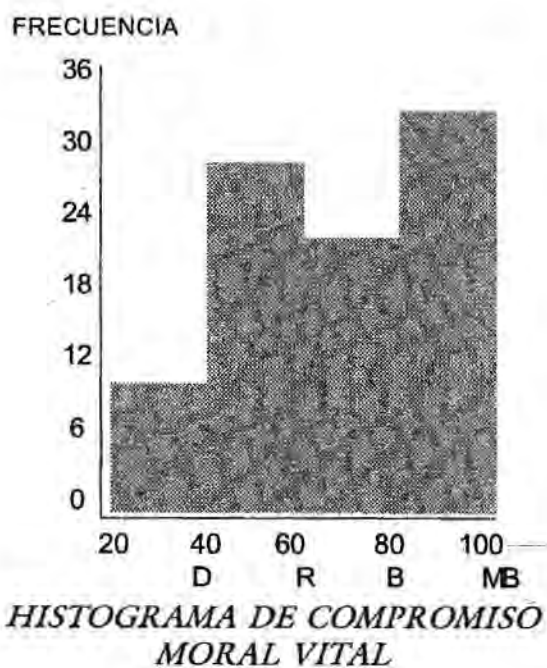
### *3-3. Validez y confiabilidad de los instrumentos.*

A fin de determinar la confiabilidad de los instrumentos que evalúan juicio moral, en niños y en padres, se emplea la fórmula 21 de Kuder-Richardson que establece un coeficiente de consistencia interna. Los resultados son:  $r = 0.841$  para el primer instrumento y  $r = 0.792$  para el segundo. Luego tienen adecuada confiabilidad porque la teoría estadística, para las pruebas preparadas ad hoc, considera aceptable un coeficiente mínimo de 0.60 y alto de 0.80 o más.

### *3-4. Interacción entre Juicio valorativo y Compromiso moral vital* *Descripción de los resultados*

|             | <i>Juicio valorativo<br/>niños</i> | <i>Compromiso<br/>moral vital</i> | <i>Juicio valorativo<br/>padres</i> |
|-------------|------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| CASOS       | 103                                | 103                               | 103                                 |
| MEDIA       | 55.68                              | 69.95                             | 83.86                               |
| D.S.        | 12.15                              | 22.67                             | 22.00                               |
| MEDIANA     | 54.55                              | 75                                | 100                                 |
| PJE. MÍNIMO | 33.77                              | 20.45                             | 18.18                               |
| PJE. MÁXIMO | 85.45                              | 100                               | 100                                 |

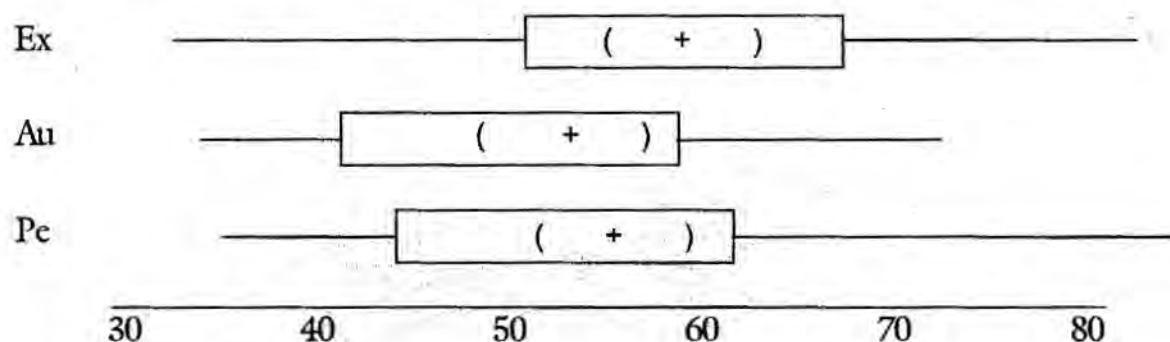




### 3-5. Interacción desarrollo moral y modalidad educativa familiar

#### Modalidad educativa familiar y juicio moral de los niños

#### BOX PLOT PARA NIVEL DE JUICIO VALORATIVO DE LOS NIÑOS POR MODALIDADES DE EDUCACIÓN FAMILIAR



Se advierte el desplazamiento de la mediana de los datos correspondientes al juicio moral en función de las tres modalidades de educación familiar, lo que indicaría una relación directa -en la exigencia operativa, mejor nivel de juicio-; por su parte, la modalidad permisiva resulta superior a la autoritaria -según muestra la mediana corrida hacia la derecha, la ubicación del bloque también más a la derecha y se alcanzan puntajes superiores-.

El valor de «chi cuadrado» es igual a 4.116, con dos grados de libertad y un valor de  $p = 0.1277$ ; entonces, no se puede rechazar  $H_0$ , si bien se advierte la relación esperada entre puntajes inferiores y superiores con modalidad de exigencia operativa. Por ello, se toman las modalidades de a dos, en comparación con la que interesa por hipótesis.

Cuando se comparan exigencia operativa y modalidad autoritaria

el «chi cuadrado» es igual a 4.09 con un grado de libertad y un valor de  $p$  de 0.0431. Luego, se puede rechazar  $H_0$ , a nivel 0.05, para afirmar que hay diferencias significativas entre los puntajes en función de la modalidad educativa: la exigencia operativa determina mayor frecuencia de puntajes superiores a la mediana (27 vs. 16 sujetos); la relación inversa se advierte en la modalidad autoritaria (8 vs. 14).

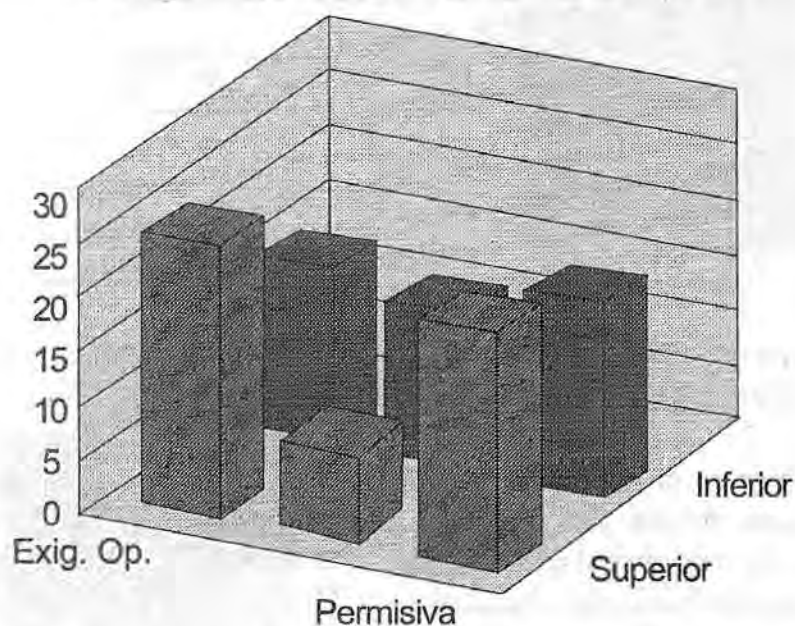
El coeficiente de contingencia de 0,2433, con un coeficiente máximo de 0.707 (porque se trata de dos categorías) equivale -si bien no se trata de un equivalente absoluto- a un  $r = 0.58$  que manifiesta la intensidad de la relación, la que, en este caso, evidencia una moderada correlación.

En cambio, no se puede rechazar  $H_0$  (el valor de chi cuadrado es 4.735E-01, con un valor de  $p$  de

0.4914) cuando se comparan exigencia operativa y modalidad permisiva

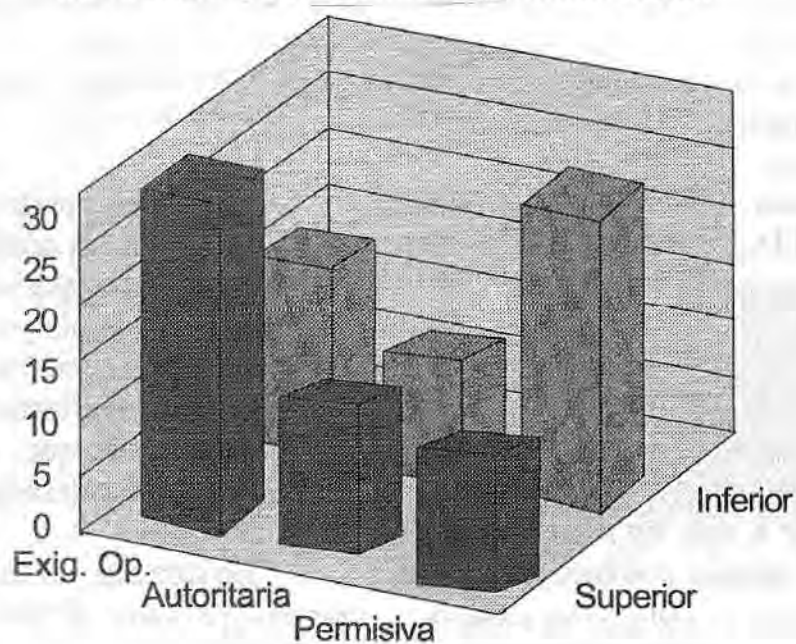
en las categorías superior e inferior de juicio moral: 27 vs 16 para la primera; 21 vs. 17 para la segunda.

### Modalidad Educativa-Juicio Moral Niños



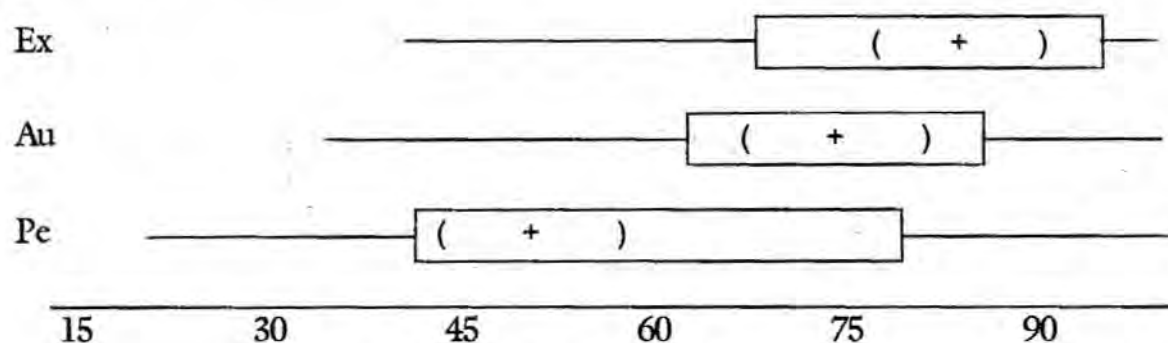
### 3-6. Modalidad educativa y Compromiso moral vital

#### Modalidad Educativa-Compromiso Moral





### BOX PLOT PARA COMPROMISO MORAL VITAL POR MODALIDADES DE EDUCACIÓN FAMILIAR



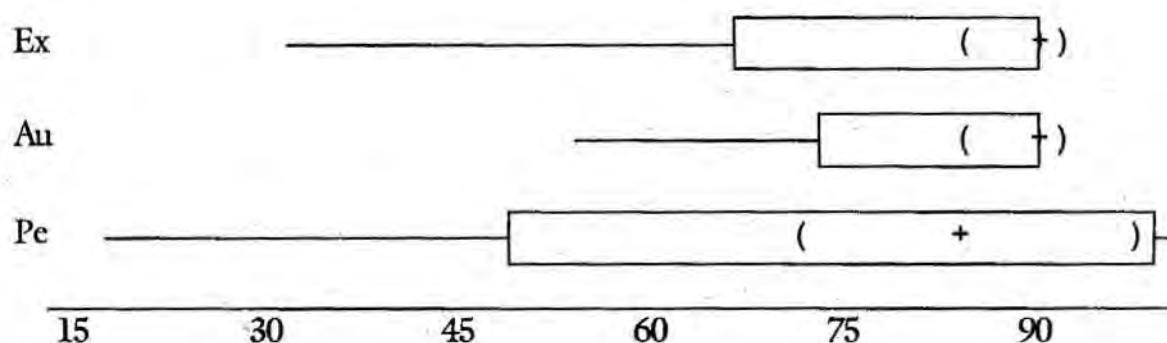
El valor de «Chi cuadrado» es igual a 12.14, con un valor de  $p = 0.0023$ . Aquí sí se puede rechazar  $H_0$  (con un nivel de rechazo del 0.05) para afirmar que hay diferencias significativas en compromiso moral vital en función de la modalidad educativa: mientras que la exigencia operativa muestra mayor frecuencia en la categoría «superior» del compromiso moral (29 sujetos vs. 14 en la inferior), en la modalidad «autoritaria»

casi no hay diferencia (12 vs. 10) y en la permisiva la relación se invierte (11 vs. 27).

El coeficiente de contingencia es igual a 0.325. Este valor cuando el coeficiente máximo es igual a 0,707 equivale a un  $r = 0.678$ . Según señaláramos,  $c$  no es un equivalente absoluto de  $r$  sino que arroja una idea aproximada de cuál es la intensidad de la relación.

### 3-7. Modalidad educativa y Juicio valorativo de los padres

#### BOX PLOT PARA JUICIO VALORATIVO DE LOS PADRES POR MODALIDADES DE EDUCACIÓN FAMILIAR

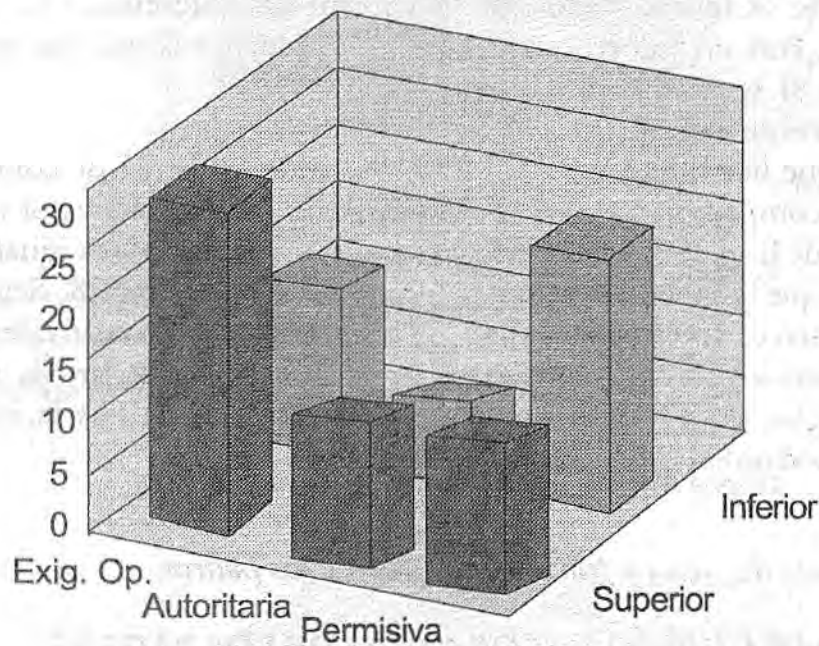


El valor de «Chi cuadrado» es 7.024, con un valor de  $p = 0.0298$ . Se puede rechazar  $H_0$ , con un nivel de rechazo de 0.05, para establecer diferencias significativas en el nivel de juicio valorativo de los padres en función de la modalidad educativa: mayor frecuencia de categoría "superior" en el juicio valorativo de los

padres de exigencia operativa en comparación con la categoría inferior (29 vs. 14); la misma relación con menos frecuencia en la modalidad autoritaria (14 vs. 8); invertida en la modalidad permisiva (15 vs. 23).

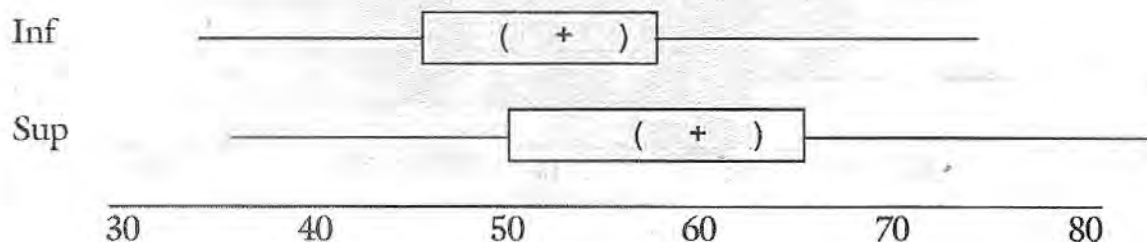
El coeficiente de contingencia es igual a 0.253. Este valor cuando el coeficiente máximo es igual a 0.707 equivale a un  $r = 0.598$ .

**Modalidad Educativa-Juicio Moral Padres**



### 3-8. Interacción entre nivel de razonamiento valorativo de los niños y el nivel de los padres

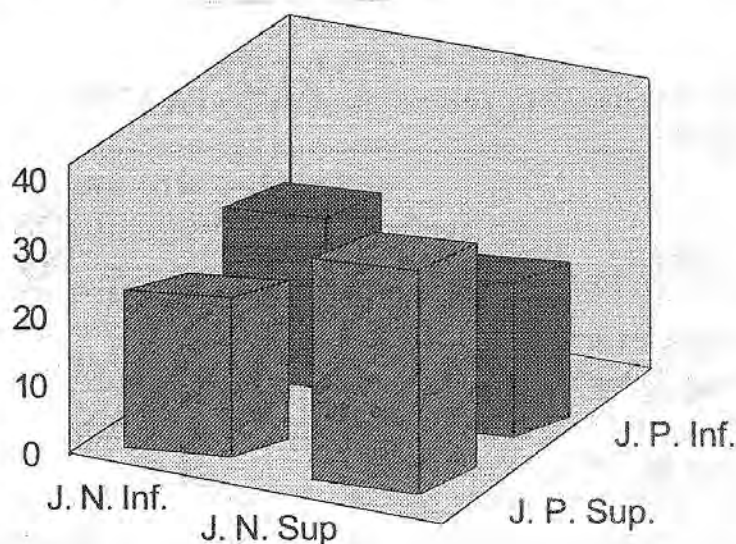
*Juicio valorativo (padres)*



El valor de «Chi cuadrado» es 7.024, con un valor de  $p = 0.0298$ . También se puede rechazar  $H_0$  (a nivel 0.05), porque es significativa la diferencia en el nivel de juicio valorativo del niño en función del juicio valorativo de los padres: si el de los padres es superior, el de los niños también lo es (36 sujetos vs. 22 en el

inferior) y viceversa (25 sujetos en la interacción niños-padres inferior vs. 20 en niños categoría superior y padres inferior. El coeficiente de contingencia es igual a 0.253. Cuando el coeficiente máximo es igual a 0.707, este valor equivale -aproximadamente- a un  $r: 0.598$ , lo cual revela una correlación moderada.

**Juicio Moral Padres-Juicio Moral Niños**



### 3-9. Nivel de juicio valorativo por modalidad de educación familiar

| N     | MEDIA | TAMAÑO MUESTRA | DESVIACIÓN ESTÁNDAR DEL GRUPO |
|-------|-------|----------------|-------------------------------|
| Ex    | 58.89 | 43             | 12.73                         |
| Au    | 51.56 | 22             | 10.91                         |
| Pe    | 54.43 | 38             | 11.50                         |
| TOTAL | 55.68 | 103            | 11.91                         |

Hay dos grupos (exigencia operativa y modalidad permisiva) en los cuales las medias no difieren signifi-

cativamente entre sí. El valor de  $T$  es 1.984 con un nivel de rechazo de 0.05



### 3-10. Compromiso moral vital por modalidad de educación familiar

| N     | MEDIA | TAMAÑO MUESTRA | DESVIACIÓN ESTÁNDAR DEL GRUPO |
|-------|-------|----------------|-------------------------------|
| Ex    | 80.23 | 43             | 18.62                         |
| Au    | 71.59 | 22             | 18.91                         |
| Pe    | 57.36 | 38             | 23.10                         |
| TOTAL | 69.95 | 103            | 20.45                         |

Hay dos grupos (exigencia operativa y modalidad autoritaria) en los cuales las medias no difieren signifi-

cativamente entre sí. El valor de T es 2.435 con un nivel de rechazo de 0.05

### NIVEL DE JUICIO VALORATIVO DE LOS PADRES POR MODALIDAD DE EDUCACIÓN FAMILIAR

| N     | MEDIA | TAMAÑO MUESTRA | DESVIACIÓN ESTÁNDAR DEL GRUPO |
|-------|-------|----------------|-------------------------------|
| Ex    | 87.59 | 43             | 20.04                         |
| Au    | 90.00 | 22             | 16.14                         |
| Pe    | 76.10 | 38             | 25.11                         |
| TOTAL | 83.86 | 103            | 21.37                         |

Hay dos grupos (exigencia operativa y modalidad autoritaria) en los cuales las medias no difieren significativamente entre sí. El valor de T es 1984 con un nivel de rechazo de 0.05

### 3-11. Modalidad educativa y configuración ética del niño

El "Chi cuadrado" de 18.47, con seis grados de libertad y un valor de  $p = 0.0052$  nos permite rechazar  $H_0$ . Luego las variables configuración ética y modalidad educativa están asociadas.

Un análisis de las celdas nos revela que, respecto de la categoría "configuración ética lograda" (alto juicio y alto compromiso moral vital) los niños en cuyos hogares experimentan la modalidad educativa "exigencia operativa con apoyo dialógico y afectivo" reflejan la mayor frecuencia (20 niños). Se observa cierta semejanza en esta categoría en la frecuencia observada en los niños sometidos a la modalidad educativa autoritaria o permisiva, (5 y 6 niños respectivamente).

En la categoría "sólo lograda en el juicio" alcanzan mejor nivel los niños sometidos a la modalidad educativa permisiva (15 niños) que reciben exigencia operativa (8) y finalmente los relacionados con el autoritarismo disciplinario (3 niños).

La categoría "sólo lograda en el compromiso moral vital" arroja el mejor nivel para los niños que viven la forma educativa "exigencia operativa" (10 niños). Luego los niños con modalidad educativa autoritaria (7 sujetos) y finalmente los que reciben una disciplina permisiva (5).

En la categoría "no lograda" (bajo juicio y bajo compromiso moral) se observa la mayor frecuencia en los niños de modalidad educativa permisiva (14 sujetos) y muy semejante en modalidad educativa autoritaria y exigencia operativa (7 y 6, respectivamente).

En síntesis, la modalidad educativa "exigencia operativa con apoyo dialógico" correlaciona positivamente con la configuración ética lograda.

### *Conclusiones*

La discrepancia de los resultados referidos a la estructura cognitivo-valorativa y el juicio moral en los padres puede poner de manifiesto la real dificultad de aplicar la norma moral abstracta al caso concreto, por el razonamiento exigido ya que: "el conocimiento de lo que es bien y de lo que es mal, y por lo tanto, el cono-

cimiento de nuestros deberes, es, en fin, fruto de un razonamiento, del cual la mayor -de las premisas- es el principio de finalidad y las menores son provistas por los aspectos esenciales de la naturaleza humana" (Vanni-Rovighi, 1956, p.200). Es decir, las valoraciones morales concretas no son inmediatamente evidentes sino que exigen un razonamiento y por lo tanto son más complejas y difíciles de conocer. Esta dificultad se pone de manifiesto en la existencia de concepciones morales diversas. Si dichas valoraciones morales específicas fuesen accesibles de modo inmediato y evidente, todos las reconocerían fácilmente. "La tesis que los preceptos morales se descubren con un razonar, es la única que permite conciliar la objetividad de los valores morales con el hecho de la variedad de morales" (Ibíd. p. 204). "Esa bondad moral, unas veces se descubre con evidencia de una sola ojeada; otras, en cambio, aparece tras un razonamiento más o menos complicado" (Lottin, 1946, p.30).

Asimismo, esta discrepancia revela la dificultad para discernir la verdad para la acción, pues aunque el bien es de derecho cognoscible racionalmente, en el plano de hecho, por la dificultad de aplicar los principios a las complejas situaciones concretas y por la variedad de tendencias que mueven al hombre, las conclusiones no son siempre infalibles. "El discernimiento de la verdad para la acción es ejercido por el entendimiento en su función operativa y éste deviene práctico en el juicio discreto"

que, versando sobre la posibilidad y conveniencia del bien-fin, promueve la intención fuerte de conseguirlo. Por influjo de la voluntad el entendimiento deviene práctico, en el modo, es decir, según el bien o el mal que la voluntad ha elegido. O sea que la aprehensión de la verdad para la acción está incidida por una voluntad antecedente. El influjo intercambiable entre inteligencia y voluntad no se da de un modo determinista según el cual la voluntad ejecuta lo que ordena la inteligencia; esto equivaldría a identificar libertad con espontaneidad" (Fabro, 1977, p.166).

Si abordamos las conclusiones referidas a los *factores externos que inciden en la configuración ética del niño* advertimos su relevancia en este proceso.

El análisis estadístico (1,  $X^2 = 4.09$ ,  $p = 0.0431$ ) indica una *relación directa entre modalidad educativa y nivel de juicio: en la exigencia operativa, mejor nivel; la modalidad permisiva resulta superior a la autoritaria*.

Nuestro estudio nos ha permitido demostrar, según postuláramos en una de las hipótesis que, *las variadas modalidades de educación familiar influyen en el nivel de compromiso moral o cualidades morales*. El valor de «Chi cuadrado» (2,  $X^2 = 12.14$ ,  $p = 0.0023$ ) permite rechazar  $H_0$  para afirmar que *hay diferencias significativas en los puntajes alcanzados en función de la modalidad educativa*.

En consecuencia, también se verifica la asociación prevista por hi-

pótesis entre *configuración ética y modalidad educativa* (6,  $X^2 = 18.47$ ,  $p = 0.0042$ ). En este sentido, se advierte que la categoría "lógada" aparece con una frecuencia estadísticamente significativa en la modalidad "exigencia operativa con apoyo dialógico y afectivo", mientras que es semejante la frecuencia en las otras dos modalidades.

Por otra parte, aparecen *diferencias significativas en el nivel de juicio valorativo de los padres en función de la modalidad educativa* (2,  $X^2 = 7.024$ ,  $p = 0.0298$ ). Tal asociación puede mostrar el influjo que ejercen en la persona los valores asumidos en las actitudes y modalidades educativas concretas dirigidas a promover tales valores en los hijos. Probablemente los rasgos de personalidad de los padres imprimen un estilo propio al modo de asumir y vivenciar los valores así como a la modalidad disciplinaria que, siendo por naturaleza dinámica, recibe también el interflujo de los rasgos de personalidad del niño, al modo de una "calle de doble vía" (Turecki y Tonner, 1987).

Respecto de  $H_2$ , *es significativa la diferencia en el nivel de juicio valorativo del niño en función del juicio valorativo de los padres* (1,  $X^2 = 7.024$ ,  $p = 0.0298$ ). El coeficiente de contingencia es igual a 0.253 que equivale -aproximadamente- a un  $r$ : 0.598, lo cual revela una correlación moderada.

La diferencia de resultados con otros estudios inspirados en el enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg puede guardar relación con la



conceptualización del orden moral propia del medio ideológico-cultural en el que han tenido lugar dichas investigaciones. Pueden representar, de algún modo, la cosmovisión típicamente estadounidense, caracterizada por una ética formal -con los valores de una concepción liberal de la sociedad- que puede incidir en la modalidad disciplinaria familiar, que pareciera ser mayoritariamente permisiva.

En síntesis, en relación con la educación familiar hemos advertido las siguientes tendencias:

Cuando existe una *modalidad educativa rígida*, aún combinada con un nivel valorativo medio de los padres, los niños revelan un nivel de juicio moral regular, aparece una relevante dependencia respecto de la autoridad (de la madre e incluso del docente). En el análisis cualitativo de las "Situaciones proyectivas con significaciones éticas" los sentimientos predominantes son el miedo y temor al castigo (sentimientos atribuidos a protagonistas de personajes hipotéticos).

Entre los rasgos de personalidad de estos niños aparecen significativamente la docilidad, y entre las virtudes, la obediencia o bien, en menor medida, actitudes tales como la rebeldía. Sin embargo, el desarrollo en los valores tiende a ser medio o regular.

Nuestros resultados confirman la observación de Bull (1976, p.31) quien sostiene que: "Piaget dedujo una teoría universal de un estudio

regional muy limitado. Sus intuiciones sobre la dinámica del desarrollo moral inspiraron los estudios posteriores que han debilitado fuertemente sus teorías..." Es decir, extendió los resultados de sus estudios, aplicados a una sociedad que indudablemente estaba influida por un contexto histórico autoritario, al desarrollo moral del niño, en general. Consideramos conveniente comprobar transculturalmente la existencia de rasgos universales y diferenciales del desarrollo moral.

En relación con la *modalidad educativa permisiva* o sobreprotectora permisiva advertimos esta discrepancia:

a) Cuando la educación permisiva se enlaza con un juicio valorativo alto de los padres, los niños arrojan un buen nivel de juicio valorativo. Sin embargo, aparece bajo o deficiente respecto de las virtudes, el desarrollo de hábitos operativos de calidad.

b) En los casos en que observamos una estructura cognitiva y juicio valorativo bajo en los padres, tanto el nivel de juicio valorativo como el compromiso moral vital arrojan niveles regulares o deficientes.

La modalidad educacional *exigencia operativa con apoyo dialógico y afectivo* correlaciona con altos niveles de desarrollo moral de los niños (juicio valorativo y compromiso moral vital), especialmente cuando los padres revelan una estructura cognitivo-valorativa en sintonía con una recta y genuina jerarquía de valores.



Nuestras observaciones coinciden con los resultados de Assendorpf y Nunner Winkler (1992) quienes a diferencia de Kohlberg -que postula un paralelo entre los procesos cognitivo y afectivo en el desarrollo moral, detectan *considerables discrepancias entre el juicio moral y la motivación moral durante la niñez temprana y que aún en este nivel puede aparecer una conducta verdaderamente moral, esto es: la conducta motivada por el deseo de hacer lo correcto más que por el temor al castigo*. Para estos autores, la atribución de emociones morales a protagonistas hipotéticos en un conflicto moral es un buen indicador empírico de la fuerza de los motivos morales de los niños, esto es, de su disposición a obrar de acuerdo con las normas morales que entienden como válidas. Consideran que aquellos niños que atribuyen apropiadamente las emociones morales a protagonistas hipotéticos que obran mal tienen un *motivo moral fuerte*; en cambio, aquellos que lo hacen inapropiadamente o que no atribuyen emociones morales, a pesar de que comprenden perfectamente la regla moral, tienen solo un *motivo moral débil*. Ello porque la atribución de rechazo frente a la mala acción o de alegría por la ventaja obtenida puede indicar la importancia relativa para el niño de la orientación moral vs. no moral.

Nuestros resultados nos permiten afirmar con Gordillo Álvarez Valdez (1996) que "frente a Kohlberg, (...) el razonamiento moral de los niños -que él sitúa en la etapa

preconvencional- no está basado exclusivamente en el temor al castigo y en la obediencia, es decir, en motivaciones instrumentales. Nuestra opinión, por el contrario, afirma que es posible encontrar rasgos de altruismo y de una incipiente moralidad, lo cual permite intervenir educativamente a fin de lograr ciertos objetivos" (Ibíd., p. 89). En conformidad con observaciones de la citada autora, podemos aventurar que Kohlberg, cuya perspectiva se focaliza sólo en la forma en que el juicio moral se lleva a cabo, al descuidar el contenido de la moralidad no llega "al fondo del problema y, sobre todo, prescinde de la acción." Bien puede una persona razonar moralmente en un nivel elevado pero su conducta práctica no guardar correspondencia con dicho nivel. Esta posibilidad demuestra la necesidad de no descuidar otros factores que inciden poderosamente en el momento de pasar a la acción, tales como la rectitud de la voluntad y "elementos que pertenecen al ámbito afectivo, no presentes en el enfoque kohlbergiano. La adecuación formal parece una condición que pudiendo ser necesaria no es suficiente para educar moralmente" (Gordillo Álvarez, 1994, p. 358).

"Ante esta situación ¿no será preciso retornar al modelo ético propuesto por Aristóteles, es decir, a una educación de las virtudes, a un modo de hacer que se fundamente en el ser del hombre?

El objetivo (...) es el logro de las virtudes, de aquellas, precisamente, que hacen al hombre mejor, más

humano. 'La virtud del hombre -dice Aristóteles- será entonces aquel hábito por el cual el hombre se hace bueno y gracias al cual realizará bien la obra que le es propia' (Ética, II, 6). Y al procurar la virtud el hombre (...) consigue ser feliz. Se hace así patente el alcance de la educación que, como en los últimos años se ha afirmado de un modo casi exhaustivo, no afecta sólo al intelecto sino también a la afectividad. (...) Fomentar en la infancia actitudes altruistas, generosas, de preocupación por los demás, será el camino que facilite el desarrollo de esas necesarias virtudes sociales y, además la condición para ser libres sin estar aprisionados por el condicionamiento de los propios deseos (...) Lógicamente, esta educación requiere una sólida base intelectual, la adquisición de conocimientos que permitan responder a los interrogantes vitales más importantes para la persona. Pero no basta por sí sola; por una parte, porque para juzgar rectamente es preciso *ser bueno*, en el sentido de no tener velada la inteligencia por defectos de la voluntad, y, por otra, porque en la vida no todo es problema de razonamiento... En ocasiones, ser 'racional' supondrá actuar de acuerdo con una razón que no es capaz de presentar suficientes 'razones', al menos de momento, pero que señala caminos coherentes con las finalidades que uno se ha propuesto en la vida" (Gordillo, 1992, p.190).

Como conclusión relevante advertimos que, la educación familiar -en sus componentes fundamentales- resulta central en la configuración de

la personalidad ética del niño. Es el paradigma de la convivencia humana. La familia, cuyo origen es el amor, permite al hombre ser concebido, alumbrado y educado con amor, esto es, conforme a su dignidad de persona. Es ese encuentro de intimidades en el que se vive con la mayor intensidad la afectividad, la afirmación de la personalidad y la experiencia del fluir de la vida. Es el ámbito natural y marco propicio para un desarrollo enriquecedor de ese nutrido mundo de los sentimientos de la persona y del establecimiento de las relaciones personales.

De nuestros resultados podemos inferir claramente que "(...) Es imprescindible que el profesor, el padre, sea consciente de su influjo. Repetidamente se ha dicho, incluso por quienes propugnan enfoques no directivos en educación, que no querer transmitir valores en la familia o en la escuela es imposible. Se quiera o no, los padres, lo mismo que los profesores, manifiestan constantemente a través de su conducta cuáles son sus prioridades, valores y creencias. Más que tener miedo a no acertar con el contenido, -lo cual (...) es relativamente fácil cuando se parte de una postura de búsqueda de la verdad sin prejuicios- el problema es cómo transmitir adecuadamente todo aquello que se considera conveniente para el alumno, pues con razón dice Barrio que 'la manera autoritaria de imponer un código moral no manifiesta la irracionalidad del sistema ético impuesto sino del que de ese modo lo

impone' (1988, p. 538). El autoritarismo en este sentido se refiere también a la desconcertante postura de quien con sus palabras afirma una cosa y con su conducta otra. Educar en la virtud exige luchar uno mismo por la virtud, sólo de este modo se tiene la firmeza necesaria para 'haber cultivado con hábitos el alma del discípulo para que proceda rectamente en sus goces y en sus odios, como se hace con la tierra que ha de nutrir la semilla' (Ética a Nicómaco, X;9). Es necesario -personalmente- amar lo bello y aborrecer lo vergonzoso para enseñarlo, como Aristóteles sugiere" (Gordillo, 1992, pp.191-192)

De lo señalado podemos destacar el papel elevado que ejerce el educador y la gran responsabilidad implicada en esta misión. La educación en los valores exige entonces que "tanto el educando como el educador tienen que ser capaces de integrar en la acción los aspectos cognitivos junto con los motivacionales de modo que ésta adquiera un significado personal. Por regla general, los adultos necesitamos que la inteligencia espolee a la voluntad "(Gordillo, 1992, p. 192). Los resultados obtenidos evidencian que (así como generar el conflicto cognitivo no es suficiente para la promoción del juicio moral en el marco de la educación familiar), en el niño hay una exigencia de ilustración en los principios morales que guíen el diálogo hacia la progresiva adhesión personal a estos valores que él mismo ha visto claramente. El conocimiento de los valo-

res es imprescindible y una vía regia de acceso a ellos es su presentación plástico-sintética en la ejemplaridad del educador, que hace las veces de "modelo o paradigma" que muestra e invita con su vida a practicarlos. Conforme a la intencionalidad perfectiva de la educación, "no es suficiente querer hacerlo, hay que saber cómo hacerlo y la forma que se revela más eficaz" (Ibídem).

Es decir, si la familia hace operativa sus posibilidades educativas puede crear un ambiente que sea una auténtica escuela de virtudes, con estilo propio. Es capaz de realizar su misión específica: cultivo de la personalidad, la formación moral y religiosa, la adaptación y orientación de la personalidad.

*Para que la capacidad de libre autodeterminación del niño pueda perfilarse perfectivamente, conforme a lo que es el hombre, el niño requiere: hallar en el ambiente y mundo social circundante (particularmente en la familia) el ejemplo vital o coherencia de vida y una orientación intencional -caracterizada por el diálogo y apoyo afectivo- que le permita a la inteligencia conocer en su auténtica realidad qué es cada cosa, cuál es su fin o el para qué de su existencia, cuál es su lugar en el mundo, qué valor tiene, promueva un desarrollo vigoroso de la voluntad recta y de una afectividad armoniosa que favorezca el florecimiento de aquellas virtudes que esculpen en la persona su estatura moral y humana.*



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVIRA, R., (1990). *Razón y libertad*. Madrid, RIALP.
- ARANCIBIA, Violeta (1990), *Teorías del aprendizaje: Revisión de las corrientes actuales*, Santiago, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- ASENDORPF, Jens y NUNNER-WINKLER (1992), Gertrud, Children's Moral Motive Strength and Temperamental Inhibition Reduce Their Immoral Behavior in Real Moral Conflicts, *Child Development*, vol. 63, N° 5, pp.1223-1235.
- BALL, Samuel (1988). *La motivación educativa*, Madrid, Ed. Narcea.
- BANDURA, A. y McDONALD, F. (1963). Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 67, N° 3, pp. 274-281.
- BULL, Norman, (1976) *La educación moral*, Verbo Divino, Pamplona.
- BUSSEY, Kay (1992), Lying and Truthfulness: Children's Definitions, Standards, and Evaluative Reactions, *Child Development*, vol. 63, N° 1, pp.129-137.
- COLBY, Anne, KOHLBERG, Lawrence y otros (1989), *The measurement of moral judgment*, T. I y II, Cambridge, Cambridge University Press.
- COWAN, P. y otros (1969), Social learning and Piaget's cognitive theory of moral development, *Journal of Personality and Social Psychology*, 11, pp.261-274.
- CHOZA, Jacinto (1990), *La realización del hombre en la cultura*. Madrid, RIALP.
- DE FINANCE, J., (1966). *Ensayo sobre el obrar humano*, Madrid, Gredos.
- DE FINANCE, J. (1980). Sordera para los valores, *Ethos*, Buenos Aires, N° 8.
- DEL RINCÓN EGEA, Delio (1988). *Situaciones vitales, cursos de acción y motivación ética*. En ETZEBARRÍA BILBAO: Perspectivas acerca de cambio moral. Posibles intervenciones educativas, Univ. Del País Vasco.
- DEL RINCÓN EGEA, Delio (1990). *Los componentes motivacionales en el desarrollo de la personalidad ética*, Cuadernos de Pensamiento, 5, Madrid, Fundación Universitaria Española, p. 34.



- DIFABIO, Hilda (1990). *La capacidad de juicio moral en el adolescente*. En «Rev. de Ccias de la Educación y Formación docente, N° 1, pp.173-206.
- DIFABIO, Hilda (1992), *Teorías contemporáneas del desarrollo moral*, Buenos Aires, Archivos CIAFIC,.
- FABRO, C. (1982). *Introducción al problema del hombre*, Madrid, Rialp.
- FABRO, C., (1977). La dialettica d'intelligenza e volontà nella costituzione dell' atto libero, *Ermenéutica Tomística*, N° 2.
- FERGUSON, T.; STEGGE, H.; and DAMHUIS, I.(1991). *Children' s Understanding of Guilt and Shame*, *Child Development*, 62, N° 4, pp.827-839.
- FEUERSTEIN, Reuven. (1991). Libertad y Realización Personal, *Diario El Mercurio*, Dom. 17 de Noviembre.
- GARCIA DE HARO, R.(1978). *La conciencia moral*, 2a. ed., Madrid, Rialp.
- GHINATO, Egler y PAOLICCHI, Piero (1987). Morale della giustizia e morale dell'afetto, *Orientamenti Pedagogici*, 34, 3(201), pp.413-454.
- GILSON, Etienne (1989). El tomismo. Pamplona, EUNSA.
- GORDILLO ÁLVAREZ-VALDES, Ma. Victoria (1996). *Desarrollo del altruismo en la infancia y la adolescencia: una alternativa al modelo de Kohlberg*. Madrid, CIDE.
- GORDILLO ÁLVAREZ-VALDES, Ma. Victoria (1987). *El desarrollo moral de la mujer*. En «Revista Española de Pedagogía», N° 175.
- GORDILLO ÁLVAREZ-VALDES, M. Victoria (1988). Desarrollo moral y orientación: una revisión crítica del enfoque feminista, *Revista Española de Pedagogía*, 180, pp.221-239.
- GORDILLO ÁLVAREZ-VALDES, M. Victoria (1992). *Desarrollo moral y Educación*. Pamplona. EUNSA.
- GORDILLO ÁLVAREZ-VALDES, Ma. Victoria (1994). *La orientación en la educación secundaria*. En: *La orientación en la Educación institucionalizada. La Formación Ética*. Dirigido por García Hoz. Madrid, RIALP.
- ISAACS, D.(1988). *La educación de las virtudes humanas*, Pamplona, EUNSA.
- KOHLBERG, Lawrence y GILLIGAN, Carol (1971), The adolescent as a moral philosopher, *Daedalus*, 100, pp.1051-1086.

- KOHLBERG, Lawrence (1971). From Is to Ought, *Cognitive Development and Epistemology*, New York, Academic Press.
- LOTTIN, D.(1946). *Principes de morale*, Louvain, Editions de L'Abbaye du Mont César.
- McCANN, Donald y PRENTICE, Norman (1981). Promoting Moral Judgment of Elementary School Children: The Influence of Direct Reinforcement and Cognitive, *Disequilibrium, The Journal of Genetic Psychology*, 139, pp.27-34.
- NAVARRO, Ana María (1990). Las relaciones en la familia. Nota OF-249, Curso de Orientador familiar de la Universidad de Navarra, España.
- OLIVEROS OTERO, F.(1990). *Autonomía y autoridad en la familia*, Pamplona, EUNSA.
- PIAGET, Jean (1974). *El criterio moral en el niño*, 2a. ed., Barcelona, Fontanella.
- PIEPER, Joseph (1980). *Las virtudes fundamentales*, Madrid, Rialp.
- PINCKAERS, Servais (1961). La fin dans l'action morale selon S. Thomas, *Revue des Sciences Philosophiques et Theologiques*, París, T. XLV, N° 3, Juillet.
- PINCKAERS, S.(1988). *Las fuentes de la moral cristiana*. Pamplona, EUNSA.
- PINCKAERS, Servais (1996). Redécouvrir la vertu, *Sapientia*, Bs. As. , V. LI, 199, pp. 151-163
- PITHOD, Abelardo (1993). *Comportamiento organizacional*, Buenos Aires, Docencia.
- PITHOD, Abelardo (1994). *El alma y su cuerpo*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.
- PITHOD, Abelardo (1993). El trasfondo no-consciente de la vida moral, *Ethos*, N° 19-20.
- PITHOD, Abelardo (1983). Las bases biopsíquicas y sociales de la experiencia moral, *Ethos*, N° 10-11,.
- PITHOD, Abelardo (1995). El conocimiento afectivo. ¿Tiene el corazón razones que la razón no entiende?. *II Simposio de Epistemología y metodología en ciencias humanas y sociales*, Tomo I, Mendoza, Argentina, Ed. Ex Libris.
- PITHOD, Abelardo (1996). Breve balance de un siglo de psicoanálisis, *Sapientia*, Bs. As. , Volumen LI, , N°199, pp. 175-185.

- POWERS, Sally (1988). Moral Judgement Development Within the Family, *Journal of Moral Education*, Vol. 17, N° 3, pp.209-219.
- SCHELER, M., *Etica* (1948.) Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético, T. I, nueva ed. corregida, Bs. As., *Revista de Occidente*.
- SOAJE RAMOS, Guido (1965). Curso de Etica, pro-manuscrito, Buenos Aires.
- SOAJE RAMOS, Guido (1978). Orden moral y situación, *Sapientia*, N° 128.
- SPEAMANN, Robert (1991). Cuestiones fundamentales. Madrid, RIALP.
- STRICHARTZ, Abigail y BURTON, Roger (1990) Lies and Truth: A Study of the Development of the Concept, *Child Development*, vol. 61, N° 1, pp.211-220.
- VANNI-ROVIGHI, S.(1956). ¿Se puede hablar de límites del racionalismo ético en la teoría de Santo Tomás sobre el conocimiento moral?, *Sapientia*, N° 39-40.
- WALKER, Lawrence y MORAN, Thomas (1991). Moral Reasoning in a Communist Chinese Society, *Journal of Moral Education*, vol. 20, N° 2, pp.139-155.
- WALKER, Lawrence y TAYLOR, John (1991). Family Interactions and the Development of Moral Reasoning, *Child Development*, vol. 62, n° 2, pp.264-283.
- WALKER, Lawrence y RICHARDS, B.(1979). Stimulating Transitions in Moral Reasoning as a Function of Stage of Cognitive Development, *Developmental Psychology*, V. 15, N°2, pp.95-103.
- WIDOW, Juan A. (1988). *El hombre, animal político*, Santiago de Chile, Edic. Universitaria.

### ***THE CHILD'S ETHICAL CONFIGURATION. ITS RELATIONSHIP WITH THE FAMILY EDUCATION***

Presently work offers some of the results obtained about a study carried out in a sample of 103 children and his/her parents, about the existent relationship among the external and internal factors associated to the boy's ethical configuration. The relative incidence exercised by the family education -in its dimensions: moral judgment and disciplinary modality - and the boy's ethical configuration -with its components: level of moral judgment and vital moral commitment -is pondered.

*Key Words:* Ethical configuration. Level of moral judgment. Vital moral commitment Family education. Moral judgment. Disciplinary modality.

*Datos y dirección del autor:* Elizabeth Da Dalt de Mangione. Licenciada en Ciencias Psicopedagógicas. Profesora en Ciencias Psicopedagógicas. Psicopedagoga. Licenciada en Ciencias de la Educación. Orientadora escolar. Profesora en Psicología y Ciencias de la Educación por la Universidad Católica Argentina (U.C.A). Psicopedagoga del Instituto San Francisco Javier. Becaria Postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Centro de Investigaciones Cuyo. Primitivo de la Reta 522. Dpto. K. Mendoza. C. P. 5500, Argentina. Tel-fax: (061) 292563.



