

Dos categorías para analizar el razonamiento sobre reglas sociomorales*

Martín Plascencia González**

Profesor tiempo completo de la Universidad Autónoma de Chiapas (México).

• **Resumen:** *Este artículo reporta los resultados de una investigación diseñada para conocer el razonamiento moral de niños y niñas de entre 10 y 11 años de edad, acerca de reglas sociomorales y transgresiones narradas en historias hipotéticas. Para el análisis de la información utilicé un método inductivo, construyendo categorías a partir de los datos y sin contar con categorías a priori. Los resultados muestran dos categorías de pensamiento en relación con las reglas. La primera la denominé Regularidad y expresa el conocimiento que los niños y niñas tienen de manera intencional y formal con respecto a las reglas, lo que está legislado conscientemente; y la segunda, denominada Vigencia, expresa la interpretación personal de la regla en sus usos cotidianos, actuales.*

Palabras clave: reglas sociomorales, niños (as), razonamiento.

Das categorías para analizar o raciocínio sobre regras sócio-morais

• **Resumo:** *Este artigo relata os resultados de uma pesquisa delineada para conhecer o raciocínio de crianças entre 10 e 11 anos de idade, sobre regras sócio-morais e transgressões narradas em histórias hipotéticas. Para a análise dos dados utilizei um método indutivo, construindo categorias a partir dos próprios dados, sem contar com categorias pré-existentes. Os resultados mostram duas categorias de pensamento em relação às regras. A primeira, denominada Regularidade (Regularidad), expressa o conhecimento que as crianças têm de maneira intencional e formal a respeito das regras, sobre o que está legislado conscientemente; a segunda, denominada Vigência (Vigência), expressa a interpretação pessoal da regra em seus usos cotidianos, atuais.*

Palavras chave: regras sócio-morais, crianças, raciocínio.

* Este artículo reporta parte de los resultados de la tesis de investigación del autor para obtener el título de Maestro en Investigación Educativa, por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en el periodo agosto de 2005 a julio de 2007. La investigación se desarrolló en la ciudad Aguascalientes, México. Durante el proceso de los estudios de la maestría el autor estuvo becado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (México), número 220013.

** Licenciado en Psicología y Maestro en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: martin.plascencia@unach.mx

Two categories to analyze reasoning of sociomoral rules

• **Abstract:** *This article reports the results of a study based on hypothetical stories, in order to know the moral reasoning of children aged between ten and eleven, regarding sociomoral rules and its transgressions. The information collected was analyzed with the inductive method through the construction of reasoning categories. The results showed two subjective categories: one named “Regularidad” referring to those rules well known and are formal legislations and; the second category was named “Vigencia” and refers children’s thoughts in which it can be identified their personal interpretation of the rule in its daily use.*

Keywords: sociomoral rules, children, reasoning.

–1. Introducción. –2. Marco teórico. Dominios de conocimiento social y sistemas normativos. –3. Metodología. –4. Resultados y discusión. –5. Categoría de Regularidad: formalización de los sistemas normativos. –6. Categoría de Vigencia: usos e interpretación contextualizada de las reglas. –7. Conclusiones. –8. Anexo. Guía de entrevista. –Lista de referencias.

Primera versión recibida junio 1 de 2009; versión final aceptada diciembre 9 de 2009 (Eds.)

1. Introducción

Este artículo integra algunos resultados de una investigación que tenía como objetivo general determinar si un plan de intervención breve, mediante diferentes tipos de narración de cuentos, estimulaba el razonamiento sociomoral y del autoconcepto de niños y niñas de entre diez y once años de edad. Aunque no hubo evidencia de que el plan de intervención tuviera efectos directos en las variables del estudio (Plascencia, 2007), este reporte documenta el proceso de análisis del razonamiento sociomoral.

Respecto a la variable moralidad se pretendía generar conocimiento sobre el razonamiento de reglas con base en historias y preguntas hipotéticas, considerando que los juicios sobre situaciones hipotéticas son similares a los juicios sobre situaciones actuales (Turiel, 2008). Analicé dicha variable mediante el método inductivo para la construcción de categorías, las cuales expongo, comento, y discuto, y sobre las que apunto algunas implicaciones, lo que amplía la comprensión de cómo son interpretadas y usadas las reglas sociomorales.

Para la comprensión de los sistemas morales, el contexto por el que ocurren y al que afectan, su relación con los individuos y los juicios que ellos

emiten, he investigado diferentes elementos¹, entre los que destacan: estudiar el conocimiento que se construye del campo social y cómo se relacionan los juicios con las acciones; el razonamiento deóntico; si las acciones son intencionales, accidentales, su causalidad y consecuencias; separar las reglas legislativas y judiciales; el papel de las emociones, las intenciones y las motivaciones en los juicios; si el sistema es prescriptivo o proscriptivo y cómo afecta en el razonamiento; la información que se recibe de pares y personas adultas y cómo se les puede conferir validez dependiendo del asunto de que se trate o qué papel juegan diferentes personas, pares o adultos, en el desarrollo de los niños y niñas. Otros asuntos estudiados son los juicios informacionales, es decir, conceptos descriptivos con respecto a la naturaleza de la realidad (Wainryb, 1991). Estos juicios son las ideas o la información que se tienen sobre un asunto y que pueden afectar las evaluaciones morales; por ejemplo, la creencia sobre si los humanos tienen alma, y a partir de qué momento del desarrollo ontogenético aparece, puede afectar la decisión moral sobre el aborto².

En este artículo asumiré la perspectiva de dominios sociocognitivos (Smetana, 1999, 2006; Turiel, 1998, 2008; Turiel & Smetana, 1989; Wainryb, 1991). La definición de moralidad asumida en este artículo es la de Smetana (1999, p. 312), “el entendimiento prescriptivo de los individuos sobre cómo los individuos deben comportarse unos con respecto a otros”.

De acuerdo con Turiel (1989, p. 59) hay dos aspectos torales para la comprensión del conocimiento de las relaciones sociales: los sistemas y las prescripciones que norman o dictan cómo deben ocurrir esas relaciones. Estas prescripciones configuran y median las relaciones simétricas —entre pares— y asimétricas —niños o niñas y personas adultas— y permite la coexistencia de convivencia y tensiones conflictivas. Considerando que las relaciones sociales están atravesadas por sistemas que las norman, conviene entonces conocer cómo razonan los sujetos sobre esos sistemas.

2. Marco teórico

Dominios de conocimiento social y sistemas normativos

La socialización es un proceso disarmónico que congrega una variedad de visiones, creencias, valores, actitudes, convenciones, que permean las

¹ Para una revisión al respecto, recomiendo: Baird y Wilde, 2004; Berthoz, Grèzes, Armony, Passingham y Dolane, 2006; Bucciarelli, Khemlani y Johnson-Laird, 2008; Bucciarelli y Johnson-Laird, 2005; Cushman, 2008; Janoff-Bulman, Sheikh y Hepp, 2009; Langford, 1997; Núñez y Harris, 1998; Salvano-Pardieu, Fontaine, Bouazzaoui y Florer, 2008; VanderBorgh y Jaswal, 2009; Walker, Henning y Krettenauer, 2000.

² Smetana (1981, 1982, citada en Turiel & Smetana, 1989), reportó cómo las personas tomaban decisiones diferentes acerca del aborto según sus creencias y la información que tenían respecto a si se trataba de una vida humana o no. La fase en la que se encontraba el embrión o feto era importante para la toma de la decisión, por tanto, podrían atribuir un dominio personal o moral según las consideraciones anteriores.

relaciones y el razonamiento de los individuos. De acuerdo con Smetana (1999, p. 312), los niños y niñas tienen diferentes interacciones que dirigen la construcción de diferentes tipos de sistemas de conocimiento social; por ello el conocimiento sobre el mundo no es uniforme, ni con los conceptos físicos ni con los sociales. No se puede aceptar que el desarrollo de ciertos conceptos, como la justicia, aparezca hasta edades avanzadas, niñez tardía y adolescencia, como proponían Piaget y Kohlberg. Para estos autores primero se desarrolla un conocimiento regido por una visión individualista y con una perspectiva normada por las personas adultas y la autoridad, y en periodos posteriores se adquieren valores y posturas morales superiores frente a las relaciones con los otros individuos.

Turiel (1989) sostiene que el concepto de estructura debe considerarse como parcial y no ser pensado como un concepto englobalizador ni que se entienda que todo se relaciona con todo en el pensamiento; desprendido de este punto asume que no pueden aceptarse principios que sugieran que el desarrollo avanza de niveles globales a niveles específicos y cada vez más integrados. Por ejemplo, que primero aparezca un desarrollo sobre conceptos convencionales y posteriormente uno sobre morales o personales; este punto no es admitido y es una de las diferencias centrales con las perspectivas de Piaget y Kohlberg (Smetana, 1999).

La perspectiva teórica y conceptual de la teoría de dominios sociocognitivos (Turiel, 1984, 1989, 1998; Smetana, 1999, 2006) permeó todo el proceso de mi investigación. Los sistemas normativos a través de los cuales se originan y modulan las interacciones humanas son construidos por los individuos como campos de conocimiento autónomos, pues los sujetos construyen conocimientos diferentes según el tipo de interacción que tienen.

El conocimiento social de los niños y las niñas, producto dinámico y complejo de sus interacciones con el entorno, se construye en parcelas de conocimiento, en unidades independientes de pensamiento organizado; el contexto con el que el niño o niña interactúa va configurando esos sistemas organizados de pensamiento —el dominio en cuanto tal. Sin embargo, la referencia contextual con la que la persona menor interactúa no determina la configuración total de lo que el niño o niña puede construir de ella, es decir, no es una adhesión a los sistemas preexistentes sino una construcción individual influida por esos contextos.

El estudio de cualquier sistema normativo sugiere la revisión y conceptualización de las reglas sobre las que está sustentada determinada valoración. Los niños y las niñas condicionan las interpretaciones de las reglas al contexto al que pertenecen, en donde ocurren, la autoridad de donde provienen y al dominio de conocimiento social de que se trate (personal, convencional o moral). Ejemplo de ello es que para asuntos del dominio personal —como gustos, intereses— la población infantil tiene más autonomía en sus decisiones y elecciones que para asuntos convencionales y morales (Yau & Smetana, 2003; Yau, Smetana & Metzger, 2008).

La perspectiva de dominios ha identificado tres dominios de conocimiento: el personal, el convencional y el moral. Para fines de este artículo sólo revisaré el convencional y el moral. El dominio convencional refiere a conceptos de sistemas temporales, arbitrarios y contingentes de las reglas, y el moral a sistemas prescriptivos universales y generalizables, intrínsecos de las acciones, no contingentes de las reglas.

En el dominio moral las consecuencias de las acciones repercuten en el bienestar o derechos de los otros o de sí mismos, y en el dominio convencional las consecuencias pertenecen a regularidades arbitrarias, y se ha observado que las transgresiones convencionales se piensan menos serias, más dependientes del contexto y más contingentes a las reglas y a la autoridad (Killen & Smetana, 1999; Smetana, 1999; Smetana, Schlagman & Adams, 1993; Yau & Smetana, 2003). Los niños y las niñas identifican desde temprana edad a qué dominios pertenecen las reglas, y pueden separar las acciones morales de las sociales y personales (Killen & Smetana, 1999), y cuando se refieren al dominio moral no se centran en las reglas *per se* o en el orden social, sino en los efectos que ellas tienen sobre las personas (bienestar, justicia) (Turiel, 2008, p. 152).

Los niños y las niñas distinguen tempranamente la diferencia de dominios (Buzzelli, 1993; Killen & Smetana, 1999; Smetana, 1981; Yau, Smetana & Metzger, 2008). En un estudio realizado por Enesco y Del Olmo (1988), en el que entrevistaron a participantes de diversas edades, encontraron que niños y niñas de 6 a 8 años de edad evalúan negativamente cualquier acto de transgresión, mientras que los de 9 a 11 años de edad evalúan el grado de severidad de la transgresión según el dominio al que pertenecen; es decir, las transgresiones morales en infantes más grandes se evalúan más severamente y merecen mayor castigo que aquellas de índole personal y convencional; esto también se ha observado con adolescentes (Mullins & Tisak, 2006; Tisak & Jankowski, 1996).

Nucci y Nucci (1982), encontraron que personas menores, de entre 7 y 10 años y 11 y 14 años, en escenarios de juego libre evaluaban las transgresiones morales alrededor de consecuencias intrínsecas para la víctima, como daño o injusticia, mientras que para la transgresión de reglas convencionales se aducían elementos del orden social, como la normatividad y costumbres. La investigación empírica continúa corroborando esos resultados (Mullins & Tisak, 2006; Turiel, 2008). Los niños y las niñas distinguen entre los rasgos intrínsecos de las acciones —que afectan el bienestar, la justicia o los derechos—, y los rasgos externos y situacionales, y de elecciones y asuntos que incumben a lo personal.

Hay cierta generalización de la perspectiva de los dominios para varias culturas pero existen elementos culturales que intervienen, por ejemplo, en el papel que se otorga a la autoridad y su relevancia en el desarrollo moral, pues hay culturas que integran el respeto a la autoridad para modular las interacciones entre personas, sin que ello restrinja el pensamiento a la heteronomía (Fang, Fang, Keller, Edelstein, Kehle & Bray, 2003; Kinoshita, 2006).

La distinción en dominios permite unidades de análisis precisas pues se indagan sistemas de pensamiento autónomos organizados que permiten observar sobre qué asuntos del campo social los individuos están enjuiciando o actuando. La distinción no es sólo una estrategia metodológica de investigación para disgregar un pensamiento general: desglosar un pensamiento total sobre la realidad para entenderlo mejor. Turiel (1989) especifica que para tratarse de dominios, tienen que ser sistemas transformacionales, en los que los cambios pueden observarse ontogenéticamente.

En ambientes educativos, esta distinción es necesaria para discernir qué tipo de reglas los sujetos están transgrediendo y cómo juzgan sus acciones, distinciones aún ausentes en las escuelas pues sus técnicas disciplinarias para transgresiones carecen de justificación, no distinguen el tipo de violación (personal, convencional o moral) y las sanciones no toman esos criterios (Goodman, 2006); además, los directivos, profesoras y profesores no siguen criterios homogéneos para la aplicación de sanciones (Fierro, 2005), y los niños y niñas pueden suponer varios tipos de sanciones para una misma transgresión, pues los criterios para sancionar no están legislados formalmente (Plascencia, 2007).

En la relación asimétrica, entre personas adultas e infantes, aquéllas son generalmente quienes formulan las reglas y ambos intervienen en la operación; aunque de manera desigual porque las personas adultas las crean o legitiman con alcance para ellas y para los niños y niñas, a quienes se les sugieren o imponen. Por el contrario, en situaciones entre pares los niños y las niñas están en posibilidad de alterar, mutar o resignificar las reglas, no obstante que les antecedan, por ejemplo en los juegos libres (Nobes, 1999; Linaza, 1981); o pudiera suceder que sigan las reglas por cuestiones de respeto a costumbres y prácticas culturales, no porque crean que son inalterables (Garoz & Linaza, 2006).

Las interacciones verticales con padres y madres, y horizontales con pares, producen desarrollo moral (Walker, Henning & Krettenauer, 2000) y es conveniente observar la opinión de los propios niños y niñas respecto a sus pares y a las personas adultas; por ejemplo, cuando se evalúa lo que pensarían un par y una persona adulta sobre un dilema. Los niños y las niñas tienden a pensar que sus pares pensarían similar a ellos y piensan que las personas adultas darían diferentes opiniones a las de ellos o a las de sus pares (Plascencia, 2007; Saltzstein, Roazzi & Dias, 2003). La socialización requiere de la inclusión de la gente adulta en las interacciones infantiles, y esta participación inequitativa en la formalización de sistemas legislativos conduce a plantearse cómo los niños y las niñas evalúan y justifican las reglas, es decir, qué elementos someten a juicio en las reglas adultas que tienen aplicación en ellos y en ellas.

3. Metodología

El enfoque cognitivo-evolutivo evidencia que los conceptos sociales son dinámicos y se manifiestan en un proceso interactivo entre los medios de conocimiento y las experiencias cotidianas relevantes. Dado el carácter mutable del concepto de regla y su relación con el desarrollo sociomoral, decidí investigar cómo organizan los niños y las niñas su razonamiento social respecto a ciertos contenidos sociomorales que contienen reglas y sus transgresiones.

Entrevisté a niños y niñas utilizando el método clínico piagetiano. Los resultados forman parte de una investigación con un diseño cuasiexperimental en el que se buscaba la estimulación de juicios sociomorales y del autoconcepto a través de diferentes formas de narración y uso del cuento. La intervención breve no tuvo efectos sobre las variables mencionadas. Este artículo se centrará en describir los resultados del análisis de las entrevistas sobre la variable de sociomoralidad, e integra, comenta y amplía resultados ya publicados (Plascencia & Romo, 2009; Plascencia, 2009a, 2009b, 2009c).

Participantes

Los participantes y las participantes para algunas historias fueron 30 —15 niñas y 15 niños—, y para otras se invalidó un caso (niño). La elección del centro escolar no fue aleatoria, pero la elección de quienes participaron sí, los cuales se eligieron de 81 que cursaban el quinto grado. El centro escolar se ubica en la ciudad de Aguascalientes, México, y tiene una población cercana a los 600 niños y niñas, aproximadamente 100 por grado, dividida en cuatro grupos por grado.

Instrumento

Bajo la influencia de la perspectiva de dominios cognitivos del desarrollo sociomoral (Turiel, 1984, 1998), diseñé una guía de entrevista semiestructurada, conformada por historias que contienen transgresiones a reglas explícitas o implícitas. Preparé historias hipotéticas: dos que terminan en situaciones conflictivas y cuatro en las que se tienen que evaluar transgresiones ya cometidas. En éstas, se evidencia una transgresión y no se provee un contexto amplio en el cual sucede, lo que difiere de las otras historias. A excepción de la historia de *Los columpios*, en las demás historias no se hace mención explícita de las reglas que subyacen.

Situaciones conflictivas: historias de Los columpios y El mercado. En la historia de Los columpios, un niño se enfrenta al dilema de cumplir una promesa o avisar a la maestra que su amigo está gravemente herido. Si le dice a la maestra incumple la promesa y recibirá un castigo, si no le dice, su amigo seguirá herido. Para la historia de El mercado se tomó parcialmente el dilema de Hans, de Kohlberg. Una niña y un niño deben elegir si robar alimento para su mamá o entregarlo y esperar la recompensa.

Situaciones de transgresiones ya cometidas: El Uniforme (Un niño asiste sin uniforme a la escuela); La Televisión (Una señora le pregunta a su hija que si le dejaron tarea y la niña dice que no, para poder ver televisión); La Comida (Durante la comida un niño habla con la boca llena); Molestar (A un niño que ha molestado a su hermano, sus papás lo regañan y le pegan).

Procedimiento

Para la evaluación realicé algunas entrevistas. En las entrevistas intenté propiciar la confrontación y la contrastación, pues es el desequilibrio e inadecuaciones en el pensar lo que puede propiciar nuevas formas de organización o reorganización del pensamiento (Turiel, 1984); por eso la guía de entrevista se compone de historias sobre diferentes escenarios (escolar, familiar) y para cada historia hice preguntas que sugieren la adopción de diferentes perspectivas sociales. De todas las historias de la entrevista pregunté los criterios de valoración y las categorías de justificación, razones que soportan y contextualizan los criterios de valoración de las acciones de los actores de las historias.

A quienes participaron los entrevisté individualmente en un área privada alejada de su salón de clases, en un tiempo que oscila entre 20 y 30 minutos.

Análisis

Recolecté y analicé los datos de manera cualitativa. Las entrevistas se audiograbaron, previa autorización verbal para ello. Al terminar de evaluar transcribí las entrevistas utilizando códigos comunes.

La construcción de las categorías fue de manera inductiva. No tenía categorías a priori.

4. Resultados y discusión

En el análisis identifiqué ciertas consistencias y constancias en los modos de respuesta, lo que me permitió la construcción de categorías que me ayudaron a comprender los juicios infantiles. Algunos resultados fueron comentados en congresos (Plascencia, 2009a) o publicados (Plascencia, 2007, 2009b; Plascencia & Romo, 2009), y describen algunas categorías. Esas categorías —Acusación, Sentencia, Intencionalidad, Derivación, Contextualización y Alternativa— referían a dos categorías de pensamiento generales con respecto a las reglas y a la forma en la que los sujetos las interpretan: una expresa aspectos formales que son legislados conscientemente, a la que denominé **Regularidad**; y otra, aquéllas que refieren un sistema variante de la regla, aspectos informales que dependen del sistema legislativo subjetivo. La posibilidad de interpretación y mutación de los principios originales de la regla es lo que se denomina **Vigencia**. Los niños y las niñas conciben los aspectos fijos y los aspectos mutantes de la regla y ambos tienen una presencia legítima en su pensamiento. Identifican el sistema legislativo que les antecede y pueden

participar desde su subjetividad en la formulación de nuevas legislaciones o en modificaciones de las existentes.

La Regularidad fue denominada así porque expresa uniformidad en criterios, constancia y socialización ‘común’ de un conocimiento. La regularidad representa lo que sucede con cierto grado de predicción respecto a la regla pues es lo que se espera, es lo previsto y dispuesto; supone una generalización consensuada de un conocimiento sobre una prescripción o proscricción (Plascencia, 2009a). El sistema moral prescriptivo es “sensible a los resultados positivos, basado en la activación y centrado en lo que debemos hacer” y el proscriptivo “es sensible a resultados negativos, basado en la inhibición y centrado en lo que no debemos hacer” (Janoff-Bulman, Sheikh & Hepp, 2009, p. 521). La moral prescriptiva intenta estimular conductas buenas para obtener resultados positivos, y la moral proscriptiva intenta inhibir conductas malas para evitar resultados negativos (Janoff-Bulman *et. al.*, 2009).

La Vigencia, expresa los usos e interpretaciones actuales de lo que debe / no debe seguirse. La Regularidad está conformada por las categorías Sentencia y Acusación, y la Vigencia, por la Derivación, Intencionalidad, Contextualización y Alternativa.

5. Categoría de Regularidad: formalización de sistemas normativos

Después de la revisión de las formas de pensamiento sobre las reglas sociomorales propuestas en las historias, observé que había un aspecto de la regla que persistía y era conocido por todos los niños y las niñas. La regularidad fue definida como la comprensión y ejecución de la regla como fue dictada; como se constituyó formalmente (Plascencia, 2007, p. 59).

En un salón de clases, un aspecto *regular* son reglas transmitidas intencional y conscientemente, por ejemplo algunas expuestas por la maestra: “levantar la mano antes de hablar”; “no comer en el salón de clases”; “no platicar”; “mantenerse sentados durante la exposición de la profesora”, o las que se formulan entre pares, “trabajar siempre con el mismo amigo”. Estas consignas son evidentes para todas y todos, son uniformes, y se espera del receptor o receptora de las mismas una comprensión unitaria. La regularidad permite la socialización de significados similares sobre un mismo contenido. Los niños y niñas saben que existen reglas en la escuela, como las hay en la casa, y logran extraer los elementos centrales de la legislación.

La categoría de regularidad se teorizó sobre la base de dos categorías de análisis extraídas del razonamiento infantil: la *acusación* y la *sentencia*. De acuerdo con Plascencia (2009a), “los niños y las niñas refieren estas dos categorías como los ejes a través de cuales se articula el proceso de diseño formal y la interacción con él de los actores a los que alcanza esa regulación”. La acusación refiere a la acción en que el sujeto que juzga observa y evidencia la transgresión (Plascencia & Romo, 2009). Se considera el conocimiento del

establecimiento formal de la regla y da pauta para delimitar cuando se ha cometido una transgresión. La acusación expresa la relación del sujeto con el sistema legislativo o judicial y puede aplicarse a transgresiones de los tres dominios sociales descritos por Turiel y sus colegas.

Lo que caracteriza a la acusación es la evidencia de que se ha cometido una transgresión. Los niños y las niñas identifican que el curso normal de la regularidad, “lo que debe ser formalmente”, ha sido alterado, por lo que inmediatamente lo refieren. La acusación exige que se evalúe la acción de un sujeto respecto a una regla; evalúa la relación legislación-sujeto, es decir, cómo se manifiesta ésta, si como seguimiento o como transgresión. La acusación supone el conocimiento de una regla, por tanto es posible decir cuándo ha sufrido una violación. El que los sujetos conozcan los límites de la regla les ayuda a comprender las formas de transgresión de la misma.

Otro componente de la Regularidad, ya referido tangencialmente en el párrafo anterior, es la Sentencia, la cual comprende lo que la regla es formalmente, lo que establece (Plascencia, 2007). Los niños y las niñas conocen aspectos estructurales dictados en un diálogo formal que les anteceden en el tiempo o que construyen de manera conjunta de tal manera que consensan significados.

Algunos ejemplos de *acusación* y sentencia se describen en el cuadro 1.

Cuadro 1. Ejemplos de Acusación (negritas) y de Sentencia (cursivas). Diversas historias de la entrevista³.

Pregunta: ¿Qué opinas?
Que está mal. Los papás están mal porque <i>lo tienen que corregir, tienen que corregir al hijo, cómo es la educación, cómo debe de comer</i> (Lucy, niña, 10 años, 7 meses; La comida).
Es como falta de educación porque <i>es feo que se vea la comida cuando está hablando</i> (Estrella, niña, 10 años, 10 meses; La comida).
Pues que no está bien , [<i>¿por?</i>] <i>porque la niña debe de hacer la tarea</i> (Iris, niña, 10 años, 8 meses; La televisión).
En parte los papás hicieron mal y en parte el niño hizo mal porque <i>no deberían molestar a su hermano, al contrario, debería ayudarlo y sus papás están mal al pegarle, estaría bien regañarlo y castigarlo, pero no pegarle</i> (Esteban, niño, 10 años, tres meses; Molestar).
Malo. <i>Se deben de vestir con el uniforme diario</i> (Ronaldo, niño, 10 años, 7 meses; Uniforme).

³ Todos los cuadros de este artículo son elaboración propia, contruidos con datos de la investigación.

Pos que los niños estuvieron mal porque *no siguieron las reglas* (Gustavo, niño, 11 años, 6 meses; Los columpios).

Pues, que, que [1] *no se le debe de pegar a un niño*⁴ aunque [2] *sí debe de llevar una sanción* (Alba, niña, 10 años, 5 meses; Molestar).

Pues que... pos que [1] *le debían mandar la comida a la mamá porque estaba enferma y tenía hambre* pero [2] *también le llevaran la bolsa del mercado a la señora porque era la que, la que compró* (Lorenzo, niño, 10 años, 10 meses; Mercado).

De que estaba mal que los niños se fueran a los juegos, que *no les dejaban porque era por su seguridad, porque estaban descompuestos y se podían caer* (Sophie, niña, 10 años, 2 meses; Columpios).

La sentencia es lo que habitualmente se denomina como “regla”. La sentencia son los aspectos legislados formalmente, lo que se establece, por lo que lleva a pautas de conducta normalizadas. Por ejemplo, “se debe de comer con cubiertos en la mesa”, este tipo de regularidad es aplicable a un contexto occidental concreto y no puede extenderse a otros ambientes. Las sentencias aplicadas a contextos convencionales no son universales, aunque se expresen como tales; ej. “los niños y las niñas bien portados no rezongan a los papás”. Esta sentencia se da como universal; todas las personas que sean menores no pueden responder a los papás, pero en algunos ambientes es necesario que los niños y las niñas respondan a situaciones disciplinarias de injusticia, por lo que una sentencia aparentemente universal y generalizable es particular. Pero las situaciones morales sí pretenden ser universales: no dañar, respetar, tolerar, etcétera. Independientemente del contexto donde se aplica se considera que el respeto por la integridad y el bienestar debe primar.

No puede equipararse la sentencia con la *regla en general*, pues ésta se compone también por elementos vigentes. En el cuadro 1, el niño Lorenzo está confrontando dos sentencias, válidas ambas. Lo que hace posible una situación conflictiva⁵ es que sus elementos son del mismo orden (regularidad) aunque no contienen los mismos valores. El sujeto entra en un conflicto: decidir con base en los elementos que contiene cada sentencia.

Pero cuando los sujetos incluyen elementos vigentes (como la Recompensa, en el caso de la situación de El mercado) en la estructuración de su pensamiento, alguna de las dos sentencias cambia su estatus, por lo que el sujeto está en posibilidad de facilitar su toma de decisión. Así, elegirá entregar la bolsa —segunda sentencia en el ejemplo de Lorenzo—, porque podría obtener una recompensa (elemento vigencia). Y aunque pareciera que

⁴ Es una acusación y una sentencia simultáneamente.

⁵ Aunque no es un dilema en estricto sentido, cfr. Plascencia (2009c).

el alimentar a la mamá es de un orden superior —el valor de la vida por encima de la propiedad privada—, el niño o niña no confronta aspectos vigentes de esa sentencia, por lo que la segunda es más conveniente: la recompensa puede conducir a comprar comida y así alimentar a la mamá, sin necesidad de transgredir.

Esto implica que en la evaluación del razonamiento sociomoral deben considerarse, junto con los dominios de conocimiento social sobre el que se razona —personal, convencional o moral—, los aspectos regulares y vigentes en el juicio. Una forma errónea de evaluación de la persona menor que elige la recompensa en el escenario anterior, sería considerar que sustenta sus juicios en “esperar la recompensa” *per se*, porque el niño o niña elige esa estrategia como una fórmula para evitar una confrontación y no transgredir en ningún caso, y resolver la situación dilemática a favor de las dos sentencias.

6. Categoría de Vigencia: usos e interpretación contextualizada de las reglas

Imaginemos el caso en que un niño del cual se sabe que tiene conocimiento de un determinado sistema legislativo transgrede constantemente. La persona adulta tiende a diagnosticar al niño como antisocial, agresivo, malcriado y otras etiquetas que exponen que su conducta está enfocada a transgredir un sistema normativo. Pocos adultos se preguntarán qué conoce de las reglas y cómo complementa la información ausente o limitada de la legislación.

La segunda categoría teórica desprendida de mi investigación contribuye a aumentar el conocimiento sobre qué pasa en ese niño transgresor imaginario. La Vigencia “expresa los aspectos mutantes de la regla pues los sujetos participan activamente en la significación de lo que la regla es, o en sus posibles fluctuaciones semánticas. Expresa la persistencia de la regla en el sistema legislativo subjetivo; tal cual existe en los usos cotidianos” (Plascencia, 2007, p. 68).

Los niños y las niñas pueden extender el campo de significados de una regla. Las reglas escolares enunciadas anteriormente ayudan a expresar este fenómeno de ampliación y diversificación de significados. La regla de “levantar la mano antes de hablar”, es una regla incompleta que se complementa con aspectos vigentes. Un niño o niña puede levantar la mano antes de hablar y no *a) esperar a que le den la palabra*, ni *b) esperar turno*, [Vigencia] pues la regla no exige eso; sólo es “levantar la mano antes de hablar”. Cumpliendo este requisito no hay transgresión desde el punto de vista infantil. En cambio, si un niño o niña habla antes de que le den la palabra y ya tiene levantada la mano, la maestra acusará o sancionará (*vid infra Derivación*) la supuesta transgresión pues no respetó turno. Si esto llegara a darse, la persona menor se da cuenta que el sistema de las sanciones no es uniforme ni congruente, porque están sancionando algo que no está legislado formalmente. La maestra toma la sentencia “levantar la mano antes de hablar” y agrega elementos vigentes

—otra sentencia—, pero no pertenecientes a este sistema legislativo: “esperar la autorización para hablar y esperar turno”.

Estas inconsistencias empíricas propician que los niños y las niñas conozcan que el sistema de sanciones es un sistema débil y variable; por lo tanto, conciben que muchas de las sanciones dependen de una actividad subjetiva del sancionador y no de un sistema previamente formulado. El acceder al componente vigente del pensamiento puede conducir a crear escenarios legislativos y judiciales válidos.

En el cuadro 2 aparece una sentencia de un parque: “Este parque es tuyo, cuídalo”, que puede ser analizada utilizando las dos categorías para la interpretación de reglas.

Cuadro 2. Modelo para el análisis de una regla prescriptiva considerando dos agentes (niño-adulto) y dos categorías (Regularidad y Vigencia).

REGLA		
Comprensión de la estructura y significados formales		Comprensión dependiendo del contexto y los significados que construye el sujeto
AGENTES	REGULARIDAD	VIGENCIA
Interpretación infantil		a) no tirando basura... b) no maltratando las instalaciones... c) disfrutándolo...
Interpretación adulta	Este parque es tuyo, cuídalo	a) no tirando basura... b) no maltratando las instalaciones... c) contribuyendo a que se mantenga limpio... d) porque te beneficia...

La comprensión de la regla por parte del niño o niña puede incluir en sus elementos vigentes aspectos de un dominio convencional, personal, moral o sin una dirección teleológica clara. Pero si una persona adulta evaluara esa sentencia la interpretaría de múltiples formas. Ahora, supóngase que un niño interpreta la regla como: “este parque es tuyo, cuídalo no tirando basura”, y por lo tanto desempeña sus acciones con base en tales alcances de la regla. Y una persona adulta, digamos el que cuida el parque, piensa la regla como “este parque es tuyo, cuídalo no maltratando las instalaciones y no tirando basura”. Si un niño no tira basura, desde el punto de vista del adulto está obrando

correctamente pues cubre una de sus sentencias⁶, pero si el niño además de no tirar basura pisa el pasto y juega en un lugar donde hay plantas —maltrata las instalaciones—, entonces sería sancionado porque ha cometido una transgresión, pero no de su sistema sino del adulto y no se tomaría en cuenta su adecuada actuación con respecto a una de las sentencias —no tirar basura—, sino que se invalida y se le considera como un transgresor en general.

¿Por qué falla esto?, porque sólo se conocen las sentencias formales y el sancionador legitima las vigentes de sí mismo: el cuidador del parque cree que su interpretación de la regla es la correcta. Así, cada uno congrega significados que pueden ser disímiles a los del otro implicado.

En el cuadro 2 la regularidad es prescriptiva y en las vigencias pudieran existir elementos prescriptivos o proscriptivos.

Las principales categorías de Vigencia son *Derivación*, *Intencionalidad*, *Contextualización* y *Alternativa*. La *derivación* expresa los efectos que tiene el seguir o transgredir una regla. Es el conocimiento que los niños y las niñas adquieren respecto a que la actuación de los sujetos con base en reglas necesariamente tendrá efectos.

Cuadro 3. Ejemplos de derivación (subrayado), acusación (**negritas**) y sentencia (*cursivas*).

Respuestas en varias historias

R: **Que está mal** porque *debe de cumplir con sus responsabilidades*

E: Sí, y... ¿por qué más está mal?

R: **Porque a parte la van a regañar en la escuela y a parte su mamá también la va a regañar** (Damián, niño, 10 años, 10 meses; La televisión).

E: ¿Qué pasaría si ni la mamá ni la maestra se enteraran que la niña mintió?

R: Pos, **que está mal mentir** y que *luego al final se van a dar cuenta* (Jessica, niña, 10 años, 10 meses; La televisión).

E: ¿Qué opinas que algunos papás consideran que la forma de educar a los niños es con golpes y con regaños fuertes?

R: **Es malo**. Porque tal vez este, *pegándoles* y así, *quede con algún rastro en su vida, que les va a enseñar a sus hijos y luego pos todos estarían mal para toda la vida* (Alba, niña, 10 años, 5 meses; Molestar).

En los ejemplos del cuadro 3 se observa temor al castigo, la creencia de que si se realiza una transgresión a quien se transgrede éste puede repetir el escenario, derivación de los efectos en la conciencia y creencia de que si

⁶ Son sentencias, pero que están en un nivel vigente, no legislado formalmente.

alguien recibe un castigo éste es merecido. En Damián, se soporta el juicio con la acusación de una sentencia: el niño hizo mal porque “debe de cumplir con sus responsabilidades”, pero no evidencia la Vigencia, es decir, ¿qué entiende el niño o niña por “responsabilidades”? Como personas adultas las responsabilidades se interpretan como una condición abstracta, como una máxima deontológica; sin embargo, para los niños y las niñas puede tratarse de asuntos muy concretos como: hacer los deberes, tender la cama, recoger el plato al terminar de comer o darle de comer a la mascota.

La *intencionalidad* comprende la presencia legítima de la “intención” en las formulaciones y los usos de la regla. Se ha investigado cómo la intención juega un papel importante en la evaluación de reglas prescriptivas, desde los tres años de edad (Núñez & Harris, 1998). Pero los motivos que soportan esa intencionalidad no siempre están dados en las reglas, así que el sujeto debe interpretarlas desde sus propios marcos. De hecho, de acuerdo con Baird y Wilde (2004, p. 38), son pocas las investigaciones sobre las motivaciones que están detrás de los actos intencionales; más bien los estudios se han dirigido a si los actos son evaluados de manera diferente, si fue intencional o accidental. Estos autores encontraron que niños o niñas de 6 y 7 años pueden hacer uso de información sobre la motivación de las personas para hacer distinciones morales entre acciones idénticas.

En mi investigación no indagué las motivaciones detrás de la intencionalidad pero observé que son importantes para ampliar la comprensión de la interpretación infantil de las reglas; por ejemplo, desde el punto de vista piagetiano la utilización de juicios basados en la intención, más que en las consecuencias, caracteriza al pensamiento autónomo. Véase el siguiente ejemplo de la presencia de la intencionalidad en la historia de El Uniforme.

E: Un niño asiste sin uniforme a la escuela, ¿qué opinas?

R: Mm, que pues debió darse cuenta de que tenía que ponerse el uniforme y si no se lo puso a propósito pues para qué viene a la escuela si no va a seguir las reglas (Pablo, niño, 10 años, 9 meses, El uniforme).

En Pablo, la participación intencional del transgresor es importante. La intención y la motivación que le subyace es básica en el análisis de los razonamientos morales (Baird & Wilde, 2004).

Las otras dos categorías de la vigencia, la contextualización y la alternativa, suponen que el sujeto amplía el marco donde ocurre, cómo ocurre, por qué ocurre y cómo debería ocurrir la relación del sujeto con respecto a la regla, la transgresión y la aplicación de sanciones. La contextualización tiene que ver con las circunstancias de cómo ocurre la regla, con quiénes y en qué tiempo, y la alternativa representa las propuestas de los evaluadores y evaluadoras para evitar la transgresión, o propone sistemas normativos alternos.

En algunos de los momentos de la interpretación de la regla, los niños y las niñas pueden agregar o modificar los aspectos regulares y basarse en los vigentes para valorar las acciones sociomorales. Por ejemplo, ante

una sentencia incompleta se pueden agregar elementos que rara vez serán conocidos por las personas adultas. Este tipo de participación de los niños y las niñas permite conocer cómo organizan su pensamiento y cómo muchas veces no es que evadan los sistemas legislativos o judiciales sino que están tomando diferentes referentes a los de las personas adultas.

Se ha reportado cómo los niños y las niñas están conscientes de que diferentes personas pueden evaluar los mismos eventos de manera diferente (Shiverick & Moore, 2007, p. 54) pues son hábiles para identificar formas de pensamiento iguales o diferentes a las suyas. Por eso, similar a la idea de comunidad justa de Kohlberg, se pueden establecer consejos infantiles que analicen los sistemas legislativos escolares y familiares, y que contribuyan a regularizar sus sistemas vigentes y a respetar aquellos que se mantengan como vigentes; y en general, para observar su visión sobre su evaluación de ciertos eventos.

Los aspectos vigentes pueden contribuir a modificar la regularidad; así, un aspecto vigente puede ser transformado en un aspecto regular. Incluso hay casos que la presencia constante de aspectos vigentes hace pensar que son regulares. Supóngase la situación en que varios niños y niñas complementan la regla de manera similar; pudiera predecirse que otros niños y niñas en sus mismas condiciones contextuales responderán igual, pero esto puede ser sólo una simulación y una falsa predicción.

Los niños y las niñas de mi investigación identificaron los aspectos centrales formales de la normatividad, la transgresión y los efectos que se derivan de ésta. La derivación debiera ser congruente con el tipo de transgresión según el dominio de conocimiento social del que se desprende, así como del sistema legislativo de referencia al cual se ha transgredido. Si se operara sólo en el nivel de la regularidad, todos los aspectos no considerados en el sistema serían excluidos del análisis. La vigencia representa un respeto a la valoración subjetiva de las reglas de los sujetos, así como la regularidad respeta la valoración formal, generalizable, de todo un grupo de personas.

7. Conclusiones

Los niños y las niñas de diez y once años de edad conciben las reglas de una manera dúplex en la que razonan sobre elementos fijos —regularidad—, y elementos variables —vigencia—. Así, la derivación y la intencionalidad son aspectos vigentes, variables, porque dependen de la subjetividad de los actores implicados: el qué sigue después de una transgresión (derivación) y el cómo evaluar la intencionalidad en ese acto y las motivaciones que la impulsan.

Los sujetos frente a la realidad social, específicamente en lo referente a la normatividad que regula las interacciones, son activos y pueden aceptar ciertas regulaciones para mantener el orden y defender intereses personales, o prescripciones y proscipciones que son justificadas en sí mismas, pues favorecen un clima de justicia, bienestar y derechos. Además, los sujetos desde

su entendimiento de las normas y mediante una actividad compensatoria, crean, modifican o agregan elementos que se escapan de la regulación formal. Crean sistemas coherentes de regularidad-vigencia, y las formas en que esos sistemas pueden ser abordados desde la sanción.

Los niños y las niñas desde muy cortas edades asocian que se sienten mejor los sujetos cuando siguen sus deseos y no hay reglas, que cuando los siguen y las hay; asimismo, si no hay reglas y su deseo es bloqueado, se sienten más mal que si inhiben sus deseos por la prohibición de alguna regla (Lagatutta, 2005), pues las personas menores son muy sensibles emocionalmente a los resultados de seguir o transgredir una regla (Lagatutta, 2008), debido a su razonamiento deóntico.

Los niños y las niñas no asumen pasivamente las sanciones de las personas adultas sino que, desde su perspectiva, ellos mismos establecen criterios para juzgar si un acto merece o no una sanción y de qué tipo debe ser. Es decir, desde temprano desarrollan el pensamiento capaz de realizar razonamientos deónticos. En el razonamiento deóntico, de acuerdo con Salvano-Pardieu, Fontaine, Bouazzaoui y Florer (2008), “las personas entienden y razonan acerca de lo que está permitido, obligado, prohibido, prevenido o aconsejado en nuestra vida social” (p. 1). El desarrollo de ese tipo de razonamiento se adquiere más temprano evolutivamente que las reglas descriptivas.

La sancionalidad de las acciones de transgresión depende del sistema subjetivo del sujeto sancionador: lo que él considera *que debe ser* y *cómo debe ser* sancionado, así como un complejo sistema que involucra el contexto donde ocurre, cómo ocurre, a quiénes afecta y quién es el sujeto perpetrador. Cuando una persona establece un sistema normativo, las personas menores lo conocen y acceden a él. Pero ante el desconocimiento del sujeto adulto de los aspectos vigentes de esa normatividad, las modificaciones que los sujetos infantes realizan, o sus interpretaciones de una regla incompleta, sancionan la falta a su sistema formal sin considerar si para los niños y las niñas el acto fue o no una transgresión.

Por ejemplo, en la historia de “a un niño que ha molestado a su hermano, sus papás lo regañan y le pegan”, niños y niñas creen que la derivación debe ser diferente: regañarlos solamente o dialogar con ellos (Véase Plascencia, 2009b). Es decir, la vigencia puede contener elementos de otro sistema de regularidad (“no se debe pegar a los niños”), pero es vigencia pues no están considerados en el sistema actual de regularidad que está coordinando la interacción de los agentes.

El permitir que los sujetos menores participen activamente de las sanciones les permitirá asumir la sanción que ellos consideran justa, es hacerlos participar de la responsabilidad de sus actos, favoreciendo un escenario democrático y dialógico.

Al igual que lo propone Goodman (2006), se deben diseñar en las escuelas esquemas para reconocer y legitimar los dominios de conocimiento social, para evaluar en ese marco el tipo de violaciones, y disciplinar desde ahí. Dado

que los dominios representan una forma de organización del pensamiento, se debe identificar sobre qué dominio están razonando los sujetos o si hay conflictos o coordinación entre dominios (Turiel & Smetana 1989).

Autores como Salvano-Pardieu et. al (2008) consideran que factores como la historia y la estabilidad familiar de las personas menores, y la edad, experiencia y género del profesor o profesora, pueden afectar el juicio moral y por tanto el tipo, grado y frecuencia de las sanciones; por ello esos elementos deben considerarse cuando se evalúe razonamiento.

Además de la consideración de que el conocimiento sobre el mundo social se construye y se organiza en dominios, se deben considerar las categorías de las reglas que analicé en niños y niñas de entre 10 y 11 años, es decir, que las reglas poseen dos elementos principales estructurales: la regularidad y la vigencia. Recomiendo observar el tipo de moral —prescriptiva o proscriptiva (Janoff-Bulman, Sheikh & Hepp, 2009)— que regula la interacción social, pues cada una puede condicionar la forma de concebir la regularidad y la vigencia. Aunque no hay evidencia empírica, pudiera suceder en una situación hipotética que infantes y personas adultas ubiquen que el sistema de regularidad es prescriptivo, y no obstante basen la vigencia en principios proscriptivos o viceversa.

Otro aspecto a considerar en la evaluación de juicios morales es contextualizar las situaciones morales que se están enjuiciando, para ver la causalidad y consecuencias de las acciones, la intencionalidad y el papel que juega el daño cuando es intencional o accidental (Cushman, 2008).

Investigaciones sobre preescolares han observado cómo los niños y las niñas prefieren a informantes pares u otras personas menores que a los sujetos adultos; por ejemplo, cuando es información relativa a los juguetes consideran que los niños y las niñas serían mejores informantes que las personas adultas, y éstas son mejores cuando se trata de temas de alimentos (VanderBorghet & Jaswal, 2009). Lo mismo puede ocurrir en temas de moralidad: de acuerdo con el dominio de conocimiento y el análisis de la interpretación de la regla, pudiera saberse si las personas menores consideran legítima la presencia del sujeto adulto para el análisis, o si prefieren mediar cierto tipo de regulaciones entre pares. VanderBorghet y Jaswal (2009, p. 69) concluyen en su investigación que “los preescolares reconocen que los adultos no son necesariamente los mejores informantes para todo tipo de información”.

Los vínculos dialógicos entre gente adulta y sujetos menores en referencia a las reglas, son posibles y recíprocos si se toman en cuenta los elementos regulares y vigentes y cuando se permite participar a los niños y niñas en la formulación de esquemas formales de regularidad y de vigencia, en la definición de los límites de la transgresión y de la sanción. No sólo las personas menores integran los elementos emergentes de la vigencia, sino que las personas adultas constantemente lo hacen, incluso aplicado a las reglas de sancionalidad. Fierro (2005) ha puesto en evidencia cómo los directores y directoras carecen de esquemas comunes y homogéneos para el tratamiento

de las transgresiones escolares, y aunque Fierro no lo menciona así, a falta de aspectos regulares recurren a la vigencia, a su subjetividad, para interpretar la regla y las derivaciones que debe contener.

Una previsión para estudios posteriores es la separación, en las historias dilemáticas, de los aspectos judiciales y los legislativos. Los primeros expresan la aplicación de las reglas y los segundos la justificación de las reglas, el por qué determinadas reglas deben adoptarse en general (Langford, 1997); esta separación no siempre se investiga formalmente ni se considera cuando se analiza la información sobre la interpretación de las reglas.

Para futuras investigaciones sugiero indagar si el pensamiento respecto a los conceptos asociados a la moralidad son esencialistas y qué tanto; además, revisar si otros estudios confirman las categorías descritas en este artículo, para las mismas edades y para otras.

Los resultados descritos representan sólo a los niños y niñas del estudio y la pretensión no es generalizarlos.

8. Anexo. Guía de entrevista

HISTORIAS

1. LOS COLUMPIOS

A todos los niños y niñas de una escuela les prohibieron jugar en los columpios porque estaban descompuestos y eran peligrosos. Gabriel y Carlos eran dos niños a los que les gustaba jugar mucho en los columpios, 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, pues de lo contrario los regañaría a los dos y los dejaría sin recreo.

Mientras jugaban, Gabriel se cayó, se pegó fuertemente y se desmayó: se golpeó su cabeza y le salió mucha sangre.

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.

2. EL MERCADO

Dos hermanos, un niño y una niña, eran pobres y tenían mucha hambre. Su mamá estaba enferma y también tenía hambre. Los niños fueron al mercado para pedir comida, pero nadie les daba. Entonces, los niños ayudaron a una señora muy rica a llevar verduras a su carro, pensando que esa señora les daría dinero o comida, pero no les dio, únicamente las gracias.

Al día siguiente, los niños preocupados por alimentar a su mamá y muy hambrientos, volvieron al mercado y otra vez no les dieron comida. De repente vieron que la señora que ayer no les dio dinero olvidó una de sus bolsas del mandado.

Los niños pensaron si debían decirle a la señora que su bolsa se le había olvidado, o si mejor se llevaban la comida que estaba en la bolsa para alimentar a su mamá enferma y para comer ellos.

3. EL UNIFORME

Un niño asiste sin uniforme a la escuela.

4. LA TELEVISIÓN

Una señora le pregunta a su hija que si le dejaron tarea y la niña dice que no, para poder ver televisión.

5. LA COMIDA

Durante la comida un niño habla con la boca llena.

6. MOLESTAR

A un niño que ha molestado a su hermano, sus papás lo regañan y le pegan.

PREGUNTAS

HISTORIAS
1 Y 2

¿Qué opinas de la historia?, ¿qué pasó en la historia?, ¿cómo crees que terminó la historia?, ¿crees que fue difícil para Carlos [estos niños] tomar la decisión de qué hacer?, ¿qué crees que haría un adulto si le pasara algo parecido a lo que le sucedió a Carlos [a estos niños]?, ¿qué diría la maestra [la señora dueña de la bolsa del mandado] de lo que sucedió?, si tú fueras Carlos [uno de los niños] ¿qué harías?, ¿qué hubiera preferido Gabriel [la mamá] que Carlos hiciera [que los niños hicieran]?

Después de cada una de las preguntas anteriores se preguntaba la justificación: ¿por qué?

HISTORIAS
3, 4, 5 Y 6

¿Qué opinas de lo que hizo el niño/a?, ¿por qué?, ¿qué es lo que está bien hacer?

La guía de entrevista fue desarrollada por Plascencia (2007).

El número de las historias indica el orden en que fueron presentadas en la entrevista.

Lista de referencias

- Baird, W. & Wilde, J. (2004). The role of mental state understanding in the development of moral cognition and moral action. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 103, pp. 37-49.
- Berthoz, S., Grèzes, J., Armony, J. L., Passingham, R. E. & Dolane, R. J. (2006). Affective response to one's own moral violations. *NeuroImage*, 31, pp. 945-950.

- Bucciarelli, M., Khemlani, S. & Johnson-Laird, P. N. (2008). The psychology of moral reasoning. *Judgment and Decision Making*, 3 (2), pp. 121–139.
- Bucciarelli, M. & Johnson-Laird, P. N. (2005). Naïve deontics: A theory of meaning, representation, and reasoning. *Cognitive Psychology*, 50, pp. 159-193.
- Buzzelli, C. (1993). Children's perceptions of others' understanding of moral transgressions: Who should know better and why. *Social Development*, 2 (2), pp. 96-103.
- Cushman, F. (2008). Crime and punishment: Distinguishing the roles of causal and intentional analyses in moral judgment. *Cognition*, 108, pp. 353-380.
- Enesco, I. & Del Olmo, C. (1988). *La comprensión infantil de normas sociales*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia-C.I.D.E.
- Fang, G., Fang, F., Keller, M., Edelstein, W., Kehle, T. & Bray, M. (2003). Social moral reasoning in Chinese children: A developmental study. *Psychology in the Schools*, 40 (1), pp. 125–138.
- Fierro, C. (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), pp. 1133-1148.
- Garoz, I. & Linaza, J. L. (2006). Juego, cultura y deporte en la infancia. El caso del Palín Mapuche y el Jockey. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 2 (2), pp. 33-48.
- Goodman, J. F. (2006). School discipline in moral disarray. *Journal of Moral Education*, 35 (2), pp. 213-230.
- Janoff-Bulman, R., Sheikh, S. & Hepp, S. (2009). Proscriptive versus prescriptive morality: Two faces of moral regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96 (3), pp. 521-537.
- Killen, M. & Smetana, J. (1999). Social interactions in preschool classrooms and the development of young children's conceptions of the personal. *Child Development*, 70 (2), pp. 486-501.
- Kinoshita, Y. (2006). Children's judgment of legitimacy of group decision making about individual concerns: A comparative study between England and Japan. *International Journal of Behavioral Development*, 30 (2), pp. 117-126.
- Lagattuta, K. H. (2005). When you shouldn't do what you want to do: Young children's understanding of desires, rules, and emotions. *Child Development*, 76 (3), pp. 713-733.
- Lagattuta, K. H. (2008). Young children's knowledge about the influence of thoughts on emotions in rule situations. *Developmental Science*, 11 (6), pp. 809-818.
- Langford, L. (1997). Separating judicial from legislative reasoning in moral dilemmas interviews. *Child Development*, 68 (6), pp. 1105-1116.
- Linaza, J. L. (1981). *The acquisition of the rules of games by children*. Tesis doctoral no publicada, Oxford University, Oxford, Inglaterra.
- Mullins, T. & Tisak, M. S. (2006). Moral, conventional and personal rules: The

- perspective of foster youth. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, pp. 310–325.
- Nobes, G. (1999). Children's understanding of rules they invent themselves. *Journal of Moral Education*, 28 (2), pp. 215-232.
- Nucci, L. P. & Nucci, M. S. (1982). Children's responses to moral and social conventional transgressions in free-play settings. *Child Development*, 53, pp. 1337-1342.
- Núñez, M. & Harris, P. (1998). Psychological and deontic concepts: Separate domains or intimate connection? *Mind and Language*, 13 (2), pp. 153-170.
- Plascencia, M. (2007). *Desarrollo sociomoral y del autoconcepto en infantes. El cuento como una referencia contextual para su estimulación*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.
- Plascencia, M. (2009a). *Guía de entrevista y componentes de las reglas sociomorales*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, Ver., México.
- Plascencia, M. (2009b). Hablar, no golpear. Razonamiento infantil sobre disciplina parental. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (43), pp. 1103-1127.
- Plascencia, M. (2009c). Reporte de una experiencia usando la entrevista para indagar razonamiento sociomoral en niños y niñas. *Caleidoscopio*, 13 (26), pp. 7-23.
- Plascencia, M. & 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*, 17 (43), pp. 38-45.
- Saltzstein, H. D., Roazzi, A. & Dias, M. (2003). The moral choices children attribute to adult and peers: Implications for moral acquisition. *European Journal of Psychology of Education*, 18 (3), pp. 295-307.
- Salvano-Pardieu, V., Fontaine, R., Bouazzaoui, B. & Florer, F. (2008). Teachers' sanction in the classroom: Effect of age, experience, gender and academic context. *Teacher and Teaching Education*, 30, pp. 1-11.
- Shiverick, S. M. & Moore, C. F. (2007). Second-order beliefs about intention and children's attributions of sociomoral judgment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 97, pp. 44-60.
- Smetana, J. (1981). Preschools children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 52, pp. 1333-1336.
- Smetana, J. (1999). The role of parents in moral development: A social domain analysis. *Journal of Moral Education*, 28 (3), pp. 311-321.
- Smetana, J. G. (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children moral and social judgments. En M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (pp. 119–153). New York, EE. UU.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smetana, J., Schlagman, N. & Adams, P. W. (1993). Preschool children's

- judgments about hypothetical and actual transgressions. *Child Development*, 64, pp. 202-214.
- Tisak, M. & Jankowski, A. (1996). Societal rules evaluations: Adolescent offenders' reasoning about moral, conventional and personal rules. *Aggressive Behaviour*, 22, pp. 195-207.
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid, España: Debate.
- Turiel, E. (1989). Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social. En E. Turiel, I. Enesco & J. Linaza, *El mundo social en la mente infantil* (pp. 37-68). Madrid, España: Alianza.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. En W. Damon, (Ed. de la serie) & N. Eisenberg (Ed. del volumen), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3. Social, Emotional and Personality Development* (5a. ed., pp. 863-932). New York, EE. UU.: Wiley.
- Turiel, E. (2008). Thought about actions in social domains: Morality, social conventions, and social interactions. *Cognitive Development*, 23 (1), pp. 136-154.
- Turiel, E. & Smetana, J. (1989). Conocimiento social y acción: la coordinación de los dominios. En E. Turiel, I. Enesco y J. L. Linaza (Comps.), *El mundo social en la mente infantil* (pp. 389-407). Madrid, España: Alianza Editorial.
- VanderBorgh, M. & Jaswal, V. K. (2009). Who knows best? Preschoolers sometimes prefer child informants over adult informants. *Infant and Child Development*, 18, pp. 61-71.
- Yau, J. & Smetana, J. (2003). Conceptions of moral, social-conventional, and personal events among Chinese preschoolers in Hong Kong. *Child Development*, 74 (3), pp. 647-658.
- Yau, J., Smetana, J. & Metzger, A. (2008). Young Chinese children's authority concepts. *Social Development*, 18 (1), pp. 210-229.
- Wainryb, C. (1991). Understanding differences in moral judgments: The role of informational assumptions. *Child Development*, 62, pp. 840-851.
- Walker, L. J., Henning, K. H. & Krettenauer, T. (2000). Parent and peer context for children's moral reasoning development. *Child Development*, 71 (4), pp. 1033-1048.

Referencia:

Martín Plascencia González, "Dos categorías para analizar el razonamiento sobre reglas sociomorales", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp. 245-267.
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.
