

Nociones de justicia en las sanciones escolares, en niños de ocho a diez años*

John Aníbal Gómez Varón,¹ Diana Patricia Londoño Serna,²
María Victoria Montañez Gómez³
Universidad Católica de Pereira

Recibido: diciembre 5 de 2013 - Revisado: mayo 27 de 2014 - Aceptado: junio 15 de 2014

Referencia para citar este artículo: Gómez, J. A., Londoño, D. P., & Montañez, M. V. (2014). Nociones de niños de ocho a diez años acerca de la justicia en las sanciones escolares. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 12(1), 19-27

Resumen

En este trabajo se analizan las sanciones que niños de ocho y diez años consideran más justas. Las sanciones están relacionadas con situaciones hipotéticas en las cuales un estudiante comete faltas morales y convencionales contra la institución, un docente y un estudiante. Las sanciones y justificaciones fueron clasificadas en tres categorías: expiatoria, recíproca 1 y recíproca 2. Los niños de diez años mostraron una mayor frecuencia en respuestas del tipo recíproca 2, frente a las faltas morales, mientras que frente a las convencionales predominaron las respuestas tipo recíproca 1. Las sanciones relacionadas con faltas dirigidas contra los docentes mostraron un mayor porcentaje de respuestas tipo recíproca 1 para ambas edades. Los resultados revelan la comprensión de los niños acerca de la justicia en las sanciones escolares. Se discuten las implicaciones del desarrollo moral y social en la educación moral desde una perspectiva de dominio específico.

Palabras clave: Cognición social, desarrollo moral, dominios sociales, sanciones escolares, educación moral.

Notions of justice in the school sanctions, in children from eight to ten years

Abstract

In this paper we examine the sanctions to children eight and ten years as more fair. The sanctions are related to scenarios in which a student commits moral and conventional fouls against the institution, a teacher and a student. The sanctions and justifications were classified into three categories: expiatory, reciprocal 1 and reciprocal 2. Children ten years showed a higher frequency of reciprocal type 2 responses, against the moral faults, while over conventional mutual predominant type replies 1. Sanctions related offenses directed against teachers showed a higher response rate reciprocal type 1 for both ages. The results reveal the understanding of children about justice in school sanctions. The implications of moral and social development in moral education are discussed from the specific domain perspective.

Keywords: Social cognition, moral development, social domains, school sanctions, moral education.

* El presente artículo forma parte de la investigación *Nociones de los niños acerca de la justicia en las sanciones escolares* perteneciente al grupo de investigación *Pensamiento y Lenguaje*, de la Universidad Católica de Pereira.

1. Psicólogo, Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Docente Universidad Católica de Pereira. Favor dirigir correspondencia a la Avenida Las Américas #49-25. Tel +57-6-3124000 Ext 2001 Programa de psicología. UCP. Pereira. Colombia. E-mail: anibal.gomez@ucp.edu.co
2. Licenciada en Educación Preescolar. E-mail: dianapatricialondonoserna@gmail.com
3. Licenciada en Educación, Español y Comunicación Audiovisual. E-mail: vickymong@gmail.com

Introducción

En el contexto escolar, las sanciones han sido objeto de diversas transformaciones a lo largo de la historia. En principio, buscaban el sometimiento de los niños a las exigencias de los adultos que los tenían a su cargo. El preceptor recibía el poder delegado de los padres y de la sociedad para educar a los niños (Narodowski & Carriego, 2006) y en ocasiones utilizaba castigos de diferentes índole (Foucault, 1986). Posteriormente, las sanciones estuvieron dirigidas a motivar al niño hacia la adquisición del valor de la responsabilidad y el castigo se considera con base en las características físicas y psicológicas de los niños, su edad y sus capacidades físicas y morales (De la Fuente & Recio, 2004).

Las sanciones escolares tradicionalmente han sido estudiadas desde el punto de vista de los profesores y expertos a cargo de la formación de los menores (Sáenz, Saldarriaga & Ospina, 1997). Solo hasta comienzos del siglo pasado surgió un interés por indagar las nociones que tienen los mismos niños acerca de las sanciones. Fue Piaget (1987) quien por primera vez se interesó en este problema y mediante un cuestionario indagaba a los niños por las sanciones que ellos aplicarían frente a determinadas faltas y qué tan justas consideraban algunas sanciones que él les sugería.

Piaget formuló su teoría del desarrollo moral desde una perspectiva de dominio general. Según este planteamiento, los niños pasaban de una etapa egocéntrica del pensamiento a una descentrada, lo cual repercutía en su desarrollo, incluido el desarrollo del razonamiento moral (Piaget, 1987). El interés de este pensador no se circunscribía a las sanciones, sino que también se interesó por las reglas y la noción de justicia y sus transformaciones durante la niñez.

Por su parte, Kohlberg (1998) distinguió tres niveles en el razonamiento moral: preconventional, convencional y posconventional. En el primer nivel, los niños cumplen las reglas según criterios de castigo y recompensa; en el segundo están orientados por convenciones sociales específicas de contextos próximos y solo en el tercer nivel están en la capacidad de comprender las reglas (y las violaciones a estas) desde el punto de vista del bienestar, la justicia y la equidad como categorías morales universales (Kohlberg, 1998).

Tanto Piaget como Kohlberg se interesaron por el desarrollo de las nociones de justicia y en las sanciones y establecieron rutas generales del desarrollo por etapas. Es decir, los niños mostrarían un avance lineal entre etapas

de desarrollo, según el grado de madurez de su desarrollo y concibieron la moral como racional y epistémica (Barreiro, 2012).

Otros autores han cuestionado la mirada generalizadora con la que Piaget y Kohlberg abordaron el desarrollo moral (Lahat, Helwig & Zelazo, 2012; Smetana, 2006; Turiel, Enasco & Linaza, 1997). Según esta perspectiva, el desarrollo del conocimiento social no se da de forma general, sino que desde muy pequeños los niños hacen juicios complejos gracias a la riqueza de las situaciones sociales en las que están inmersos. Algunas restricciones de dominio les permiten diferenciar entre situaciones morales dirigidas al bienestar, los derechos y la justicia y situaciones convencionales orientadas a convenciones sociales específicas (Turiel, 1998; Yanez & Perdomo, 2009).

En contextos escolares se han llevado a cabo investigaciones acerca de las reglas y sus justificaciones (Posada & Wainryb, 1998; Recchia, Brehl & Wainryb, 2012; Turiel, 2008; Wainryb, 2006). Los resultados muestran que las nociones de justicia dependen del dominio –social, moral y convencional– en los cuales los niños se encuentran implicados y de los cambios asociados a la edad, puesto que a medida que los niños crecen logran comprender situaciones complejas del contexto, lo cual les permite hacer juicios sobre faltas convencionales relativas a acuerdos sociales (Lahat, Helwig & Zelazo, 2012).

Los niños elaboran juicios sobre faltas morales con mayor facilidad cuando se crea un conflicto entre dos derechos; por ejemplo, el derecho a la libre expresión y el respeto por la integridad moral de otro. También cuando en una situación confluyen acciones referidas a diferentes dominios (Turiel, 2008).

Desarrollo moral y teoría de la mente

Recientemente, algunas investigaciones han abordado el desarrollo moral y su relación con la teoría de la mente (ToM): (Smetana, Jambon, Conry-Murray & Sturge-Apple, 2012; Loureiro & Souza, 2013). Estos estudios buscan explicar el aporte de la ToM en la comprensión y evaluación de acciones en dominios morales y convencionales y especialmente la capacidad de los niños para llevar a cabo juicios a partir de la comprensión de las intenciones que subyacen la falta. Metodológicamente, estos escritos no solo están basados en los juicios sobre las acciones, sino que a su vez crean situaciones que vinculan dominios morales y convencionales.

El aporte de la ToM al desarrollo del juicio moral consiste en la capacidad de los niños para identificar, articular y reflexionar acerca de diferentes puntos de vista, con el fin de construir visiones de sí mismos y de los otros como agentes que ejecutan acciones morales a partir de sus objetivos y creencias (Pauspathi & Wainryb, 2010, citado por Barreiro, 2012).

Las investigaciones mencionadas se han interesado por el desarrollo del juicio moral en diferentes dominios sociales, la mayoría dirigidas a la comprensión infantil de las faltas y las normas. No se encontraron investigaciones que indagaran los juicios de los niños acerca de las sanciones escolares desde un dominio específico y arrojaran luz sobre la manera como los niños comprenden las sanciones en el sentido de ser herramientas para la educación moral.

Por esta razón, el interés de la investigación se enfoca en analizar las diferencias implícitas en las nociones que tienen los niños de ocho a diez años acerca de la justicia de las sanciones escolares. Para ello, se identifican los tipos de sanciones y justificaciones brindadas por ellos en ambos rangos de edad, ante faltas en el ámbito escolar referidas a diversos dominios sociales (convencional y moral) y tipos de interacción (estudiante-institución, estudiante-docente y estudiante-estudiante).

Método

Participantes

Ochenta estudiantes de ocho y diez años de edad participaron en este estudio: veinte niños y veinte niñas de segundo grado ($M=8,2$ años) y veintidós niños y dieciocho niñas de cuarto grado ($M=10,5$ años). Los niños fueron contactados en dos colegios públicos del área urbana de Pereira, con población predominante de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. Además de la edad y el grado de escolaridad, otro criterio de inclusión de los participantes fue la ausencia de algún tipo de discapacidad cognitiva o sensorial que pudiera afectar la comprensión del instrumento o sus respuestas verbales. Únicamente participaron en la investigación aquellos niños que contaran con el consentimiento informado de sus padres y su propio asentimiento.

Instrumento

El instrumento utilizado fue la entrevista individual semiestructurada, en la que se presentaron seis situaciones hipotéticas relacionadas con faltas escolares, ante las cuales los niños debían describir de manera espontánea la sanción que consideraban más justa. Como medida de control, se

presentaron en un segundo momento las mismas situaciones, pero esta vez con opciones de respuesta que cada niño debía seleccionar.

Este instrumento fue construido *ad hoc* y para ello se revisaron faltas escolares registradas en los archivos del curso que servirían como base para las presentadas a los niños. Se hizo un pilotaje con un grupo reducido ($n: 8$) con el fin de adecuar algunas situaciones en los términos utilizados para que les fuesen familiares.

Una vez asegurado el entrevistador de la comprensión de los conceptos por parte del niño, se procedió a la presentación de las situaciones hipotéticas. Cada una hacía alusión a faltas en dominios sociales (Turiel, 1997) morales (dirigidas contra el bienestar de las personas, los derechos y la justicia) y convencionales (contravención a una norma social propia del contexto escolar) y dirigidas hacia tres tipos diferentes de interacción: a) estudiante-institución; b) estudiante-docente; y c) estudiante-estudiante.

Cada situación fue adaptada de acuerdo con el sexo del entrevistado, de tal forma que coincidiera con el sexo del personaje de la situación hipotética respectiva. Así, se presenta un estudiante distraído haciendo algo mientras la profesora lee un cuento. En el caso de los niños es un estudiante hombre jugando con un trompo; en el caso de las niñas es una estudiante mujer que se está maquillando (ver Tabla 1).

Procedimiento de aplicación

Con el apoyo de los directivos de las instituciones, se eligió un lugar que cumpliera los requisitos de privacidad y tranquilidad para la aplicación de la entrevista, la cual se efectuó dentro de la institución educativa en el horario escolar cuidando de no afectar académicamente al estudiante. Las entrevistas se aplicaron de forma individual y duraron aproximadamente cuarenta minutos cada una.

Antes de usar el protocolo, se propició una conversación espontánea con cada niño para explicarles el objetivo de la entrevista y establecer una relación de confianza con ellos. Se inició indagando el significado de justicia en las sanciones que tenía cada niño mediante preguntas del tipo: "Las sanciones/castigos que se imponen a los niños en el colegio, ¿son siempre justos? ¿Hay unos menos justos que otros?" Se utilizó indistintamente la palabra sanción o castigo de acuerdo con la familiaridad del término para los niños entrevistados.

Al finalizar la lectura de cada situación se les preguntó a los niños sobre el tipo de sanción escolar adecuada para

Tabla 1
Faltas morales y convencionales para cada tipo de interacción

Faltas morales	Faltas convencionales
A. Juan/María, estudiante de un colegio en Cartago, mientras estaba en la tienda escolar aprovechó que la vendedora estaba distraída y tomó sin pagar una arepa con carne de la cafetería del colegio y se la comió. Una de las profesoras lo vio.	A. Carlos/Laura, durante la izada de bandera se niega a cumplir con el deber de ponerse de pie para cantar el himno del colegio mientras todos sus compañeros hacen.
B. Carlos/Lorena, un estudiante de un colegio de Cartago, le dice "ballena" a una profesora de otro salón en alusión a su gordura, solo para que los otros estudiantes se rían y la profesora se sienta mal. Esta lo escucha y le pone la queja a la directora de grupo.	B. Mientras la profesora de español está leyendo un cuento a todos los niños del salón, Mauricio/Ángela está jugando con un trompo / maquillándose y no pone atención a lo que dice la profesora.
C. Alberto/Mariana percibe que uno de sus compañeros es nuevo en el colegio y cuando este pasa junto a él (ella) le hace zancadilla intencionalmente para que los demás se burlen. El niño se cae y riega la comida que llevaba. Cuando la profesora lo vio pensó en un castigo.	C. Cristian/Juliana le abre la maleta todos los días sin pedir permiso al compañero que está sentado adelante para buscar los colores que necesita para pintar sus dibujos. Cuando el compañerito se da vuelta, descubre que su maleta está abierta y Cristian/Juliana está utilizando sus colores.

esa situación: "¿Cómo te parece que hay que sancionarlo/castigarlo?". Seguidamente, se les pide que justifiquen la sanción: "¿Por qué crees que ese es un castigo justo? Al finalizar la primera parte de respuestas espontáneas, se les dijo a cada uno: "Sí, quizá resultaría eso que tú dices, pero los profesores pensaron tres sanciones para cada situación y se preguntaron cuál sería más justa. Te voy a explicar estas sanciones y tú me dices cuál escoges y por qué". Se presentaron de nuevo las situaciones, esta vez con tres opciones de sanción para cada falta cometida. Cada opción correspondió con una de las categorías de justicia en la sanción tomadas de Piaget (1987).

Como medida de control, las opciones fueron presentadas en orden diferente en cada situación. Al finalizar la exposición de las opciones se preguntó a cada niño por la sanción más justa y se le pidió que justificara su elección. Después de que los niños expresaron el tipo de sanción para cada situación, se les preguntó cuál consideraban era la sanción más dura de las tres, esto con el fin de corroborar si coincidía o no con la opción escogida y de esta forma identificar si el criterio había sido expiatorio, es decir, basado en el sufrimiento hacia el estudiante sancionado.

Procedimiento de registro y medición

Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas para su posterior codificación según tipos de sanción y justificación. La noción de justicia en las sanciones fue analizada a partir de tres categorías del concepto: expiatoria (Exp), recíproca 1 (R1) y recíproca (R2), cada una conformada por el tipo de sanción escogida o asignada por los niños frente a una falta (A, B, C) y la justificación que brindaron los niños para cada sanción. La clasificación fue adaptada de Piaget (1987) para el propósito de esta investigación (ver Tabla 2).

Un investigador que no había estado presente durante las entrevistas, analizó independientemente el 10 % de las respuestas transcritas que fueron codificadas por un interjuez. El resultado fue un 96% de coincidencia.

Procedimiento de análisis

Para verificar la presencia de diferencias estadísticamente significativas con base en los colegios de pertenencia como factor determinante y los rangos de edad, se llevó a cabo la prueba U de Mann-Whitney. A partir de los resultados ofrecidos por los análisis descriptivos, se agruparon las respuestas y se estableció su frecuencia en cada una de las categorías de justicia: expiatoria, recíproca 1 y recíproca 2. Finalmente, se aplicaron pruebas paramétricas (Anova) mediante el programa *Statistic*, para determinar los niveles de significación de las categorías de justicia según la edad, el dominio y el tipo de interacción.

Resultados

Las pruebas no paramétricas permitieron evidenciar la ausencia de diferencias por colegio en todas las categorías. Sin embargo, se identificaron discrepancias por rango de edad tanto en los tipos de sanción como en su justificación, frente a faltas morales A y C, pero no en B. En las faltas referidas a dominios convencionales, no se presentaron diferencias significativas.

El análisis consolidado para ambos grupos de edad, mostró que el mayor porcentaje de respuestas de los niños entre ocho y diez años se ubica en las categorías R1 (39 %) y R2 (34 %) y una minoría en la categoría expiatoria (19 %). Si se toman en cuenta los dos porcentajes de R1 y R2, puede afirmarse que las respuestas de los niños

Tabla 2
Descripción de las categorías de justicia en la sanción según el tipo de justificación y de sanción

Categorías de justicia en la sanción	Tipos de justificación	Tipo de sanción	Situación
1) Expiatorio	Utiliza criterios basados en el dolor o sufrimiento generado a la persona que cometió la falta.	Expiatoria	Recoger las basuras de todo el colegio al mediodía cuando hace más calor (opción situación moral A)
2) Recíproco 1	Utiliza criterios basados en lo punitivo, pero el interés no está puesto en generar dolor, sino en una relación directa entre la sanción y la falta cometida.	Exclusión	La profesora suspende a Carlos/Lorena por dos días y le pide que se presente con su mamá para poder entrar a clase (opción situación moral B)
		Privación	La profesora lo despoja del trompo (o del maquillaje) y se lo entrega al final del día (opción situación convencional B).
3) Recíproco 2	El criterio utilizado pone el acento en la búsqueda de la restauración del daño material o relacional y la autorregulación a través del llamado de atención o censura.	Restitutiva	La profesora le pide que devuelva los colores y se disculpe con su compañero por tomar sus cosas sin permiso (opción situación convencional C).
		Censura simple	“Yo creo que el director le explica que uno también tiene cosas que a los demás no le gustan” (respuesta espontánea a situación moral B. Gabriel, diez años).
4) Mixta	Combinan castigos de índole expiatoria recíproco 1 o recíproco 2.	Mixta	“Mandarle una sanción, que no le diga cosas malas para que aprenda a respetar, sancionarla por tres días y que repase en la casa” (Valentina, diez años).

de estas edades se ubican mayoritariamente en la categoría recíproca (74 %). Si se considera el porcentaje de respuestas en la categoría mixta (7 %) que alude a combinaciones entre los dos tipos de recíproca o entre una recíproca y otra expiatoria, se concluye que el 81 % de los niños dieron algún tipo de respuesta que alude a una categoría recíproca de justicia en las sanciones escolares (Tabla 3).

El análisis estadístico arrojó diferencias significativas [$F(2, 92)=13,363$; $p<0,01$] entre las categorías de justicia. El contraste *post-hoc* (tukey HSD MSE = 413,05, $df = 92,000$) evidenció que la categoría expiatoria (18 %) se diferenciaba de la recíproca 1 (R1) (39 %; $p<0,01$) y de la recíproca 2 (R2) (34 %; $p<0,01$). Sin embargo, no se presentaron diferencias significativas entre R1 y R2 ($p=0,44$). El análisis de las respuestas en cada una de las edades, mostró diferencias estadísticamente significativas Anova [$F(2, 92)=3,6901$; $p=0,03$] para las tres categorías

en ambas edades expiatoria (Exp), recíproca 1 (R1) y recíproca 2 (R2). En el análisis *pos hoc* para cada grupo (Tukey HSD; MSE = 285,0, $df = 98,307$) se encontró lo siguiente:

Rango 1

Se observaron diferencias significativas entre la categoría expiatoria y R1 ($p=0,008$), pero no entre expiatoria y R2 ($p=0,91$) ni entre R1 y R2 ($p=0,12$).

Rango 2

Se observaron diferencias significativas entre las categorías expiatoria y R1 ($p=0,01$). Adicionalmente, se encontraron mayores diferencias entre expiatoria y R2 ($p<0,01$). Sin embargo, al igual que en el grupo 1 las diferencias entre R1 y R2 no fueron significativas ($p=0,96$).

Tabla 3
Frecuencia de respuestas en las categorías de justicia por rango de edad

	Expiatoria	Recíproca 1	Recíproca 2	Mixta
Rango 1	22	43	28	6
Rango 2	15	36	40	9
Rangos 1 y 2	19	39	34	7

Si bien las categorías expiatoria y R1 presentan un comportamiento similar en ambas edades, la categoría R2 muestra diferencias entre los porcentajes de respuesta de los niños de ocho años (28 %) y los de los niños de 10 años (40 %).

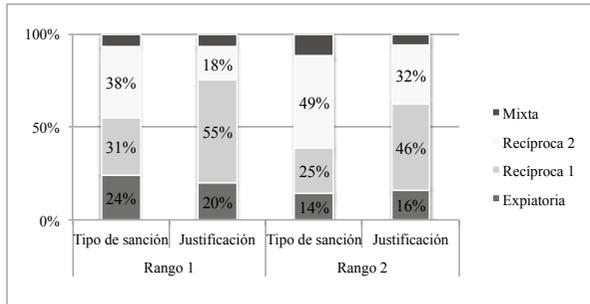


Figura 1
Porcentaje de respuestas en cada categoría según tipo de sanción y justificación

Un análisis más detallado de las respuestas de los niños según el tipo de sanción y el tipo de justificación brindada por ellos, sugiere que existen algunas diferencias intraedad entre estas respuestas en las categorías R1 y R2, pero no así para la expiatoria.

En los niños de ocho y diez años, puede observarse un mayor porcentaje de respuestas en la categoría R2 (38 % y 49 %, respectivamente) cuando se preguntaba por el tipo de sanción que se debería aplicar a una falta particular. Sin embargo, cuando se les pedía justificar su respuesta presentaron mayoritariamente argumentos clasificados en la categoría R1 (55 % y 46 %, respectivamente).

También se puede observar que a los ocho años se encuentran diferencias mínimas entre los porcentajes para R1 (31 %) y R2 (38 %) en los tipos de sanción, pero mayores entre R1 (55 %) y R2 (18 %) para la justificación frente a la sanción. Mientras que a los diez años se observa un comportamiento contrario, para los tipos de sanción se da una marcada diferencia entre R1 (25 %) y R2

(49 %) y no tanto para los tipos de justificación, donde las R1 representan el 46 % y R2 el 32 % de las respuestas de los niños (Figura 1).

En relación con los porcentajes de respuestas en cada categoría de justicia según el dominio social al que se refiere la falta, en el análisis consolidado en la categoría R1 para ambos grupos de edad se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los dominios moral y convencional [F(1, 22)=6,1707, p=0,021], pero el análisis *post hoc* mostró que dichas diferencias son significativas en el rango 2 (p<0,01) y no en el rango 1 (p=0,62). También se encontraron diferencias significativas para R2 [F(1, 22)=5,1874, p=0,032] pero no en la categoría expiatoria (p=0,57).

Los niños de ocho años no mostraron diferencias significativas entre el porcentaje de respuestas R1 en los dominios moral (35 %) y convencional (43 %), mientras que los de diez años sí evidenciaron diferencias significativas en R1 entre ambos dominios (29 % y 42 %, respectivamente). Respecto al porcentaje de respuestas en la categoría R2, se encontraron diferencias significativas en cuanto a los dominios moral (38 %) y convencional (31 %). Sin embargo, esta diferencia no es significativa según rangos de edad (Ver Tabla 4). Los resultados presentados ponen en evidencia que frente a faltas en el dominio moral, la mayoría de los niños entre ocho y diez años ofrecen respuestas en la categoría R2 (38 %), mientras que frente a faltas en el dominio convencional, la mayoría de los niños evidencia respuestas en la categoría R1 (44 %). Sin embargo, estos cambios asociados a los rangos de edad resultan ser significativos en las respuestas R1 de los niños de diez años, puesto que es en este rango donde se evidencian realmente las diferencias entre el dominio moral y convencional.

En el análisis de cada una de las categorías de justicia según el tipo de interacción, se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas para las respuestas en la categoría R1 [F(2, 28)=23,653, p<0,01] y R2 [F(2,

Tabla 4
Frecuencia de respuestas para cada categoría de justicia según rango de edad y dominio

	Expiatoria		Reciproca 1		Reciproca 2	
	Moral	Convencional	Moral	Convencional	Moral	Convencional
Rango 1	22	23	35	43	30	26
Rango 2	14	16	29	42	45	35
Rangos 1 y 2	18	19	35	44	38	31

28)=19,516, $p<0,01$], pero no así para la expiatoria ($p=0,17$). En esta ocasión, no se encontraron diferencias significativas según el rango de edad de los sujetos.

Respecto a los porcentajes de respuesta en la categoría de justicia R1, el contraste *post-hoc* (tukey HSD MSE = 50,651, $df = 28,000$) permitió evidenciar diferencias significativas ($p<0,01$) entre el porcentaje de respuestas ante los tipos de interacción A (35,93 %) y B (49,21 %) y entre este último y el porcentaje de respuestas ante los tipos de interacción C (32,96 %; $p<0,01$). Sin embargo, no se presentaron diferencias entre los porcentajes de respuesta a los tipos de interacción A y C ($p=0,47$). Respecto a los porcentajes de respuesta en la categoría R2, el contraste *post-hoc* (tukey HSD MSE = 85,683, $df = 28,000$) permitió evidenciar diferencias significativas entre el porcentaje de respuestas ante los tipos de interacción A (38,62 %) y los B (22,66 %; $p<0,01$) y entre este último y los porcentajes de respuesta ante los tipos C (41,71 %; $p<0,01$). Sin embargo, no se presentaron diferencias entre los porcentajes de respuesta en los tipos de interacción A y C ($p=0,61$).

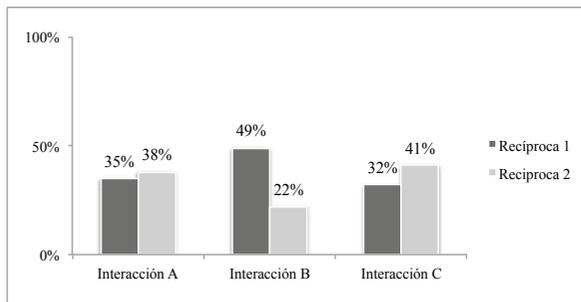


Figura 2
Frecuencia de respuestas en las categorías de justicia R1 y R2 para cada uno de los tipos de interacción

De acuerdo con los resultados expresados en la Figura 2, se puede observar que todos los participantes presentaron un mayor porcentaje de respuestas en la categoría R1 para la interacción B, mientras que en los tipos de interacción A y C el porcentaje fue significativamente menor. En el caso de las respuestas en la categoría R2, el comportamiento fue inverso, es decir, el porcentaje fue significativamente menor para el tipo de interacción B y mayor en A y C.

Aunque la diferencia por edad no es estadísticamente significativa, al revisar los porcentajes de respuesta en los tipos de interacción B en los dominios convencional y moral, se encontró que los niños de diez años presentaron porcentajes de respuesta similares en R1 (36,9 %) y R2 (35,1 %) cuando la falta se refiere al dominio de lo mo-

ral. Mientras que a los ocho años la diferencia es mayor (46,9 % y 26,3 % respectivamente). En el caso de la falta convencional en el tipo de interacción B, los porcentajes de respuestas en las categorías R1 y R2 presentaron diferencias notorias tanto a los ocho (R1=59,4 % y R2=11,9 %) como los de diez años (R1=53,8 % y R2=17,5 %).

Discusión

Los resultados sugieren que las sanciones y justificaciones que dan los niños entre los ocho y diez años frente a faltas escolares se corresponden en un mayor porcentaje con nociones recíprocas de justicia, en oposición a nociones expiatorias. Es decir, la gran mayoría de los niños establece una relación recíproca entre la falta y la sanción y el criterio de justicia en las sanciones tiene que ver más con la coherencia entre el acto o la intención de la falta y su consecuencia o sanción, que con el sufrimiento generado.

Los resultados también indican que los niños de diez años asignan en mayor porcentaje sanciones de tipo restaurativo o censura y su criterio de justicia frente a las sanciones escolares está mediado en mayor medida por las relaciones entre la intención del acto y su consecuencia en términos de restablecer la relación, reparar el daño o simplemente acudir a la autonomía mediante un llamado de censura. A diferencia de esto, los niños a los ocho años si bien establecen relaciones de reciprocidad entre la falta y la sanción como criterio de justicia, estas todavía se centran en lo punitivo y en relación directa con la falta. Estos resultados son coherentes con los planteamientos de Piaget (1987) acerca del desarrollo moral, que establecen que la edad constituye un factor importante en el paso de una comprensión de la justicia como expiatoria acorde con un tipo de pensamiento heterónomo, a una comprensión recíproca y cada vez más direccionada por un pensamiento autónomo. Y también con los planteamientos de Kohlberg (1998), quien atribuía a la edad la posibilidad de pasar de justificaciones basadas en los castigos (preconvencional) a unas fundadas en las relaciones con las reglas que emanan de acuerdos sociales.

Al analizar las respuestas que dieron los niños de ocho y diez años en las cuales diferenciaban entre las referidas a la sanción y a la justificación de la sanción, los resultados muestran que los niños en ambos rangos de edad tienden a asignar sanciones de tipo recíproco 2; es decir, buscan la censura o la restauración, pero cuando justifican la sanción asignada, recurren a argumentos del tipo recíproco 1. Es decir, para la justificación de la sanción esgrimen criterios de justicia centrados en el castigo. A los diez años, aunque

el comportamiento es similar al de los ocho años, se nota una mayor coherencia entre el tipo de sanción y su justificación con base en un aumento de los criterios basados en la restauración y la censura para ambos.

Es probable que esta coherencia progresiva entre la elección de una sanción y su justificación tenga que ver con la estabilización del pensamiento autónomo, el cual –según Piaget (1987)– se da de manera gradual en el desarrollo y no como cambios abruptos. Se manifiesta primero en la práctica (la acción-sanción) y posteriormente en la conciencia (la reflexión-justificación).

También podría entenderse como una creciente habilidad de ToM que les permite a los niños mayores reflexionar sobre las acciones e intenciones en las situaciones morales (Loureiro & Souza, 2013) y articular esta reflexión con la sanción restitutiva, lo cual tendría como resultado una mayor coherencia entre la noción de los niños acerca de la justicia evidenciada en el tipo de sanción y la justificación brindada frente a esta. Este hecho lleva a pensar en la importancia del papel de los educadores al permitir que los estudiantes desde los primeros grados entren en contacto con diferentes tipos de sanción –incluida la restitución– y promuevan la reflexión acerca de la justicia en ellas.

De esta forma, los docentes gracias a este tipo de práctica guiada, lograrían hacer de los estudiantes agentes capaces de conformar su moralidad en un proceso de diálogo; es decir, coordinando su propia perspectiva con las de las personas con quienes interactúa en la búsqueda conjunta de una sanción justa (Barreiro, 2012).

El análisis de los resultados según los dominios moral y convencional, sugiere que las nociones de justicia frente a las sanciones escolares no solo presentan cambios referidos a la edad, sino también al dominio al que se refiere la falta. El hecho de que sean las faltas en el dominio moral las asociadas en mayor medida a sanciones restitutivas y de censura, podría indicar que este criterio esté más coligado a situaciones en las que se vulneran los derechos y el bienestar de otros, y por lo tanto deben ser restablecidos.

Por otro lado, las faltas en el dominio convencional podrían ser juzgadas por los niños como alteraciones de orden o procedimiento y por lo tanto, las sanciones más justas serían aquellas que castigan la acción concreta de infracción mediante el uso de un protocolo de sanción, sin llegar a preocuparse por una restauración. Este hecho podría explicarse si se tiene en cuenta que “las normas convencionales dependen de sistemas normativos que regulan las prácticas sociales de las que los niños participan y de la

autoridad que las emanan” (Turiel, 1984, p.13). Es decir, la justicia en la sanción frente a faltas convencionales estaría basada en el cumplimiento de esas normas acordadas para sancionar. Frente a faltas morales, el sistema normativo específico del contexto escolar parece ser insuficiente y debe recurrirse, entonces, a otras instancias que implican la restauración de la relación, el bienestar y la justicia, más allá del protocolo acordado.

Este hallazgo podría estar en contradicción con algunos manuales de convivencia escolar que asignan sanciones punitivas rigurosas a las faltas más graves referidas al dominio moral sin brindarle mayor importancia a la restauración, mientras los tipos de falta leve casi siempre ligados al dominio convencional, suelen ser sancionadas con llamados de atención o censura simple. Estas prácticas disciplinarias asociadas a las faltas graves escolares, desconocen la dinámica propia del desarrollo moral de los niños; desarrollo relacionado con sus nociones de justicia en las sanciones, frente a las faltas escolares en dominios sociales específicos.

Adicionalmente a los cambios en las nociones de justicia referidos a la edad y el dominio al que alude la falta, los resultados de la presente investigación señalan la necesidad de tener en cuenta el tipo de interacción en el que sucede la falta. Los niños tendieron a asignar sanciones y justificarlas de acuerdo con criterios de restauración y censura cuando la falta era cometida hacia la institución o contra un compañero. No obstante, cuando la falta era contra un adulto (en este caso el docente), los criterios tienden a ser en su mayoría del tipo recíproco 1, es decir, centrados en el castigo hacia la acción.

Sin embargo, a medida que los niños van creciendo, establecen criterios de restitución y censura ante faltas cometidas contra el adulto, especialmente cuando la falta involucra el dominio moral, tal como lo demuestran los resultados de los niños de diez años en esta investigación. Es decir, a medida que su desarrollo moral les permite relativizar la autoridad encarnada en el adulto, así mismo entenderán la importancia de reparar la relación cuando se ha cometido una falta hacia el bienestar o la dignidad de este. A diferencia de lo anterior, cuando la falta hacia el adulto es en el dominio convencional (incumplir una regla, no prestarle atención, etc.) incluso en los niños de diez años predominan criterios correctivos o punitivos en lugar de restitutivos. Es decir, aún en los casos donde la falta es dirigida a una figura de autoridad, los criterios restitutivos y de censura siguen siendo mayores cuando la falta hace referencia al dominio moral que cuando alude a un dominio convencional.

Finalmente, la diferencia de edad resulta ser un elemento importante al momento de definir las nociones de los niños acerca de la justicia en las sanciones, en la medida en que los niños mayores tendrían mejores habilidades para comprender el punto de vista de los otros y de sí mismos, así como las emociones e intenciones en las faltas y de esta manera juzgar como justas aquellas sanciones dirigidas a la intención más que al acto cometido. El sentido de agencialidad moral se desarrolla en relación con las creencias, deseos y emociones complejas que corresponden a múltiples dominios (moral y convencional) y deja en claro que las personas no se convierten en agentes morales solo por hecho de conocer los deseos y creencias de los otros, sino actuando en relación con los ellos. Estos hallazgos podría arrojar luz para entender la comprensión infantil de las sanciones a las faltas surgidas en las interacciones estudiante-estudiante, estudiante-institución y estudiante-docente en el contexto escolar y cómo estas pueden ser aprovechadas en función del desarrollo moral de los niños, especialmente en sus nociones de justicia.

Para concluir, podría sugerirse que las sanciones escolares frente a las faltas en dominios morales sean pensadas a partir de la posibilidad de la restitución de las relaciones, generando así oportunidades para la comprensión de las intenciones, creencias y emociones de los agentes implicados y la toma de decisiones morales surgidas de los acuerdos grupales. Es decir, las sanciones escolares deben ser una oportunidad para la realización de narraciones conjuntas con los compañeros de clase (interacción con otros) y la generación de diferentes perspectivas sobre la justicia, que enriquezcan el desarrollo de la agencia moral.

Referencias

- Barreiro, A. (2012). El desarrollo del juicio moral. En Carretero, M y Castorina, J. *Desarrollo cognitivo y educación II, Procesos del conocimiento y contenidos específicos* (pp. 201-217). Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M., & Castorina, J. (2012). *Desarrollo cognitivo y educación II. Procesos del conocimiento y contenidos específicos*. Argentina: Paidós cuestiones de educación.
- De la Fuente, E., & Recio, C. M. (2004). *Poder disciplinario y castigos en el marco escolar colombiano, 1880-1930. Tesis de grado*. Cali: Universidad del Valle, Departamento de Historia.
- Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Kohlberg, L. (1998). Estadios morales y moralización, el enfoque cognitivo-evolutivo. En Turiel, I. Enasco, & J. Linaza. *El mundo social en la mente infantil* (pp. 71-100). Madrid: Alianza editorial.
- Lahat, A., Helwig, Ch., & Zelazo, Ph. (2012). Age-related changes in cognitive processing of moral and social conventional violations. *Cognitive Development, 27*, 181-194.
- Loureiro, C., & Souza, D. (2013). A Relação entre Teoria da Mente e Desenvolvimento Moral em Crianças Pré-Escolares. *Paidéia, 23*(54), 93-101.
- Narodowski, M., & Carriego, C. (2006). La escuela frente al límite y los límites de la escuela. En H. Ospina, M. Narodowski, & A. Martínez, *La escuela frente al límite* (pp. 11 - 22). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Piaget, J. (1987). El criterio moral en el niño. Barcelona: Martínez Roca
- Posada, R., & Wainryb, C. (2008). Development in a Violent Society: Colombian Children's Judgments in the Context of Survival and Revenge. *Child Development, 79*(4), 882-898.
- Recchia, H., Brehl, B., & Wainryb, C. (2012). Children's and adolescents' reasons for socially excluding others. *Cognitive Development, 27*, 195-203.
- Saenz, J., Saldarriaga, O., & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 - 1946*. (Colciencias, Ed.) Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro, Universidad de Antioquia.
- Smetana, J. G. (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 119-154). Mahwah, NJ: LEA.
- Smetana, J. G., Jambon, M., Conry-Murray, C., & Sturge-Apple, M. L. (2012). Reciprocal associations between young children's developing moral judgments and theory of mind. *Developmental Psychology, 48*(4), 1144-1155. doi:10.1037/a0025891.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. In Damon, W. & Eisenberg, N. (Eds.), *Handbook of psychology* (5th ed., Vol. 3): N. Eisenberg (Ed.), Social, emotional and personality development (pp. 863-932). New York: Wiley.
- Turiel, E. (2008). Thought about acteron social domains: Morality, social conventions, and social interactions. *Cognitive Development, 23*, 136-154.
- Turiel, I. Enasco, & J. Linaza (1997). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza editorial.
- Yanez, J., & Perdomo, A. (2009). Los dominios del desarrollo sociomoral: Una nueva propuesta sobre el desarrollo. *Horizontes pedagógicos, 11*(1), 55-56.
- Wainryb, C. (2006). Moral development in culture: Diversity, tolerance, and justice. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 211-240). Mahwah, NJ: LEA.