

CUESTIONARIOS DE CONTENIDO MORAL EN LA PSICOLOGÍA ANTERIOR A LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL

PÉREZ-DELGADO, ESTEBAN
SAMPER GARCIA, PAULA
MARTÍ VILAR, MANUEL

Dep. Psicología Básica.
Universidad de Valencia

RESUMEN

Este trabajo describe los primeros cuestionarios de contenido moral en torno a finales del siglo XIX y principios del XX. Se expone que estos instrumentos de medida surgen en el contexto educativo y en torno a la problemática de la delincuencia juvenil en los umbrales de la primera guerra mundial. Nacidos por urgencia de la práctica educativa y de los conflictos sociales, en este trabajo se señala que esos cuestionarios no tienen una teoría psicológica que les sirva de cobertura y, por otra parte, están orientados, básicamente, a medir los contenidos morales de niños y adolescentes y no la evolución de las estructuras que originan el desarrollo moral de los sujetos. De esto se ocuparán las teorías psicólogo-evolutivas que se implantarán en la psicología desde la década de los 70.

ABSTRACT

This work describes the first moral content questionnaires between the end of the XIXth century and principles of the XXth century. It is exposed that these measure instruments emerge in the educational context and in connection with the problems of the juvenile delinquency in the thresholds of the World War I. Born these questionnaires by urgencies of educational practice and of the social conflicts, in this paper it is indicated that those questionnaires do not have a psychological

theory that to serves of coverage and, on the other hand, they are guided, basically, to measure the moral child contents and adolescent and not the evolution of the structures that originate the subjects's moral development.

En otras ocasiones (Pérez-Delgado y Mestre Escrivá, 1995; Pérez-Delgado, 1995) hemos analizado cómo han ido desarrollándose los conceptos psicológicos relacionados con lo moral. Aquí, por el contrario, presentamos los primeros trabajos empíricos de psicología moral. Desde la última década del siglo XIX las revistas de psicología publican resultados de investigaciones sobre psicología moral, en las que se utilizan instrumentos para recoger información y se ofrecen resultados empíricos. Son los vedaderos comienzos de la nueva psicología moral, que no se contenta ya con análisis teóricos sobre el sentimiento moral (Bain, 1880; Höfding, 1882; James, 1890; James, 1891; Baldwin, 1893; Ribot, 1896; Hughes, 1903) las costumbres morales (Wundt, 1886; 1889; 1896) la moral como fenómeno social (Ebbinghaus, 1907), o la explicación psicofisiológica del imperativo moral (Leuba, 1896), o la explicación genética del yo ético (Baldwin, 1897), sino que utilizan las técnicas de la psicología científica contemporánea para estudiar los fenómenos morales. Presentaremos aquí, pues, las primeras investigaciones empíricas del área de la psicología moral, dejando aparte toda aquella literatura que categorizaríamos de psicología moral teórica.

1. LOS CONTENIDOS MORALES DE LOS NIÑOS SEGÚN F.W. OSBORN (1894)

El primer estudio empírico de la moralidad parece haber sido el de Osborn (1894). Con preguntas como éstas comienza Osborn la presentación de su investigación: ¿Qué clases de ideas morales tienen los niños?, ¿Cómo las adquieren? ¿ En qué medida están determinadas por el ambiente?, ¿las desarrollan por la instrucción de los padres y de los profesores, o surgen a través de la observación de su propia conducta y de la de sus compañeros?.

Usando un cuestionario semi-estructurado intentó descubrir los «contenidos éticos de las mentes de los niños». Se preguntó a los niños que establecieran qué actos debería hacer un niño con vistas a ser llamado bueno o malo. Osborn aprendió que las categorías específicas de los actos eran menos importantes para los niños como dimensiones evaluativas que una noción general de conformidad con las normas. Concluyó que la obediencia y la veracidad, eran los aspectos más salientes del sistema ético de los niños, resultados que avalarán las observaciones posteriores (Pittel, 1960).

Con el objetivo de obtener respuestas concretas a esas cuestiones se diseñó el siguiente experimento, del que se ofrece aquí un breve resumen.

Muestra. Para el objetivo de este estudio se seleccionó una clase de alumnos de la Academia Adelphi, Brooklyn (N. Y.). En total, 45 alumnos.

La clase tenía un número casi igual de niños que de niñas entre 9 y 11 años, y representaban familias de cultura media.

Se presentó a la clase 2 cuestiones, y las repuestas se dieron por escrito y una vez contestadas fueron devueltas cumplimentadas al profesor.

Para los niños las *preguntas* fueron: 1ª ¿Qué debe hacer un niño para ser llamado un buen niño? 2ª ¿Qué debe hacer un niño para ser llamado un mal niño?.

A las niñas se les hizo dos preguntas similares.

Las respuestas fueron sometidas a un cuidadoso examen. Se hicieron una lista separada para cada uno de los actos o de los géneros de conductas que en opinión de cada uno definiría al buen o al mal niño, a la buena o a la mala niña.

Con el objetivo de hacer comparaciones más extensas, se presentaron las mismas cuestiones a una clase similar de niños en una de las mejores escuelas públicas de Brooklyn (Osborn, 1894, 143).

Los resultados obtenidos del examen de estos protocolos fueron ambos interesantes y significativos.

Hay que tener presente que estos juicios eran espontáneos y que no representan conclusiones como las que se podrían haber obtenido mediante un cuestionamiento cuidadoso del maestro. Ello explicaría su variedad y originalidad, y para ciertos objetivos añade más a su valor.

Llamamos *A* los alumnos de la Academia y *B* a los alumnos de la escuela pública.

Los protocolos muestran claramente que las ideas morales del niño están cifradas principalmente en actos concretos y a la vez muestran que no están necesitados de haber desarrollado algún poder de abstracción y de generalización (Osborn, 1894, 144).

Siendo cierto que las ideas éticas aparecen en las mentes de los niños mediante el obrar, mediante la autoactividad, como Froebel insiste frecuentemente, no se puede concluir sin embargo que ya a tan pequeña edad no tengan algún modo de abstracción. Probablemente ambos procesos se desarrollan simultáneamente. (Osborn, 1894, 143).

En ambos tipos de documentos las virtudes más frecuentemente nombradas como esenciales para ser un buen chico o una buena chica es la obediencia y la veracidad, y la primera más que la segunda.

Así aparece que en una buena proporción de estos alumnos la experiencia del hogar y de la escuela ha desarrollado alguna concepción adecuada del valor de estas virtudes fundamentales, pero ¿cómo explicar el valor menor dado a la veracidad que a la obediencia? (Osborn, 1894, 145).

Es también digno de resaltar que las niñas valoraron más que los niños, en ambas clases, la importancia de la veracidad.

Osborn concluye que sus datos confirman también lo que se ha dicho frecuentemente: para los niños es bueno lo que está permitido y malo lo que está prohibido (Osborn, 1894, 145).

Estos protocolos, también ofrecen algún testimonio del hecho de que las ideas morales de los niños, van más allá del punto de vista egoísta y se convierten en más o menos altruistas (Osborn, 1894, 146).

El autor termina diciendo que para que este tipo de investigación tenga valor científico se ha de hacer a gran escala, las clases tienen que ser diferenciadas cuidadosamente y tener siempre una supervisión uniforme (Osborn, 1894, 146).

Autores citados y citadores de Osborn

En este trabajo Osborn no da bibliografía. Tan solo menciona a Fröbel. Por tanto, el autor no explicita cuál es su marco teórico de referencia ni las fuentes en las que se inspira su investigación.

Respecto a los autores citadores de Osborn en la red de psicología moral (Pérez-Delgado, 1995^b, 13) aparecen 2 nombres: McGrath con 4 citas y Carmichael con 1 cita, citas que están en dos obras: McGrath (1923) y Carmichael (1927). Por consiguiente, la visibilidad de Osborn en la red de psicología moral no alcanza el número de citas recibidas promedio y además hay que señalar que Osborn no es tenido en cuenta en las publicaciones sobre el tema hasta la década de 1920. No obstante, en revisiones posteriores el trabajo de Osborn es evaluado como el primer trabajo empírico de psicología moral (Pittel, 1960).

2. *Un ensayo de revisión metodológica de la psicología moral en el «American Journal of Psychology» (Sharp, 1898)*

Franck Chapman Sharp fue un pedagogo y filósofo americano que nació en 1866 en New Jersey. Cursó su Bachiller en el Amherst College y

completó sus estudios en Berlín, asistiendo a cursos universitarios durante cuatro años (1888-1892) y leyendo su tesis doctoral en 1892. En este año son profesores de la universidad de Berlín, entre otros: Dilthey, Ebbinghaus, Dessoir y M. Weber. Sharp es conocido principalmente por sus trabajos en el campo de la educación moral. Murchison (1932) lo incluye en *The Psychological Register*, aunque fuera profesor de filosofía. Fue asiduo colaborador en revistas de psicología, de filosofía y de ética. Sharp es partidario de la utilización del método objetivo en ética y defiende su uso en esa disciplina de la misma manera que en psicología.

Método introspectivo y ética

El autor se refiere a un artículo aparecido en la *Philosophical Review* de mayo de 1896 en el que se pretende explicar el porqué de la incompatibilidad de las distintas teorías sobre la vida moral. Es conocido, escribe, que grandes pensadores han fracasado en conseguir conclusiones que sean aceptadas universalmente, en gran parte debido a que sus descripciones y explicaciones, si no enteramente, si en buena parte se apoyan en datos de su propia conciencia (Sharp, 1898, 198). El gran deseo de la ética de hoy, subraya Sharp, es conseguir un completo conocimiento de los fenómenos de la experiencia moral, tal como se encuentra en hombres y en mujeres, en niños, sobre nosotros. Obras sobre las morales de los salvajes o sobre los pueblos semicivilizados, obras sobre morales europeas en la anterior centuria, son útiles pero no suficientes. Aunque son absolutamente fiables, la información que nos dan es demasiado poca. La misma crítica se puede hacer sobre el material conseguido a través de biografías y autobiografías de grandes personajes muertos. En el mejor de los casos únicamente nos ofrecen intuiciones sobre el interior de la vida. Lo que se necesita hoy es información detallada referente a cada una de las fases de la experiencia ética, incluyendo tanto lo aparentemente insignificante y falto de interés como aquello que es fundamental o llamativo (Sharp, 1898, 198). En este contexto se sitúan las investigaciones de este autor.

Posibilidad de un método objetivo para el estudio de los juicios morales

Sharp presenta un método para investigar el material que no ha sido considerado hasta ahora (Pittel, 1966). Ello implica necesariamente que su intención principal es presentar un método válido y útil para adquirir la cantidad de información que se necesita con el objetivo de poder univesalizar resultados. El problema lo formula en diálogo con ciertas formulaciones del filósofo James Martineau en su *Types of Ethical Theory*

(Sharp, 1898, 199). La elección de esa obra se justifica porque en ella se acentúa el carácter científico frente al especulativo de la ética y se desea descubrir las condiciones bajo las cuales surgen los juicios morales más que fijar cuál es el fundamento último de su validez.

Las tesis específicas de Martineau que se van a considerar son cuatro:

1ª Se refiere a la naturaleza fundamental del juicio moral. Su objeto son los motivos, no las acciones. Cuando dos impulsos incompatibles aparecen en la conciencia y luchan entre sí mutuamente, caemos en la cuenta directamente de su supremacía relativa y/o de su valor moral comparativo (Sharp, 1898, 198).

2ª Se relaciona con la absoluta uniformidad de los juicios morales, cuando el problema que debe ser resuelto, ha sido liberado de consideraciones irrelevantes respecto a las fuerzas externas operantes y ha sido reducida la cuestión al valor relativo de motivos competitivos o de grupos de motivos (Sharp, 1898, 200).

3ª De la uniformidad e inmediatez del juicio moral se sigue su certeza, el sentido de necesidad. Si el tema se ha resuelto sin análisis y sin razonamiento, y si la decisión sirve para todos los tiempos y todos los lugares, no hay lugar que conduzca a la duda o a la incertidumbre (Sharp, 1898, 200-201).

Respuesta al filósofo James Martineau

La finalidad de la investigación de Sharp será, pues, contestar a esos planteamientos del Martineau. Respuesta que espera tenerla mediante la introducción de un método objetivo en el estudio de los problemas morales.

Sharp preparó 10 cuestiones que planteó a miembros de las clases de psicología en la universidad de Wisconsin, consiguiendo 152 protocolos de respuestas con las siguientes características.

Características metodológicas de su trabajo

La muestra y su administración. Se componía de 57 de mujeres jóvenes y 95 de hombres jóvenes, con una edad media de 21 años. Ninguno de ellos había recibido previamente ningún curso teórico de ética.

Recibieron consigna de preparar sus respuestas sin consultar con nadie, con vistas a que esas respuestas fueran de su propio juicio personal.

Se les pidió también que en la medida de lo posible adujeran las razones de sus conclusiones de la forma más acabada posible.

Tan generosamente se correspondió a ese ruego, que se consiguió un promedio entre 400 y 500 observaciones de largo por respuesta.

Para estimular esa franqueza se aseguró que bajo ninguna circunstancia se identificaría al sujeto.

Se añadió también que nadie sabía qué uso se iba a hacer de sus respuestas ni que nadie examinaría los protocolos aparte el autor.

El peligro de dar contestaciones solamente para conseguir buen efecto se redujo al mínimo.

Las cuestiones se les presentó por escrito durante una hora de cita regular.

A parte esas indicaciones, los sujetos tenían que indicar el tiempo que habían necesitado para tomar la decisión; debían señalar también aquellas respuestas sobre las que no tenían certeza total; y finalmente, si no podían llegar a una conclusión en algún caso, pasar por él sin hacer mención.

El Cuestionario. Consta de 10 problemas. Entregó a sus sujetos 10 situaciones hipotéticas para que las evaluaran respecto a sus creencias morales. El siguiente ítem es representativo de los empleados en este estudio:

«Hace algunos años en un descarrilamiento de un tren una señora quedó entre los escombros de modo que le fue imposible escapar. Su marido, que podía haber salido con un cierto esfuerzo, eligió deliberadamente permanecer y murió con ella, con vistas a darle ayuda y consuelo mediante su presencia en los últimos momentos. Ella, suponemos nosotros, no era consciente de la posibilidad de que su marido podía escapar, de otro modo su interés habría naturalmente sido destrozado.

Qué habría que decir de la moralidad de esta elección en cada uno de los casos siguientes: a) Si él era clérigo con las expectativas medias de los de su clase social y no tenía lazos familiares excepto los de su mujer; b) La misma situación que a) pero tenía a su madre viviendo con él en su casa, que le tenía mucha dependencia afectiva de él pero que no dependía de él económicamente; c) situación de nuevo como la a), pero tenía una pariente lejana que estaba inválida y dependía de él absolutamente desde el punto de vista económico. d) Si era un clérigo que hacía un gran servicio religioso. e) Si era un Morse, consciente de que estaba a punto de

encontrar la solución del problema del telégrafo eléctrico; f) si era un artista de talentos muy excepcionales».

Como en este ejemplo, los determinantes motivacionales de la acción descritos eran manipulados haciendo variar los eventos externos en una serie de condiciones alternativas. A los sujetos se les preguntaba que contestasen sobre los problemas morales implicados y se les pedía que justificaran cada una de sus respuestas con un pequeño ensayo. Se les pedía también que estimaran el tiempo que habían necesitado para llegar a sus juicios y la certeza con la que los hacían.

Aunque los problemas que plantean esos dos estudios persisten hasta ahora, es improbable que hayan tenido influencia directa en los desarrollos posteriores del campo. Tanto la metodología como el énfasis de estas investigaciones primerizas permanecen aisladas de la gran obra posterior. La mayoría de los estudios que siguieron a esas investigaciones usaron técnicas totalmente diferentes. Únicamente en los años últimos los cuestionarios semiabiertos y los tipos de situaciones descritas de instrumentos se han puesto en uso. Además, no hace mucho tiempo los psicólogos se han dirigido exclusivamente a cuestiones normativas como las de Osborn o a los problemas filosóficos estudiados por Sharp.

Después comienza la investigación sobre la presunta uniformidad de los juicios morales, que antes planteó tomando a Martineau como hipótesis.

Para ese objetivo las repuestas a la I, II, IV, V, VI y IX, ofrece el mejor material, ya que comparativamente ofrecen poco espacio a las diferencias de interpretación (Sharp, 1898, 204).

En el problema I la intención fue asumir que el hombre que permaneció con su mujer en el lugar del accidente habría hecho más por satisfacer en los últimos momentos el bienestar de su mujer naufragada que dejándola sola (la naturaleza humana es lo que es) y esa fue la razón que le indujo a permanecer con ella.

Volvamos ahora nuestra atención a la controversia entre Martineau y Sidgwick en relación con el objeto de los juicios morales. ¿La conducta es juzgada invariablemente como buena o como mala a causa de que su relación percibida con la felicidad de los que son afectados por aquella?, ¿o es aprobado o condenado directamente de un golpe de acuerdo con el valor intrínseco o nobleza de los motivos por los que se ha determinado? (Sharp, 1898, 221).

Finalmente, llama la atención sobre las posibilidades ofrecidas por el método empleado de investigación objetiva dentro de las causas de los juicios morales.

Si las varias respuestas de los sujetos a los problemas que se les ha planteado pueden ser correlacionados con diferentes rasgos mentales, con su poder de abstracción, con su temperamento, su edad, sexo y medio ambiental, o con sus diferentes actitudes frente a una serie de problemas semejantes, tenemos entonces el fundamento para una teoría de las condiciones del juicio moral, que no estaría a merced de los ideales o caprichos de los individuos o de la transitoriedad de las generaciones.

Concluye que algo se ha hecho en este trabajo, pero sólo es una aportación fragmentaria, ya que los datos obtenidos sólo tendrán una significación real como parte de un sistema de datos (Sharp, 1898, 231).

Bibliografía usada por Sharp (1898)

A la vista de los datos de la Tabla 1, parece claro que el punto de referencia más importante de Sharp es el libro sobre *Types of ethical theory* de James Martineau. La lectura del artículo de Sharp en el *American Journal of Psychology* evidencia que es una respuesta de pretensiones «científicas» a los planteamientos filosóficos de Martineau. El segundo punto de referencia, en cantidad de citas, son los *Methods of Ethics* de H. Sidwick, filósofo éste también, pero que mantenía posturas más científicas, debido a su acercamiento a la psicología experimental. No debe olvidarse que presidió el 2º Congreso Internacional de psicología celebrado en Londres (Montoro, Carpintero, Tortosa, 1983).

TABLA 1: BIBLIOGRAFÍA USADA POR SHARP (1898)

| Autores citados | Citas |
|---|-------|
| Aristóteles | 1 |
| Kant | 1 |
| Martineau, <i>Types of ethical Theory</i> | 18 |
| Platón | 1 |
| Sidwick, H, <i>Methods of Ethics</i> | 3 |
| | ————— |
| | 24 |

Las referencias a Platón, Aristóteles y a Kant no indican otra cosa que su vinculación bajo este aspecto a la tradición filosófica que esos autores sustentan, porque Sharp sólo se separa de esa tradición en cuanto al método pero no respecto a su concepción de lo moral.

Citas recibidas por Sharp dentro de la red de psicología

Sharp tiene una visibilidad dentro de la red muy por encima de la media general para 1415 autores citados y por encima también del promedio de citas que han recibido los eminentes para la psicología en nuestra red de psicología moral (Pérez-Delgado, 1995^b, 13). Además, el volumen de citas recibido por Sharp es estadísticamente significativo en nuestra muestra. Sus 14 citas se distribuyen entre 5 de sus publicaciones (Tabla 2.). La obra más citada es la que trata del influjo de la costumbre en el juicio moral, en segundo lugar el tests del juicio ética y sólo en tercer lugar su trabajo del *American Journal of Psychology* sobre el estudio objetivo de los juicios morales.

TABLA 2.: OBRAS DE SHARP CITADAS DENTRO DE LA RED

| Obras citadas | Años | Citas |
|---|------|-------|
| Education for Charachter | 1917 | 1 |
| Ethical Judgment Test | 1908 | 3 |
| Study of the Influence of Custom on Moral Judgment | 1908 | 5 |
| Objective Study of some Moral Judgments | 1898 | 2 |
| A Study of the Popular Attitude towards Re- tributive Punishment | 1910 | 1 |
| No consta | NC | 2 |
| | | 14 |

Esas 14 citas totales a Sharp proceden de 6 autores, de los cuales 5 son americanos (Carmichael, Folsom, Healy y Fernald, Henderson, May y Hartshorne, y McGrath) y 1 europeo (Bovet).

TABLA 3: AUTORES CITADORES DE SHARP

| Autores citadores | Citas |
|---|-------|
| BOVET, (1912)..... | 1 |
| CARMICHAEL, A.M. (1927) | 2 |
| FOLSOM, J.K. (1918) | 1 |
| HEALY, W. & FERNALD, G.M (1911) | 2 |
| HENDERSON, E.H. (1913) | 1 |
| MAY, M.A. & HARTSHORNE, H. (1925) | 5 |
| McGRATH, M.C. (1923) | 2 |
| | 14 |

Como se ve en la Tabla 3, los autores que más se han referido a Sharp son May y Hartshorne, y después, en igualdad de condiciones, Carmichael, Healy y Fernald, y McGrath.

Como valoración final del impacto de Sharp en la red de psicología moral subrayamos que su volumen de citas está por encima del promedio, es además una frecuencia significativa en términos estadísticos, y procede de 6 obras citadoras distintas, lo que también es relevante para delimitar el alcance de su impacto.

3. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACION MORAL DE J.R.STREET (1897/98)

El estudio se hizo con la intención de plantearse el problema desde la introspección, y así descubrir la base psicológica para la investigación de las leyes que subyacen al desarrollo superior de naturaleza moral. El Syllabus No.5, 1895-1896 fue editado este programa por el Dr. G. Stanley Hall.

El estudio sobre la educación moral

La muestra. Solo contestaron de 3 centros y algunas respuestas individuales de diferentes ciudades. Contestaron pocos hombres jóvenes. En total sólo 23 sujetos. Una característica importante de los que contestaron es que casi todos eran personas entre 17 y 21 años. La muestra total es de 183 sujetos.

A los sujetos se les permitió contar su propia historia (Street, 1897, 5). El programa al que nos estamos refiriendo consta de los factores siguientes:

1ª ¿Qué castigos o premios ha tenido Ud. que siempre le han hecho bien o mal?.

2ª ¿ Abnegación, etc.? A los sujetos se les pide: Piensa en los casos de especial abnegación o de autocontrol o esfuerzo que hayas realizado para ser bueno y hacer el bien, así como las caídas, explicando el elemento determinante en cada caso. Escribe lo más íntima y confidencialmente posible sobre las faltas que te acosan y también de los vicios. ¿ Qué es bueno y qué es malo?

Aparecieron 32 casos de abnegación, que podían ser clasificados en dos direcciones: «para los otros» y «para uno mismo». De esos treinta y dos, 27 tenían como elemento determinante el altruismo, 3 el sentido de justicia y 2 el egoísmo (Street, 1897, 6-7).

3ª Casos de conciencia. Sobre este punto concluye el autor: nada muestra que la conciencia juegue un papel importante en la vida antes de los 9 años, y tiene poca importancia antes de los 13 años. Dice que de estos datos se puede derivar poco respecto a la edad en la que la conciencia moral es un elemento potente en el individuo, y hasta es posible inferir que no aparece tan pronto como muchos piensan (Street, 1897, 7).

4ª Educación moral directa. Las cuestiones que se plantea son las siguientes: ¿Cuál ha sido el efecto de la inculcación moral directa en Ud. o en otros, sea en casa en la forma de conversación natural, o con una buena planificación, o de una advertencia no solicitada, o de la predicación en el púlpito o fuera, o de la instrucción moral en la escuela?, ¿Qué libro, sistema o idea en cada uno de los casos anteriores le ha ayudado? Las respuestas fueron pocas; sólo un tercio de las contestaciones y sin resultados relevantes.

5ª Inculcación religiosa directa. A los sujetos se les pregunta: ¿Cuál ha sido el efecto de la inculcación religiosa directa y qué cambios de puntos de vista religiosos han afectado su conducta moral, su conciencia y su sentido de lo justo?, ¿ las opiniones teológicas liberales le han hecho a Vd. mejor o peor, y cómo? (Street, 1897, 8).

6ª Se indaga también sobre la influencia del profesor.

7ª Sobre la influencias de compañeros se pregunta a los sujetos: ¿Qué compañeros, compinches, o amigos han afectado su moral para bien o para mal?. Describe a cada persona, física y psíquicamente. ¿Qué temperamento y qué cualidades le han influenciado más y cómo?, ¿Cuál es su propio temperamento? (Street, 1897, 13).

8ª Relaciones éticas con los padres. ¿ Cuáles son las relaciones éticas con sus padres?, ¿Qué clase de influencia personal emanó de su padre y de su madre?, ¿En qué medida su ejemplo y su preceptos le afectaron? Ofrece incidentes y detalles (Street, 1897, 15).

9ª Influencia de los adultos. ¿ Otras personas han influido en su vida, o ha sentido atracciones o repulsión hacia algunas personas, mayores que Vd. o más jóvenes, del mismo sexo o del sexo opuesto, de cuales Vd. se haya sentido inclinado a seguir sus consejos y a comunicarles cosas confidenciales? (Street, 1897, 19).

10ª Los juegos. ¿Qué juegos ha preferido y cuál ha sido su influencia en el desarrollo de la masculinidad y femeneidad, sentido de la justicia, honestidad, esfuerzo físico, y qué recreaciones prefiere Vd., y por qué. ¿Cuál es su efecto? (Street, 1897, 22).

Hace las observaciones como orientaciones pedagógicas finales:

1. La acción moral, en el primer período de la vida, tanto en niños como en niñas, es más materia de imitación y de sugestión que de inteligencia.

2. Aunque los niños nacen con el sentido de la obligatoriedad, de la cual se desarrolla la naturaleza moral, ello sin embargo no aprovecha nada si los padres no dan al niño/niña que crece claros conceptos de vida moral, e.d., se le instruye en todos los principios que enseñan los deberes para con Dios y con los hombres (Street, 1897, 39).

3. Es evidente que mucha de la excelencia moral del carácter de los, encuestados se debe en gran medida a la influencia hereditaria.

4. El supremo objetivo de los padres y los maestros es establecer hábitos definidos, fuertes y correctos. La moralidad verdadera consiste más en hacer que en ser. Hábitos son estados inducidos de la mente, o del cuerpo, mediante los cuales el poder latente es transformado en procesos efectivos, y se convierten más en activos que en pasivos. Se ha tardado en conocer el valor de las esferas intelectuales y morales. Los hábitos manuales capacitan para la producción mecánica de un producto acabado, los hábitos morales capacitan al niño o a la niña para mantener un carácter irreprochable en cualquier circunstancia de la vida. Un sano y sólido conocimiento de la verdad moral es buena, pero sanos hábitos de acción moral son mejores (Street, 1897, 50).

5. Para la evolución de la conciencia ética, nada hay mejor que la estimulación de los sentimientos religiosos.

6. El amor y la fe son más valiosos que el conocimiento, o formas específicas de disciplina.

Señala finalmente las limitaciones indudables de su investigación, deseando que su trabajo suscite otras investigaciones, de manera que en el próximo futuro puede haber una ciencia de la educación moral ('science of moral education') (Street, 1897, 40).

Bibliografía usada por Street

La bibliografía utilizada por Street refleja su dependencia especial de G.S.Hall, con quien mantuvo estrechas relaciones académicas, como se señaló anteriormente, y de quién recibió los cuestionarios para estudiar el nivel moral de los sujetos (Tabla 4).

| TABLA 4: LAS OBRAS CITADAS POR STREET | | |
|---------------------------------------|-------|---|
| Autores | Citas | Obras citadas |
| DAWSON, G | 1 | A study in Youthful Degeneracy. Ped. Sem., 1896, 4. |
| SMALL, H. | 1 | The Suggestibility of Children. Ped.Sem., 1896, 4 |
| HALL, G.S. | 3 | Sillabus. 1895-1896, N° 6 |
| | 5 | |

Citas recibidas por Street

Como se ve en la Tabla 5, Street ha sido citado 7 veces, por 2 autores y remitiendo a dos escritos de Street: A Study in Moral Education (1897) con 6 citas y A Genetic Study of Immorality (1899) con 1 cita. Esas 7 citas colocan a Street en el grupo del segundo núcleo de las áreas de Bradford, aunque sea muy superior a la media general de los 1415 autores, si bien Street no tiene una presencia significativa en la red de psicología a pesar de la especificidad del trabajo a que nos estamos refiriendo.

TABLA 5: CITAS RECIBIDAS POR STREET DENTRO DE LA RED DE PSICOLOGÍA MORAL

| Autores citadores Obra citadora | Citas |
|---------------------------------|-------|
| McGRATH, M.C. (1923) | 5 |
| CARMICHAEL, A.M. (1927) | 2 |
| | 7 |

De nuevo en este caso esas citas a los escritos de Street proceden de obras de la década de 1920.

4. VARIABLES PSICOLÓGICAS MAS RELEVANTES PARA LA MORAL JUVENIL SEGÚN EL ESTUDIO DE L.W.KLINE (1903)

Linus Ward Kline fue profesor de psicología y de historia de la ciencia en la Escuela Normal del Estado de Minnesota. Nació en 1866, obtuvo el S.B. en 1896 en la universidad de Harvard y el Ph.D. en la universidad de la Clark, con G.S. Hall. El tema más frecuente en sus publicaciones fue el del aprendizaje, colaborando asiduamente en las revistas *Pedagogical Seminar*, *American Journal of Psychology* y *Journal of Educational Psychology*. A continuación nos referiremos tan solo a su trabajo sobre ética juvenil (Kline, 1903)

Cuestiones de las que parte la investigación:

1) ¿Cuál es la importancia relativa de la ciudad y del campo en crear y estructurar los ideales de ocupaciones, y de carácter?.

2) ¿De qué condiciones y procesos mentales dependen los juicios sobre el derecho y la justicia de los niños?.

3) ¿Son egoistas los niños, tal como la opinión vulgar de algunos psicólogos afirman? (Kline, 1903, 339).

4) ¿Cuál es la naturaleza de la fuerza individual y la prevalencia de la simpatía y de la piedad entre los niños?.

Condiciones de la experimentación.

El experimentador dio normas precisas al profesor sobre cómo deben los sujetos rellenar el cuestionario: Cuestionario de papel y lápiz, poner datos biográficos. Hay dos cuestiones a contestar y una historia que deben terminar.

Sujetos: 2594 (sic) sujetos contestaron los cuestionarios. 132 eran negros, que no fueron usados para el estudio dado su pequeño número. Así quedaron 2384. De éstos, 1469 eran niñas y 915 niños.

Resultados y conclusiones.

1. Respecto a los ideales y profesiones preferidas, las niñas son más conservadoras en sus elecciones, pero están más dispuestas a expresar su elección y a dar una razón que los niños. Lo mismo sucede si se compara el campo y la ciudad. Los niños de pueblo señalan menos ideales y profesiones que los de las ciudades pero expresan más fácilmente la razón (Kline, 1903, 364).

2. La imitación es más común entre niños jóvenes y se da más en el campo que en la ciudad. La independencia es también más común entre las niñas del campo que entre las de la ciudad, entendiéndose independencia en el sentido de ser capaz de cuidar de un yo confortable. Estos dos hechos apoyan la proposición de que la vida del hombre del campo es más efectiva en configurar ideales y el carácter que la de la ciudad.

3. Las profesiones industriales son preferidas por los niños más jóvenes.

4. Los juicios sobre el derecho y la justicia entre los niños de 8-18 años proceden más fácilmente de procesos emocionales que de procesos intelectuales. Juicio lo toma aquí en sentido psicológico y no lógico formal.

5. Los niños de 8-18 años como norma son más altruistas que egoístas. Las niñas son más aptas para ser simpatéticas que los niños y para los prejuicios.

6. Las respuestas muestran que en algunas casas y escuelas la moralización ha sufrido algún exceso.

7. Los niños son más originales que las niñas, y los niños del campo que los de las ciudades (Kline, 1903, 365-366).

Bibliografía de Kline

La bibliografía que utiliza Kline está reflejada en la Tabla 6, que se reduce a tres obras clásicas de tres autores europeos: Herbert Spencer y Havelocks Ellis (ingleses) y Théodule Ribot (francés).

TABLA 6: BIBLIOGRAFÍA CITADA POR KLINE

| Autores citados | Obras citadas | Citas |
|-----------------|--------------------------------|-------|
| Ellis, H. | Man and Woman (1894) | 1 |
| Ribot, Th | Psychology of Emotions (1896) | 1 |
| Spencer, H. | Principles of Sociology (1876) | 1 |
| | | 3 |

Como se ve, no se trata de títulos específicos de psicología moral, sino más bien de obras generales de psicología y de sociología. Lo que vendría a apoyar el hecho de la inconexión existente entre los diversos trabajos sobre psicología moral, a principios de siglo.

Visibilidad de L.W. Kline

Kline triplica el promedio de citas recibidas por los 1415 autores de la red de psicología moral, que como vimos, se fijaba en 3.5 citas. El volumen de citas de Kline es también superior al promedio de los eminentes para la historia de la psicología. Sin embargo, su trabajo sobre «A

TABLA 7: AUTORES CITADORES

| Autores citadores | Citas |
|-------------------------------|-------|
| McGRATH, M.C. (1923) | 5 |
| CARMICHAEL, A.M. (1927) | 4 |
| | 9 |

TABLA 8: OBRAS CITADAS DE L.W. KLINE

| Obras citadas | Citas |
|--|-------|
| A Study in Juvenile Ethics (1903) | 6 |
| The Migratory Impulse vs. Love of Home (1898) | 1 |
| Truancy as Related to the Migrating Instinct(1898) | 1 |
| The Psychology of Ownership (1899) | 1 |
| | 9 |

Study in Juvenile Ethics» (1903), al que no estamos refiriendo concretamente en este apartado, sólo recibe 6 citas, como consta en la Tabla 7.

Junto al estudio sobre ética juvenil mencionado, los autores remiten también a 3 obras suyas más, como se ve en la Tabla 8. En todo caso hay que notas que esas citas a L.W. Kline proceden de publicaciones de la década de 1920.

5. LAS INVESTIGACIONES DE PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO MORAL DE E. MEUMANN (1910/1914)

Ernst Meumann es conocido sobre todo en los campos de la pedagogía experimental y de la psicología educativa (Zusne, 1984). Se doctoró en Filosofía y en Teología. Se formó con Wundt en Leipzig, pero posteriormente se independizó de él, dedicándose a aplicar la psicología experimental al campo de la educación. Evidentemente, aquí nos vamos a referir exclusivamente a dos trabajos (Meuman 1912, 1914) en los que expone la psicología del desarrollo moral.

El desarrollo moral dentro del desarrollo del sentimiento y de la voluntad.

Meumann constata que en los últimos años la psicología experimental, desde diversos lados, ha allanado el camino para el sentimiento. Se suele examinar, dice, desde los estímulos, por los métodos de excitación, y por medio de los movimientos expresivos, con los métodos de expresión. En esta empresa desempeñan un gran papel colaborador de gran impor-

tancia, para la investigación del desarrollo de los sentimientos, los métodos de estadística y de interrogación.

Se discute mucho en la actualidad, observa Meumann, el desarrollo de los sentimientos ético y religioso del niño. Repetidas veces se han examinado los juicios de los niños sobre las relaciones morales, sobre la mentira, el hurto y otras cosas así. Se ve ante todo por esas noticias sobre los juicios morales de los niños, que el criterio moral y la inteligencia del niño, así como una cierta suma de experiencias de la vida, se han de adquirir antes de que sea posible un juicio decisivamente moral y una voluntad. La exigencia de criterio moral es un factor de igual significación que la excitación de sentimientos morales, ideas, designios, y la formación de cualidades morales formales de la voluntad, por el ejercicio. Por eso hallamos que los niños imbeciles son siempre así mismo inferiores moralmente, lo mismo que los imbeciles adultos.

Las numerosas investigaciones sobre los ideales de los niños tienen la misma significación. El mismo Meumann realizó investigaciones de ese tipo leyendo las cinco preguntas siguientes a niños de 6 a 14 años, y pidiéndoles una motivación de su respuesta. He aquí el tipo de preguntas planteadas por Meumann:

- ¿ Qué quieres ser y por qué?
- ¿Cuál es la persona a la que tomas por modelo y por qué?
- ¿Cuál es la materia de estudio que más te gusta?
- ¿ En qué te ocupas con más gusto?
- ¿ Qué lectura prefieres y por qué?

Meumann resume los *resultados generales* más importantes en los siguientes puntos:

- Se muestra cierto curso de desarrollo en los ideales de los niños, el cual se repite siempre en los números promedios con numerosas desviaciones.

- Los niños menores prefieren siempre a las personas de su familia o del círculo de sus amigos (los más próximos ideales).

- Con el aumento de la edad disminuye la preferencia de los conocidos uniformemente -y en diferentes escuelas, con rapidez diferente- y aumenta la elección de personalidades históricas y de la vida pública moderna.

- Asimismo, los niños menores prefieren, entre los valores, los materiales: la felicidad externa, el bienestar y la riqueza; con los años van entrando uniformemente en su lugar los valores intelectuales y morales.

Si advertimos el desarrollo progresivo de la motivación, en el cual se descubre el verdadero contenido del ideal, se muestra que también sigue un curso uniforme.

- Con la creciente edad de los niños, en lugar de los predicados universales y vagos de la preferencia de las personas, como bueno, devoto, aparecen de una parte cualidades especiales por causa de las cuales se produce preferencia, como valiente, sabio, benéfico, etc.; por otra parte, las cualidades inferiores van poco a poco dando lugar a las superiores, intelectuales, éticas, estéticas, religiosas; así, como se indicó, los niños pequeños estiman principalmente la posesión material, y esto tanto más cuanto proceden de las clases más pobres; siguen las dotes, como el valor, ánimo, ardor bélico, fuerza corporal, hermosura exterior y luego los trabajos intelectuales, morales, estéticos (Meumann, 1914, p.168-169).

Son muy instructivos acerca del desarrollo de los sentimientos simpáticos, los datos estadísticos sobre las amistades de los alumnos y sobre la manifestación de los motivos por los que se escoge al amigo. En ellos, como en la investigación de los ideales de los niños, se muestra la escala de las cualidades por causa de las cuales prefieren los niños a una persona. Investigaciones de esta clase son las de Monroe sobre los «sentimientos sociales de los niños» (Meumann, 1914, p.169). Cuenta los resultados del estudio de Monroe en escuelas primarias de Massachussets con 2336 niños, que son los siguientes: las cualidades por las que se busca la más de las veces el compañero muestran un desenvolvimiento de la estima de los valores personales desde las cualidades del ánimo (amigable, alegre), hasta las cualidades intelectuales y morales (veracidad, fidelidad, abnegación), y desde las cualidades morales inferiores (valor, obediencia) hasta las superiores (desinterés).

El desarrollo moral del niño y su importancia pedagógica (1912).

A juicio de Meumann la pregunta sobre la educación moral ocupa cada vez más el primer plano de la discusión pedagógica.

Fundamentalmente analiza en su investigación dos cuestiones: 1ª Si se debe ofrecer clases específicas de moral y 2ª se relaciona con el problema del influjo pedagógico en la juventud mediante la instrucción sexual.

Ahora bien, si repasamos la literatura sobre esos dos problemas, se advierte en el campo de las cuestiones ético-pedagógicas mucha mayor diferencia de opiniones que en cualquier otro campo. ¿Dónde tiene su origen tal diversidad de pareceres?. A juicio de Meumann procede de que

esas opiniones se apoyan en intuiciones personales y en experiencias educativas individuales más que en una fundamentación científica del tema.

Por eso se necesita, en cuestiones tan importantes como es la educación moral, encontrar, ante todo, un camino seguro por el que poder avanzar y solamente hacer afirmaciones que cumplen el requisito de objetividad y que procede de la misma naturaleza del tema, y no de pareceres meramente subjetivos (Meumann, 1912, 194).

Ese camino seguro para dirimir las cuestiones ético-pedagógicas nos lo ofrece únicamente la investigación científica de las cosas a las que ha de ser aplicada. Por una parte, la naturaleza de las exigencias morales e instrucción con los cuales nos acercamos a los jóvenes y por otra parte el desarrollo moral del joven en sí mismo.

Sin embargo, este camino, la investigación de la naturaleza moral del niño y su consideración dentro del punto de vista de la naturaleza de las exigencias morales, no ha sido hallado sistemáticamente hasta ahora por ningún pedagogo moderno (Meumann, 1912, 194).

Meumann señala que se cuenta en los últimos tiempos con una psicología del niño, se ha conseguido una visión de cómo se produce el desarrollo espiritual del joven, se conoce el desarrollo de su lenguaje, de su pensamiento, de su memoria y en especial el desarrollo del sentimiento estético, pero el estudio del desarrollo de su naturaleza moral y de las capacidades éticas del joven están en sus comienzos (Meumann, 1912, 194).

Objeto de la investigación.

Lo primero que hay que decir es de qué se trata, cuando se pretende investigar el desarrollo moral del joven.

1. El desarrollo ético del joven comprende en general como objeto el juicio, sentimiento y conducta moral del niño durante un tiempo en el que son totalmente diferentes a los adultos y que gradualmente va perdiendo sus diferencias hasta que se asemeja al carácter de la vida moral de los adultos.

2. En la educación no se trata de niños abstractos, sino en primer lugar con individualidades morales y personalidades, y en segundo lugar con los niños que crecen bajo muy diferentes influjos morales.

3. Además el desarrollo moral del niño depende de su desarrollo

general psíquico. La comprensión moral, la intuición moral, una comprensión correcta de los mandamientos morales solamente son posibles si la inteligencia general del niño ha conseguido una cierta madurez, y el sentimiento moral como el respeto de las otras personas o la simpatía con los otros, exigen que el niño haya conseguido un cierto estadio de desarrollo sentimental (Meumann, 1912, 198).

Métodos a seguir.

Meuman reseña varios métodos, que dividen dos grupos: el primer grupo incluye los métodos generales para la investigación del joven, que han surgido de la psicología experimental actual del niño, con pequeñas modificaciones para estudiar el desarrollo moral del joven; en el segundo grupo, se cuenta también, dice Meumann, con métodos especiales originados para investigar el desarrollo ético del joven.

1. El método más antiguo es el de trasladarse por la fantasía al ser del niño. De una forma típica se halla este método en Rousseau. Parte de la observación minuciosa del desarrollo del niño.

2. El método de reunir los recuerdos de la propia niñez, lo cual puede conducir a un valioso tratamiento sistemático de cuestiones pedagógicas, si se emplea debidamente (Meumann, 1912, 199-200).

3. El tercer método se puede designar como comparativo e histórico del desarrollo. Este procura establecer leyes generales del desarrollo del niño, a través de la comparación del desarrollo intelectual de todos los seres orgánicos, principalmente entre los animales y los hombres, y de nuevo por la comparación del desarrollo de niños de diversos pueblos y países. Este método en Alemania lo ha desarrollado particularmente Groos. Este método no es muy útil para estudiar el desarrollo moral, porque no se cuenta todavía con muchos conocimientos positivos sobre el desarrollo moral del niño, aunque puede servir para comprobación de observaciones directas, por su carácter de conclusiones objetivas sacadas de fenómenos biológicos generales (Meumann, 1912, 201).

4. Otro paso hacia la objetividad para la investigación de la juventud, se da mediante la colección de los trabajos de los niños. Para investigar el desarrollo general de la inteligencia del niño coleccionamos todos sus imaginables productos espirituales y físico-intelectuales, y procuramos reconocer en ellos el progreso intelectual por su comparación.

5. Un quinto método, que en verdad es más un grupo de métodos, nos lleva directamente al niño. Para este método se puede contar con todas

las investigaciones que tocan la observación directa del niño. En este método se distingue entre las observaciones de masa, que se refiere a una muchedumbre de individuos, y las observaciones individuales con que conseguimos observar a un niño en lo posible (Meumann, 1912, 200).

La cuestión principal aquí es de qué manera más sistemática, exacta y útil para la ciencia llegamos a la observación directa. Para ello tenemos a nuestra disposición: a) El método de los cuestionarios o cuadernos de respuestas. Consiste generalmente, en proponer un número de preguntas sobre un determinado tema del desarrollo juvenil, por ejemplo, el desarrollo de los sentimientos de simpatía. Estas preguntas se envían en un cuaderno a un gran número de personas que se interesan por estas cosas; son contestadas por ellas, en cuanto sea posible por observación personal, y se reducen a estadísticas por los directores del método. a) Otro camino de la observación directa del niño, más científicamente exacto, el método del libro diario. c) A la observación directa del niño pertenece además el llevar libros personales en la escuela (Meumann, 1912, 194).

6. El sexto método es el método estadístico en sentido estricto. Por métodos estadísticos en sentido estricto se entiende los que incluyen colección de relaciones, consecuencias y fenómenos concomitantes de la vida moral, y cuyos resultantes no se pueden conseguir mediante la observación directa. a) La más importante tarea de la estadística moral del niño es informarnos sobre las facultades morales del niño; b) una tarea semejante es informarnos sobre la evolución inmoral del niño en la escuela.

7. Pero el método más eficaz para la investigación de la vida moral del niño es el experimento. El problema que se plantea a este respecto es si es posible la investigación experimental del desarrollo ético del joven. Es sabido las dificultades con que contó en un principio el uso de la experimentación en psicología, recuerda Meumann. « Dasselbe Schicksal widerfuhr dem kinderpsychologischen Experiment, und selbst einer der Führer der experimentellen psychologie, Wilhelm Wundt, hielt die Ausdehnung der psychologisch-experimentellen Methode auf das kindliche Geistesleben anfangs für unmöglich oder wenigstens nur innerhalb ganz enger Grenzen erreichbar... Die Hauptargumente von Wundt waren bekanntlich die, dass einerseits die Kinder dem Experimentator nicht das nötige Verständnis entgegenbringen würden und dass der kindliche Geist vermöge mancher Eigenschaftens, wie seiner Suggestibilität u. a. m., für das Experiment nicht geeignet sei» (Meumann, 1912, 209).

Pero se plantearán naturalmente toda suerte de dificultades contra la posibilidad de los experimentos éticos. El intento de Meumann es

mostrar de qué modo se pueden conseguir resultados importantes a través del experimento ético. Por una parte, es naturalmente posible aplicar el experimento psicológico general a los hechos de la vida moral. Así como podemos investigar, por ejemplo, el origen de placer y del desagrado a partir de estímulos sentimentales simples o se puede establecer una prueba estética para comprobar las aptitudes de los niños en juicios estéticos sobre cuadros o esculturas a ciertas edades, así también establecer la reacción del sentimiento y la capacidad de enjuiciamiento del niño a partir de estímulos de juicios éticos (Meumann, 1912, 210).

Pero para Meumann se puede experimentar directamente en los niños. Ello nos permite, por ejemplo, investigar experimentalmente el mecanismo de la formación de la voluntad y con ella la presencia estrecha del influjo del sentimiento de los niños. Establecemos a niños de diferentes edades una tarea que se puede resolver más o menos correctamente, y observar de un lado, la cantidad de comprensión que por lo general contiene la solución sin faltas de la tarea y cómo esa se desarrolla gradualmente y luego se observa cómo la voluntad del niño se deja educar, con tal tarea para la vida moral, en características importantes de la voluntad como la exactitud, la corrección y responsabilidad del cumplimiento.

También se puede comprobar directamente qué medios son los más adecuados para la formación de la voluntad si la eficacia del sentimiento o la instrucción sobre la ejecución de la acción misma o finalmente el ejercicio y la costumbre.

Una posibilidad para ello nos lo da el «Aussageexperiment». Se hace una declaración (Aussage) sobre un cuadro, que el niño ha contemplado durante un minuto y que después de la contemplación se le esconde, y que debe describir a continuación. Tal descripción del cuadro puede ser más o menos defectuoso. Se repite la misma tarea y se establece de qué modo el influjo de la voluntad se corrige gradualmente, si a través de la exhortación a la observación exacta y al autocontrol exacto de la descripción o a través de la instrucción sobre las faltas o sobre lo que los niños deben observar o finalmente a través del ejercicio continuado en una observación exacta.

Parte de este ejercicio tiene una significación puramente intelectual. Pero como cualquier tarea fijada tiene también momentos éticos, y éstos se manifiestan especialmente en el adelanto y en el modo de adelantar, y nos dan igualmente información sobre las fuerzas que conforman la voluntad.

La investigación directa del desarrollo ético se extiende principalmente al desarrollo del sentimiento ético y del juicio moral (de la intuición moral, de la comprensión ética) del niño. Aquí se relaciona directamente con las preguntas éticas la conocida investigación sobre los ideales de los niños -especialmente si por ideal entendemos prototipo o ejemplo- (Meumann, 1912, 211-212). La investigación se hace formulando preguntas como estas: ¿quién es para ti tu prototipo moral y por qué?, ¿quién es para ti tu peor ejemplo moral?, ¿por qué?

Una significación semejante la conseguimos con la conocida investigación sobre las amistades de los niños, en especial cuando se les hace preguntas tales como éstas: ¿quién es tu mejor amigo?, ¿qué piensas de la mejor o de la peor cualidad de tu amigo?

Muy útil serán también los enjuiciamientos sobre historias buenas y malas. Se narran a los niños de diferentes edades historias que contienen casos fáciles o difíciles de conductas morales o inmorales, que se aproximan a la vida del niño (de mentira, de exageraciones, de no mentiras, de robos, de comportamientos de generosidad o de egoísmo, y después casos de castigos y de premios (Meumann, 1912, 212).

También es pensable un método mediante el cual los niños emiten juicios morales espontáneos. Esto es posible si el niño puede inventar una historia moral, que se le podría iniciar así: ¿cuál es el mayor bien que tú has hecho en tu vida?. En este caso el niño tendría que destacar cuál es el mayor bien moral o el mayor mal moral (Meumann, 1912, 212).

A través de todas esas investigaciones se puede conseguir progresivamente una imagen general de la evolución progresiva moral de los jóvenes, de la significación de las distintas fuerzas que configuran la voluntad, de la gran diferencia de un caminar evolutivo moral normal y del que se desarrolla en circunstancias especiales, de las relaciones entre el desarrollo general, la inteligencia, el sentimiento y la voluntad en el desarrollo moral. Y a través de todo ello conseguimos una base segura para la solución de los problemas educativos éticos.

También habría que considerar, como se dijo al principio Meumann, la naturaleza especial de las exigencias morales y de la información moral. Para explicar estos eligiré como punto el comportamiento gándul u holgazanería, la mentira de los niños y la difícil cuestión de la instrucción sexual.

Autores mencionados por Meumann.

La bibliografía que utiliza Meuman (1912,1914) no contienen apenas bibliografía, salvo citas precisas a escritos suyos. Respecto a otros autores, sólo los menciona y no ofrece referencia precisa de la obra a la que remite.

Como psicólogos más conocidos cita, como aparece en la Tabla 9, a Binet-Henry, a W. James, a K. Groos, a Leuba, a Preyer, a G.S.Hall. De entre los pedagogos están: Barnes, Förster, Monroe, etc. De filósofos o clásicos polivalentes: Herbart, H. Spencer, Rousseau, entre otros.

TABLA 9: AUTORES MENCIONADOS POR MEUMANN

| Autores citados | Citas |
|-----------------|-------|
| Arréat,L | 1 |
| Baginsky | 1 |
| Barnes | 1 |
| Binet y Henry | 1 |
| Burk, E. | 1 |
| Crosswell | 2 |
| Engelsperger | 1 |
| Förster, F.W. | 1 |
| Groos, K | 2 |
| Herbart | 1 |
| Herbert Spencer | 1 |
| James, W | 1 |
| Kemsies | 2 |
| Lamprecht | 1 |
| Leuba | 1 |
| MEUMANN, E. | 3 |
| Monroe | 1 |
| Nagy | 1 |
| NC | 3 |
| Pohlmann | 1 |
| Preyer | 1 |
| Rousseau | 2 |
| Satarbuck, E.D. | 1 |
| Seyfert | 1 |
| Hall, S. | 1 |
| Witthöft | 1 |
| Ziegler | 1 |
| | 35 |

En lo referente a la visibilidad de Meumann dentro de la red, la Tabla 10 muestra que el psicopedagogo alemán no tiene una presencia significativa dentro de la red (Pérez-Delgado, 1995^b, 13). Además, de las 6 citas que recibe Meumann, la mitad son autocitas (Apéndice I). Las 3 restantes proceden de dos autores alemanes: Lipmann (1920) y Braunshausen (1930) y del psicólogo español Mira i López (1933). Los autores angloamericanos de la red de psicología moral no citan nunca los trabajos de Meumann.

TABLA 10: CITAS RECIBIDAS POR MEUMANN DENTRO DE LA RED DE PSICOLOGÍA MORAL

| | |
|--|---|
| Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik (1911-1914) | 1 |
| Die Untersuchung der sittlichen Entwicklung des Kindes (1912) | 2 |
| Vortrag in Verein zur «Hebung der öffentlichen Sittlichkeit» (1912) | 1 |
| Vorlesungen über experimentelle Pädagogik (1907) | 2 |
| | 6 |

Como consta en la Tabla 10 las citas se las reparten cuatro obras, todas ellas citadas en alemán. Relativamente hablando, la visibilidad de Meuman sería más bien limitada, tanto si se considera el número de citas recibidas como la procedencia de las citas.

En resumen podemos concluir que, aunque la psicología moral tarda en desarrollarse en el contexto de la psicología científica e incluso es marginada en el periodo posterior de dominación conductista, ello no significa que estuviera totalmente ausente cuando se inicia la andadura de la psicología experimental, tanto nos refiramos a la teoría psicológica moral como a investigación con las nuevas técnicas experimentales. En la revisión hecha tenemos muestra de ello, tanto en la psicología americana como también en la psicología europea. Ahora bien, esas primeras investigaciones empíricas de psicología moral no parten de hipótesis ni de teorías al respecto ya fijadas, sino como consecuencia de las necesidades educativas y en el contexto de la psicología aplicada. Son tanteos individuales, en los que los sujetos crean sus propios instrumentos y buscan

más orientar la práctica que confirmar o rechazar hipótesis psicológicas derivadas de teorías establecidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAIN, A. (1859): «The ethical emotions: or the moral sense». *En The emotions and will*. Longsman: London, 1880, 264-302; 'the moral habits', 440-459.
- BALDWIN, J.M. (1893): «El sentimiento ético», en *Elementos de psicología*, Madrid, España Moderna.
- BALDWIN, J.M. (1897): *Interpretaciones sociales y éticas del desarrollo mental*, Madrid, Ginés Carrión.
- BRAUNSHAUSEN, N. (1930): *Introducción a la psicología experimental*, Barcelona, Labor
- CARMICHAEL, A.M. (1927): *Moral situations of six-year old children as a basis for curriculum.*, Iowa, University Iowa Studies, 1-104
- EBBINGHAUS, H. (1907): «Moralité», en *Précis de Psychologie*, Paris, Alcan, 293-308.
- HALL, G. S. (1895): *Syllabus*, núm.5, 1895-1896
- HÖFFDING, H (1882): «Egoismo y simpatía», en *La psicología experimental*. La España Moderna: Madrid, 1904, 410-455
- HUGHES, P. (1903): «Moral feeling as a Basis of the Psychology of morals». *Psychol. Rev.*, 10, 645-650.
- JAMES, W. (1891): «El filósofo moral y la vida moral», en *Voluntad de creer y otros ensayos de filosofía popular*, Madrid, Jorro, 1922, 184-251
- JAMES, W. (1890): «Importancia ética y pedagógica del principio de hábito» en *Compendio de psicología.*, Madrid, Jorro, 1930, 163-171
- KLINE, L.W. (1903): «A Study in Juvenile Ethics». *Ped. Sem.*, núm. 10, 239-266
- LEUBA, J.H. (1896): «The psycho-Physiology of the moral imperative». *Amer. J. Psychol.*, 8, 528-559.
- LIPMANN, O. (1920): *Psicología para maestros*, Buenos Aires, Losada
- MARTINEAU, J. (1882): *Types of ethical theory*, 2 vols.

- MCGRATH, M.C. (1923): *A study of the moral development of children*, Princeton, Psychological Review Company.
- MEUMANN, E. (1910/1914): *Pedagogía experimental*, Buenos Aires, Losada.
- MEUMANN, E. (1912): «Die Untersuchung der sittlichen Entwicklung des Kindes und ihre pädagogische Bedeutung», *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, núm. 13, 193-213.
- MIRA I LÓPEZ, E. (1933): «La nova concepció experimental de la conducta moral», *Revista de Psicologia i Pedagogia*, 1, 3, 229-251.
- MONTORO, L., CARPINTERO, H. TORTOSA, F. (1983): «Los orígenes de los Congresos Internacionales de Psicología», *Revista de Historia de la Psicología*, 3, núm., 4, 33-58
- MURCHISON, C. (1932): *The psychological register*, vol. III, Worcester (Mass.), Clark University Press.
- OSBORN, F.W. (1894): «Ethical contents of childrens minds», *Educ. Rev.*, núm. 8, 143-146.
- PÉREZ-DELGADO, E., MESTRE ESCRIVÁ, V. (1995): «La «nueva psicología del pensamiento» de principios del siglo XX y la psicología moral de Pierre Bovet». *Revista de Historia de la Psicología*, 1-2, 51-76.
- PÉREZ-DELGADO, E. (1995^b): *Psicología, Ética, Religión* Madrid, Siglo XXI
- PITTEL, S.M. (1960): «Measurement of moral values. A review and critique», *Psychol. Bull.*, núm. 66, 22-35
- RIBOT, Th., (1896): *La psychologie de sentiments*. Alcan: Paris, 280-306.
- SHARP, F.CH. (1898): «A objective study of some moral judgements». *Amer. J. psychol.*, núm., 9, 198-234.
- SIDWICK, H. (1874): *Methods of Ethics*. Edición revisada por E. Constance Jones, 1901.
- STREET, J.R. (1897-1898): «A study of moral education». *Ped. Sem.*, 5, 5-40.
- WUNDT, W. (1886): *Ética. Una investigación de los hechos y leyes de la vida moral..* Vols. 2. Madrid, Jorro, 1917.
- WUNDT, W. (1889): «Espíritu de la filosofía social contemporánea y sus vicisitudes históricas». En W.WUNDT, *Introducción a la filosofía*. Madrid, Jorro, 1912, 285-316.

WUNDT, W.(1896): «*Die Sitte.*», en *Grundriss der Psychologie*. Leipzig: Engelman.

ZUSNE, L. (1984): *Bibliographical Dictionary of Psychology*, London, Aldwych Press.