

Capítulo

Razonamiento moral prosocial y estrategias de resolución de conflictos en niños¹

León Darío Botero Botero²
Juan Pablo Sánchez Escudero³
Hugo Alejandro Zuluaga Madrid⁴

¹ Este artículo presenta resultados del proyecto de investigación: Razonamiento moral y resolución de conflictos en niños, presentado como trabajo de grado para optar al título de psicólogo de la Universidad Católica de Oriente por Hugo Alejandro Zuluaga Madrid y Dylan Chica Alzate, (enero de 2017 a marzo de 2018).

² Doctor en Ciencias sociales, Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Magister en Psicología, Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia). Docente de tiempo completo, Universidad Católica de Oriente. Grupo de investigación GIBPSICOS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9211-896X>. Correo electrónico: lbotero@uco.edu.co

³ Candidato a doctor en Epidemiología Universidad de Antioquia. Magister en Psicología, Universidad de Antioquia. Docente de cátedra Universidad de Antioquia Grupo de investigación Psicología Cognitiva. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4375-2865>. Correo electrónico: juanp.sanchez@udea.edu.co

⁴ Egresado Programa de Psicología. Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia, Colombia). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2342-4124>



Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio que tiene como objetivo indagar la relación entre el tipo de razonamiento moral prosocial y las estrategias de resolución de conflictos en niños escolares. La muestra está compuesta por 33 niños (15 hombres y 18 mujeres) de 7 y 8 años, estudiantes de cuatro instituciones educativas del municipio de La Ceja del Tambo, en la subregión Altiplano en el oriente antioqueño. Previo consentimiento informado de los padres, se administra un instrumento pictórico de creación de historietas. De acuerdo con los objetivos propuestos, se realiza un análisis descriptivo univariado de las respuestas. Para estimar la asociación entre las variables se utiliza la prueba exacta de Fisher. Los resultados obtenidos sugieren que el razonamiento moral prosocial y la implementación de estrategias de resolución de conflictos en los niños se encuentran relacionados con el nivel de desarrollo.

Los análisis muestran que en los niños evaluados predomina un tipo de Razonamiento Moral prosocial (RMP) estereotipado, seguido por un tipo de razonamiento orientado a las necesidades del otro. Las Estrategias de Resolución de Conflictos (ERC) más utilizadas fueron las de tipo unilateral, seguidas de las soluciones cooperativas. Los resultados



sugieren que el RMP y las ERC en los niños escolares pueden estar mediadas por variables como el grado de escolaridad.

Palabras clave: razonamiento moral, prosocialidad, conflicto, niños escolares.

Introducción

El Razonamiento Moral Prosocial (RMP) ha sido definido como la toma de decisiones referida a la ayuda hacia el otro, en una situación marcada por el conflicto entre las necesidades y deseos de una persona y los deseos y necesidades de otra u otras personas (Richaud de Minzi, 2009), que impulsan a una persona a realizar una conducta altruista de manera voluntaria (Eisenberg y Lennon, 1983; Richaud de Minzi et al., 2011; Tur-Pocar et al., 2016).

Diversos estudios señalan que el nivel de RMP se relaciona estrechamente con la moderación de la agresión, la toma de perspectiva y el desarrollo de las habilidades sociales en los niños, lo que a su vez favorece los procesos de adaptación escolar y el desarrollo de la conducta prosocial orientada al beneficio físico o emocional de otra persona (Auné et al., 2014; Carlo et al., 2010; Pérez-Delgado, 1995).

La literatura diferencia dos tipos de razonamiento moral: uno orientado a normas y leyes sociales ya establecidas (Kohlberg, 1980), y otro referido al dilema moral prosocial (Eisenberg, 1986) en el que los deseos y necesidades de una persona se oponen a los deseos y necesidades de otras. No obstante, mientras en el primer tipo tiene mayor incidencia la obligación moral del cumplimiento de una norma, en el segundo el alcance de estas leyes derivadas de la autoridad o de las convenciones sociales es mínima (Lemos y Richaud, 2010).

Otras investigaciones han tratado de determinar el origen de las diferencias respecto al RMP en los niños (Eisenberg y Lenon, 1983), encontrando que existen factores asociados a las etapas del



desarrollo que favorecen la aparición de un tipo de razonamiento más elaborado. Estudios sobre el razonamiento moral de niños y adolescentes, llevados a cabo por Eisenberg (1986), informan la existencia de una relación negativa entre el tipo de razonamiento hedonista y la conducta prosocial, así como una relación positiva entre el pensamiento reflexivo en los niños y la aparición de conductas prosociales.

Otros estudios (Richaud de Minzi, 2009), han encontrado relaciones positivas entre el desarrollo del RPM y el tipo de prácticas parentales tal y como son percibidas por los niños. Asimismo, Eisenberg y Roth (1980) encuentran relaciones entre la formación religiosa y la presencia de un tipo de razonamiento en los niños orientado a las necesidades de otras personas.

Por su parte, estudios experimentales en el tema del RPM con niños y adolescentes han evidenciado diferencias significativas referidas al género ($F(6,25) = 3,16; p = ,019$), encontrándose mayores niveles de RPM en las mujeres por encima de los hombres (Eisenberg et al., 1987), así como una mayor tendencia a razonamientos de tipo estereotipado y orientados a la necesidad del otro en el sexo femenino; mientras que en el masculino se encontró, principalmente, un tipo de razonamiento hedonista y orientado a la aprobación social (Alvarado, 2012; Auyeung et al., 2009; Mestre et al., 2009).

Otros autores señalan también la importancia que tiene la escuela en la evolución del sistema moral en los niños. Por esta razón, la actitud de los profesores y la calidad de las relaciones con sus pares propician su adaptación o desadaptación al ambiente escolar (Escobar et al., 2011; Mestre, 2014), lo que a su vez puede incidir en la aparición de otras problemáticas como el acoso y la violencia escolar, que pueden traer consecuencias negativas para la salud y el ajuste psicosocial de los niños (Abril-Martínez, 2020; Cerezo, 2009).



Por otra parte, los conflictos interpersonales son otro de los temas que han sido objeto de interés investigativo desde diversas disciplinas y enfoques teóricos. Un buen número de investigaciones han puesto su interés en los aspectos cognitivos, afectivos y motivacionales que originan la aparición de conflictos interpersonales en los niños; así mismo, han señalado que estos pueden resolverse de una forma constructiva o, por el contrario, tener un tipo de resolución inadecuada que aumente la tensión entre las partes implicadas (Garaigordobil y Maganto, 2011; González et al., 2009) y la aparición de situaciones de violencia en el escenario escolar (Di Napoli, 2019). Al respecto Larriera (2004) señala que el conflicto da la oportunidad de mejorar, crecer, desarrollar la capacidad intelectual y creativa, ya que acerca a las partes a encontrar nuevas alternativas de solución.

En lo que se refiere a la aparición del conflicto interpersonal en los niños, la Psicología del desarrollo se ha interesado en estudiar el tema desde la perspectiva de la evolución de las capacidades para establecer relaciones y la evolución de las habilidades sociales, así como la influencia que este proceso tiene en el desarrollo de la personalidad (Wallon, 1941). Desde este punto de vista, la aparición del conflicto se fundamenta en la diferenciación que hace el niño entre el yo y el otro, lo que a su vez tiene una función decisiva en el desarrollo de sus capacidades de adaptación.

A medida que avanza el desarrollo ontogenético de los niños, se hace evidente que las estrategias para la resolución de conflictos se hacen más complejas. La evidencia aportada por Macedo y Befi (2011), sugiere que los niños más pequeños utilizan estrategias de resolución más globales y menos elaboradas, lo que les impide comprender el punto de vista del otro. Sin embargo, a medida que se desarrollan funciones y habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales, se hace más frecuente la utilización de estrategias de resolución mucho más sofisticadas. Estas mismas autoras han realizado aproximaciones teóricas a la clasificación de las estrategias para la



resolución de conflictos en los niños. Al respecto, han identificado distintos estilos a partir de su nivel de complejidad y altruismo. Por tanto, para la comprensión de las estrategias utilizadas por los niños para resolver sus tensiones interpersonales, se hace necesario retomar los aportes de la psicología evolutiva, fundamentalmente en lo referido al desarrollo del lenguaje, la empatía y las capacidades para la interacción social.

La evaluación y medición de estas variables acarrea retos metodológicos, particularmente en la población menor de diez años, siendo común encontrar poca información respecto a la validez y confiabilidad de los instrumentos (Carlo et al., 1992; Lemos, 2013; Lemos y Richaud de Minzi, 2009).

En los niños más pequeños estas dificultades se encuentran asociadas al nivel del desarrollo del lenguaje, las dificultades atencionales propias de la etapa infantil y la tendencia de los niños a la aprobación social, entre otros aspectos. Esto ha requerido la implementación de técnicas mucho más interactivas como el juego y la narración de historias a partir de imágenes pictóricas (Pacurucu, 2002).

Así las cosas, investigar en los niños las motivaciones que sustentan el razonamiento moral y su relación con las estrategias de resolución de conflictos interpersonales se hace importante en el contexto del escenario escolar, ya que estos temas se encuentran estrechamente vinculados a temas de actualidad como la convivencia escolar, la evolución de la personalidad infantil y el desarrollo de la cognición social. Por ello, el presente estudio se propone evaluar los niveles de RMP en niños escolares de siete y ocho años, así como explorar sus relaciones con las alternativas utilizadas para la resolución de sus conflictos en diferentes situaciones sociales. Por lo tanto, el presente artículo tiene como objetivo responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿existe relación entre el nivel de Razonamiento Moral Prosocial en niños escolares de siete y



ocho años y las estrategias que utilizan para resolver sus conflictos interpersonales?

Metodología

Se utiliza un diseño *cross-sectional* teniendo en cuenta los objetivos del estudio. La investigación se desarrolla en el municipio de La Ceja del Tambo, situado en la zona altiplano de la subregión del oriente antioqueño. Los niños se seleccionan a partir de un muestreo intencional realizado en cuatro instituciones educativas de carácter público.

Participantes

Los participantes fueron seleccionados a partir de los siguientes criterios de inclusión: Edad mayor o igual a siete años y menor o igual a ocho años, estudiantes de básica primaria en una de las cuatro instituciones públicas contactadas para el estudio, consentimiento informado de los padres o representante legal, participación voluntaria, ausencia de trastornos de conducta, dificultades en el desarrollo del lenguaje o en las capacidades básicas de lectoescritura detectadas a través de entrevista y según reporte de los docentes.

Instrumentos

Prueba pictórica de RMP: para evaluar el RPM se utiliza una prueba pictórica para niños de siete y ocho años, en la que están implicadas respuestas conductuales prosociales a conflictos interpersonales. Este instrumento es desarrollado por Richaud et al. (2007) con base en la versión española adaptada y validada por Mestre, et al. (2002) de la entrevista semiestructurada de Eisenberg para evaluar el razonamiento prosocial: *Prosocial Reasoning Objective Measurement* (PROM) (Carlo et al., 1992).

Esta prueba se basa en historias que presentan al niño diferentes situaciones interpersonales en las que están implicadas las



conductas de compartir y ayudar, bien sea de forma emocional o material. Para ordenar las respuestas se utilizó la clasificación por niveles de razonamiento moral prosocial propuesta por Eisenberg et al. (1999) sobre las distintas formas como los niños expresan comportamientos prosociales (Richaud y Lemos, 2010).

Razonamiento hedonista: se caracteriza por ser una postura en la que las acciones para beneficiar a otra persona están orientadas por la posibilidad de un beneficio futuro para sí mismo. Este tipo de razonamiento es considerado menos empático, ya que a futuro prima el interés personal por encima del beneficio del otro.

Razonamiento estereotipado: en este tipo de razonamiento el niño realiza una acción prosocial motivado únicamente por los juicios sociales, tomando como referencia criterios de las acciones socialmente adecuadas o inadecuadas, pero sin que exista una capacidad reflexiva sobre la razón de ser de estas conductas. En este sentido, las acciones están orientadas por convenciones sociales.

Razonamiento orientado a la aprobación de otros: hace referencia a conductas prosociales motivadas por el reconocimiento de un tercero. En el caso de los niños podría ser el reconocimiento de los padres, los maestros o alguna persona significativa.

Razonamiento orientado a la necesidad: este tipo de razonamiento es considerado el más empático de todos, ya que la conducta prosocial se lleva a cabo teniendo en cuenta de manera genuina las necesidades e intereses de otras personas.

Instrumento de resolución de conflictos interpersonales: este instrumento pictórico es adaptado por Ortiz (2015) y tomado de las tareas propuestas por Pacurucu (2002) y Macedo y Befi (2011). Mediante la creación de historietas se propone al niño situaciones de conflicto interpersonal inconclusas que tienen lugar en entornos cotidianos. Para este estudio se presentan dos historietas en las que se invita a los niños de manera narrativa a resolver la situación presentada.



Para clasificar las habilidades de resolución de conflictos se realiza una agrupación de acuerdo con la de Macedo y Befi (2011), definidas como sigue:

- Soluciones físicas: se caracterizan por la utilización de la agresión directa para la resolución del conflicto interpersonal como el ejercicio de poder o los golpes. Desde esta perspectiva el niño se ubica en una posición de dominio de la situación y decide, unilateralmente, sobre la forma de resolución, por lo general debido a la ausencia de habilidades sociales o la capacidad de proponer alternativas cooperativas frente a la situación que plantea el conflicto.
- Soluciones unilaterales: la característica principal de este tipo de solución es el desconocimiento de los intereses del otro. El niño tiene la certeza de que él tiene la razón y realiza la acción sin tener en cuenta la opinión o los sentimientos de su contraparte. Las conductas que suelen incluirse dentro de este tipo, casi siempre, se relacionan con el soborno, el acusar y exigir a un adulto mayor castigo para la contraparte o el intento por excluir al otro sujeto como forma de resolver la tensión generada por el conflicto.
- Soluciones cooperativas: es un tipo de resolución que reviste un mayor nivel de complejidad y desarrollo de las habilidades sociales. Las partes en conflicto usan la discusión en perspectiva y toman en cuenta la opinión de su contraparte o de un tercero. También se puede presentar que decidan aplazar la toma de las decisiones para evaluar quién tiene la razón. Por lo general, las salidas por estas estrategias están dirigidas a alcanzar un consenso entre las partes implicadas en el conflicto.
- Soluciones mutuas: se caracterizan por ser aún más elaboradas y complejas. En ellas se puede presentar que



se divide la responsabilidad de las acciones realizadas para conservar la unidad entre las partes, que los actores reconocen sus propios errores y su responsabilidad en el conflicto o se llega a la conclusión de que ninguna de los dos tenía la razón. Otra reflexión que puede caracterizar este tipo de soluciones es la renuncia al castigo del otro, así sea este quien se haya equivocado, dándole más importancia al interés mutuo que al propio castigo.

Procedimiento

Tras contactar con las instituciones educativas se convoca un total de 66 estudiantes de segundo y tercer grado de básica primaria como potenciales participantes del estudio. Tras la revisión de los criterios de inclusión, se selecciona una muestra de 33 estudiantes a los que se les aplicaron los instrumentos en una sesión individual de aproximadamente 25 minutos por parte de dos evaluadores entrenados.

Las sesiones de evaluación se graban en audio y son calificadas independientemente por cada uno de los investigadores, a partir de un listado de conductas previamente diseñadas (tabla 1). Posteriormente, se revisan las incongruencias en la calificación llegando a acuerdos entre los evaluadores.

Tabla 1. Operacionalización de estrategias de resolución de conflictos

Categoría de ERC	Código	Descripción
Soluciones físicas	1	Intervención física.
	2	Intervención verbal.
	3	Castigos al otro.
	4	Castigo para enseñar una lección desde el punto de vista de una de las partes.
	5	Apartarse para no ser golpeado.
	6	Represalia contra terceros.

Continúa



Categoría de ERC	Código	Descripción
Soluciones unilaterales	7	Excluir al otro.
	8	Convencer a los otros para no interactuar con la contraparte.
	9	Esperar o aplazar las acciones.
	10	Soborno con objetos o personas.
	11	Aceptar unilateralmente la responsabilidad.
	12	Uso de sarcasmo.
	13	Victimización.
	14	Mediación apelando a la autoridad.
	15	Amenaza.
	16	Obedecer órdenes de otro.
Soluciones cooperativas	17	Acudir a la jerarquía o posición para someter la opinión del otro.
	18	Intercambio de objetos o beneficios.
	19	Petición o sugerencia de consejo a otra persona.
	20	Convencer al otro o influir en su pensamiento racionalmente.
	21	Posponer acciones que pueden afectar a ambas partes.
Soluciones mutuas	22	Acordar entre las dos partes un castigo para que aprendan la lección.
	23	Discutir sobre la situación entre ellos poniéndose en el lugar del otro y teniendo en cuenta su punto de vista.
	24	Asumir responsabilidad por partes iguales haciendo un llamado a la unidad.
	25	Debatir todas las perspectivas de la situación.

Respecto al instrumento de RMP se puntúa el orden en el que los participantes priorizan las motivaciones al llevar a cabo una conducta prosocial, en una escala de 1 a 4, posiciones asignadas según la relevancia otorgada por el evaluado. Una vez recolectada esta información se suman los puntajes en cada prueba para



determinar el tipo de razonamiento moral prosocial más utilizado. Tras obtener estos puntajes, se procede a analizar la relación entre las variables a través de la prueba exacta de Fisher, asumiendo un nivel de significancia de ,05.

Resultados

Se evalúa un total de 33 estudiantes de básica primaria, de los cuales 53,12% son mujeres y 46,88% hombres, con una media de edad de 7,59 años ($DE = 0,49$) de los grados escolares segundo (75%) y tercero (25%). En la tabla 2 se describen las características sociodemográficas de la muestra, así como las estrategias de Resolución de Conflictos (ERC) y nivel de Razonamiento Moral Prosocial (RMP) presentados.

De acuerdo con la evaluación, la ERC más utilizada, en la historia 1 y en la historia 2 es la unilateral, tanto en niños como en niñas. Por otro lado, en lo que respecta al tipo de RMP se encuentra que solo registraron dos niveles en la muestra, siendo más frecuente el estereotipado (71,9%), seguido del orientado a las necesidades (27,3%). En la figura 2 se presenta la distribución de frecuencias de las ERC y de RMP según el grado escolar y sexo de los participantes.

Tabla 2. Características sociodemográficas de la muestra

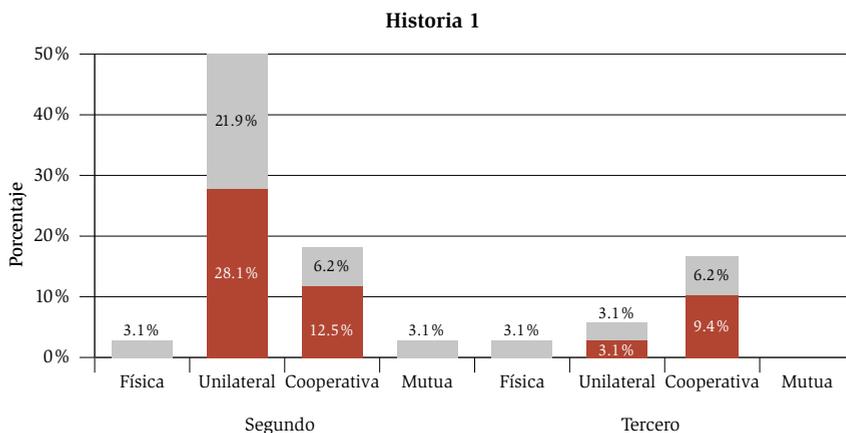
	Masculino ($n = 15$)	Femenino ($n = 17$)	General ($n = 32$)
Edad			
Media (DE)	7,67 (0,488)	7,53 (0,514)	7,59 (0,499)
Mediana [mín, máx]	8,00 [7,00, 8,00]	8,00 [7,00, 8,00]	8,00 [7,00, 8,00]
Grado escolar			
Segundo	11 (73,3%)	13 (76,5%)	24 (75,0%)
Tercero	4 (26,7%)	4 (23,5%)	8 (25,0%)
Razonamiento moral prosocial			
Estereotipada	9 (60,0%)	14 (82,4%)	23 (71,9%)

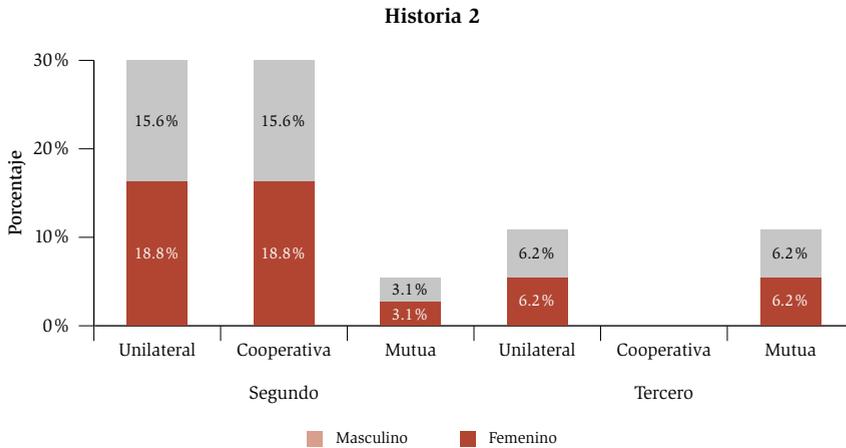


	Masculino (n = 15)	Femenino (n = 17)	General (n = 32)
Orientado a necesidades	6 (40,0%)	3 (17,6%)	9 (28,1%)
<i>Estrategias historia 1</i>			
Física	2 (13,3%)	0 (0%)	2 (6,2%)
Unilateral	8 (53,3%)	10 (58,8%)	18 (56,2%)
Cooperativa	4 (26,7%)	7 (41,2%)	11 (34,4%)
Mutua	1 (6,7%)	0 (0%)	1 (3,1%)
<i>Estrategias historia 2</i>			
Unilateral	7 (46,7%)	8 (47,1%)	15 (46,9%)
Cooperativa	5 (33,3%)	6 (35,3%)	11 (34,4%)
Mutua	3 (20,0%)	3 (17,6%)	6 (18,8%)

En las figuras 1 y 2 se presenta la distribución de las ERC y el nivel de RMP en la muestra, discriminando tanto por sexo como por grado escolar. Es necesario resaltar que las estrategias físicas solo son exhibidas en la historia 1, por niños de sexo masculino, tanto en segundo como en tercero, representando aun así el porcentaje más bajo de todas las estrategias (3,1%).

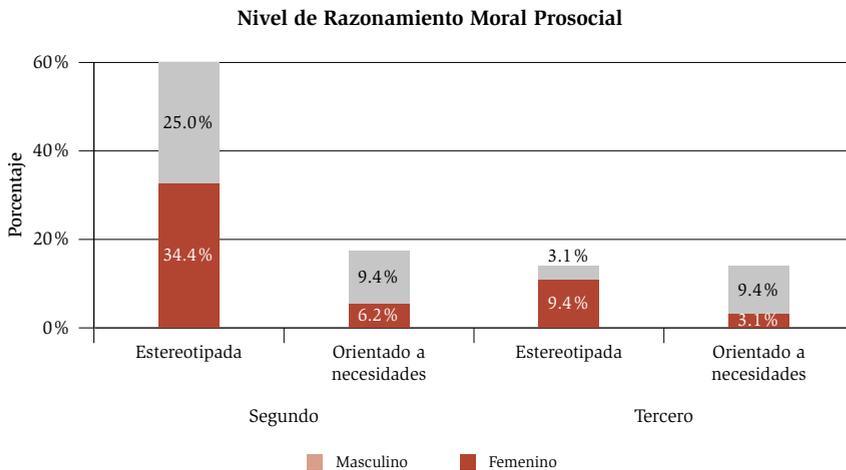
Figura 1. Estrategias de resolución de conflictos





Respecto a los niveles de razonamiento moral prosocial, la diferencia en el porcentaje del uso de estrategias estereotipadas respecto a las orientadas a las necesidades disminuye considerablemente entre el grado segundo y tercero.

Figura 2. Nivel de RMP





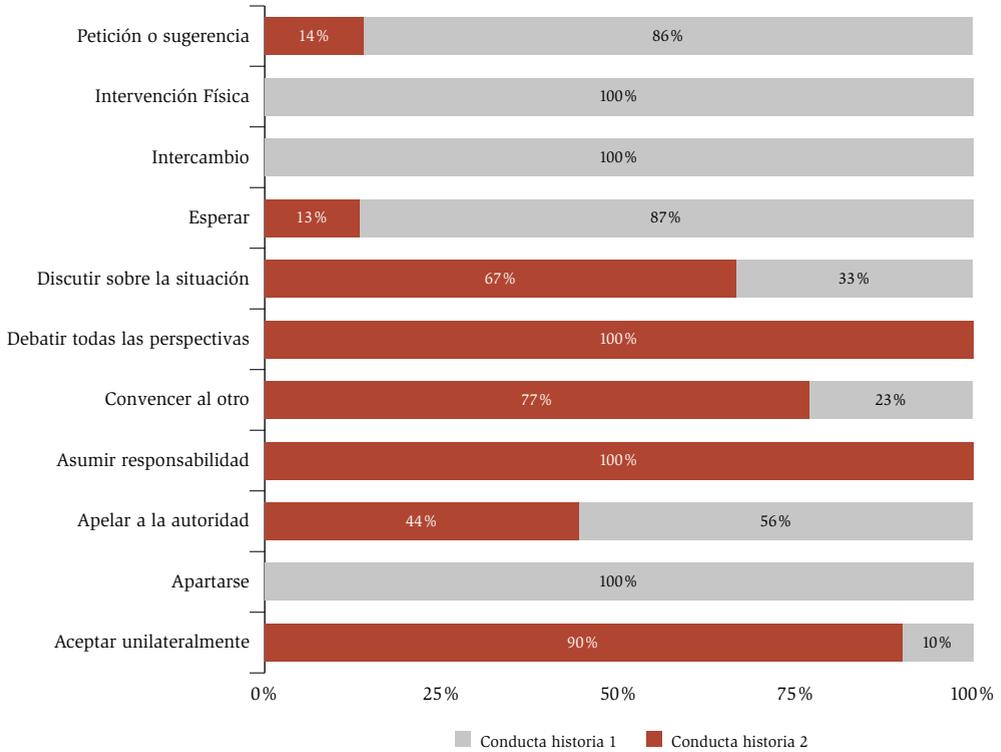
Respecto a las conductas de resolución de conflictos, se encuentran diferencias tanto en el tipo como en la frecuencia según la historia. En la historia 1, las conductas más frecuentes son petición o sugerencia (6–18,8%) y apelar a la autoridad (5–15,6%); mientras que en la historia 2 destacan convencer al otro (10–31,2%) y aceptar unilateralmente (9–28,1%), como puede apreciarse en la tabla 3. En la figura 3 se presenta la frecuencia relativa de estas conductas respecto al total de conductas en las dos historias.

Tabla 3. Frecuencia de conductas de resolución de conflicto por historia

	Frecuencia	Frecuencia relativa por historia
<i>Conductas en historia 1</i>		
Intervención física	1	3,1%
Apartarse	1	3,1%
Esperar	13	40,6%
Aceptar unilateralmente	1	3,1%
Apelar a la autoridad	5	15,6%
Intercambio	1	3,1%
Petición o sugerencia	6	18,8%
Convencer al otro	3	9,4%
Discutir sobre la situación	1	3,1%
Total	32	100,0%
<i>Conductas en historia 2</i>		
Esperar	2	6,2%
Aceptar unilateralmente	9	28,1%
Apelar a la autoridad	4	12,5%
Petición o sugerencia	1	3,1%
Convencer al otro	10	31,2%
Discutir sobre la situación	2	6,2%
Asumir responsabilidad	3	9,4%
Debatir todas las perspectivas	1	3,1%
Total	32	100%



Figura 3. Frecuencia relativa de conductas por historia



Para determinar si existe una relación entre las variables de RMP, las ERC, el grado escolar y el sexo se utiliza la prueba exacta de Fisher, dada la presencia de valores esperados menores de cinco en todas las tablas de contingencia. Se asumió una significancia estadística de ,05 con una prueba de hipótesis bilateral. Solo se encontró evidencia estadísticamente significativa de asociación entre el grado escolar y las ERC, así como entre las ERC usadas en las historias y el grado escolar (tabla 3).



Tabla 3. Prueba exacta de Fisher para muestras pequeñas

Variables	Prueba exacta de Fisher	
	valor <i>p</i>	
Grado escolar * ERC-historia 1	,098	
Grado escolar * ERC-Historia 2	,006	**
Grado escolar * RMP	,180	
Sexo * ERC	,338	
Sexo * ERC-historia 1	,314	
Sexo * ERC-historia 2	1,000	
Sexo * RMP	,240	
RMP * ERC	,055	

Nota: ** $p < ,01$.

Discusión

Los objetivos de este estudio consisten en analizar la relación que hay entre los niveles de RMP y las ERC utilizadas por niños escolares de siete y ocho años. Los resultados obtenidos permiten concluir que la relación entre RMP y ERC no se presenta en todos los conflictos interpersonales y podría estar mediada por variables como el grado de escolaridad. En este estudio no se evidencia que un RMP de mayor complejidad se encuentre asociado con una mayor frecuencia de cierta ERC.

Por otra parte, los hallazgos del estudio señalan que las conductas más utilizadas por los niños fueron las de tipo unilateral, seguidas por las soluciones cooperativas, en las que predominan las conductas de evitación del conflicto, el intento de influir a través del diálogo en el pensamiento del otro y la aceptación unilateral de la responsabilidad para evitar el conflicto.

En cuanto al RMP predominante, los resultados obtenidos en la evaluación de los niños sugieren la aparición, con mayor frecuencia, de un tipo de razonamiento estereotipado, seguido de un tipo de razonamiento orientado a las necesidades del otro. Sin



embargo, no se encuentra evidencia estadísticamente significativa para afirmar que dicha frecuencia se asocia con la edad o el sexo de los participantes.

Por otro lado, el estudio arroja también una preferencia de los niños por razonamientos de tipo estereotipado frente a los dilemas prosociales, lo que sugiere un bajo nivel de profundidad en el análisis de los motivos de sus decisiones. Las conclusiones de este estudio confirman los hallazgos de otros investigadores (Eisenberg, 1986; Garagoidobil, 2009; Lemos y Richaud de Minizi, 2010; Mestre, 2014) quienes encuentran que la escolaridad intensifica las relaciones interpersonales en los niños y por lo tanto el deseo de comportarse de forma socialmente aceptable.

Así mismo, los resultados coinciden con investigaciones que han encontrado que el desarrollo de la empatía en el proceso de escolarización favorece el uso de ERC más cooperativas (Garagordobil, 2017; Garaigordobil y Maganto, 2011; Cerchiaro et al., 2019) ya que la escuela es, tal vez, uno de entornos más potentes en el proceso de socialización de los niños y su papel puede llegar a ser fundamental para el desarrollo de formas más reflexivas y elaboradas para la resolución de estos dilemas morales que deben resolver en su vida cotidiana.

No obstante, es importante señalar la importancia de determinar la influencia de las variables parentales en la elaboración de un determinado RMP, ya que otros factores como las capacidades parentales y los estilos de crianza pueden favorecer el desarrollo de conductas prosociales (Aranguren y Bertella, 2016; Mestre, 2014; Pérez et al., 2019), que pueden tener una continuidad en el espacio escolar.

Conclusiones

Si bien los resultados de este estudio no son concluyentes, permiten sugerir la importancia de evaluar el tipo de RMP que utilizan los niños escolares frente a dilemas que involucran la resolución de



un conflicto interpersonal. De esta manera, se pueden proponer intervenciones individuales y grupales para favorecer un RMP más elaborado, mediante la toma de perspectiva y la conexión empática con otros niños para el manejo de los conflictos cotidianos que se presentan en diferentes contextos.

Se puede concluir que el RMP y las ERC utilizadas por los niños en el contexto escolar juegan un papel importante en el desarrollo de conductas prosociales y la consolidación de ambientes educativos que aporten a la construcción de una cultura de la paz, dado que, la adecuada gestión de las diferencias interpersonales desde temprana edad aporta de manera significativa a la prevención de la violencia y el fortalecimiento de la convivencia, tanto en la escuela como en el vínculo social.

Una de las limitaciones de este estudio se encuentra referida a los posibles sesgos situacionales respecto a la administración del instrumento para evaluar las ERC respecto al vínculo familiar de los personajes de la primera situación presentada a los niños, motivo por el cual se plantea la necesidad de crear un instrumento que esté acorde con criterios de validez y confiabilidad, y que al mismo tiempo responda a las necesidades del estudio.

Para futuras investigaciones se sugiere revisar el papel del evaluador como sujeto activo en el proceso de administración de los instrumentos, ya que las respuestas de los niños pueden estar condicionadas por la situación de estar compartiendo sus opiniones con una persona adulta, desconocida y con la cual no han entablado previamente un vínculo de confianza (efecto Hawthorne), lo que puede motivar en el niño respuestas estereotipadas para ajustarse a respuestas moralmente esperables.

Otro punto importante relacionado con el diseño metodológico es que no se puede dejar de lado que las categorías que se pretenden evaluar con el instrumento usado para identificar las ERC interpersonales son esencialmente nominales, por lo que se recomienda



una conversión a escala ordinal, así como una adaptación de los instrumentos mediante categorías cualitativas.

Por último, para la realización de futuros estudios se recomienda recurrir a una muestra de mayor tamaño y seleccionada aleatoriamente, que cumpla con los requisitos de significación y representatividad que permitan obtener resultados generalizables.

Referencias

Abril, M., C. A. (2020). Malestar docente y violencia escolar, una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 12(1), 188-202. <http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v12i1.1045>

Alvarado, K. (2012) Empatía y clima familiar en niños y niñas costarricenses de edad escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(3), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v12i3.10290>

Auné, S., Blum, G. D., Abal, F., Lozzia, G., y Attorresi, H. (2014). La conducta prosocial: estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología*, 11(2), 21-33.

Auyeung, B., Wheelwright, S., Allison, C., Atkinson, M., Samrawickrema, N., & Baron-cohen, S. (2009). The children's empathy quotient and systemizing quotient: Sex differences in typical development and in autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(11), 1509-1521. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0772-x>

Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. M., & Armenta, B. E. (2010a). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 48, 872-877. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.010>



Carlo, G., Eisenberg, N., & Knight, G. P. (1992). An objective measure of adolescents prosocial moral reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, 2, 331-349. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0204_3

Cerchiaro, E., Vargas, H., y Barras, R. (2019). Resultados de un programa educativo para la formación de maestras de la primera infancia. *Duazary: Revista Internacional de Ciencias de la Salud*, 16(2), 172-185. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/3152>

Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367-378. <https://ijpsy.com/volumen9/num3/244/bullying-analisis-de-la-situacion-en-las-ES.pdf>

Di Napoli, P. (2019). La construcción de sentidos en torno a las violencias por parte de los estudiantes en sus interacciones cotidianas. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 28(2), 35-57. <https://www.redalyc.org/journal/122/12262983001/movil/>

Eisenberg, N., Guthrie, I.K., Murphy, B.C., Shepard, S.A., Cumberland, A., & Carlo, G. (1999). Consistency and Development of Prosocial Dispositions: a Longitudinal Study. *Child Development*, 70(6), 1360-1372. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00100>

Eisenberg, N., & Roth, K. (1980). Development of young children's prosocial moral judgment: A longitudinal follow-up. *Developmental Psychology*, 16(4), 375-376. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.16.4.375>

Eisenberg, N., y Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94(1), 100-131. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.94.1.100>

Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Erlbaum.



Eisenberg, N., Shell, R., Pasternack, J., Lennon, R., Beller, R., & Mathy, R. M. (1987). Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 23(5), 712-718. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.5.712>

Escobar, M., Fernández-Baena, F. J., Miranda, J., Trianes, M. V., y Cowie, H. (2011). Baja aceptación de los iguales e inadap-tación emocional/conductual en escolares: Efectos del estrés cotidiano, afrontamiento y sexo. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 27(2), 412-417. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/123041>

Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 217-235. <https://www.ijpsy.com/volumen9/num2/233/acomparativeanalysisof-empathy-in-childhood-EN.pdf>

Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266. <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/rlpsi/article/view/214/566>

González, J., Villalobos, E., y Lauretti, P. (2009). Manejo y resolución de conflictos escolares. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(17), 44-104. <https://remo.ws/remo-17/>

Kohlberg, L. (1980). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. *Journal for the Study of Education and Development: Infancia y Aprendizaje*, 18(2), 33-52. <https://doi.org/10.1080/02103702.1982.10821935>

Larriera, E. (2004). *El conflicto como motor del cambio: use el conflicto para crecer y aprender*. Editorial Universitaria Ramón Areces.



Lemos, V. N., y Richaud de Minzi, M.C. (2010). Construcción de un instrumento para evaluar el razonamiento prosocial en niños de 7 y 8 años: una versión pictórica. *Universitas Psychologica*, 9(3), 879-891. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/633/10881>

Lemos, V.N., y Richaud de Minizi. (2013). La operacionalización de constructos psicológicos en la infancia: dificultades y propuestas de superación. *Anuario de Psicología*, 43(2), 189-199. <https://raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/271072>

Macedo, E., & Befi, D. M. (2011). Conflict resolution strategies in children with normal language development: cooperation or individualism? *Revista Sociedad Brasileira Fonoaudiologia*, 16(2). <https://doi.org/10.1590/S1516-80342011000200014>

Mestre, V., Frías, D., Samper, P., y Tur, A. (2002). Adaptación y validación en población española del PROM: una medida objetiva del razonamiento moral prosocial. *Acción psicológica*, 1(3), 221-232. <https://doi.org/10.5944/ap.1.3.554>

Mestre, V., Samper, P., Frías, M. D., y Tur, A. M. (2009). ¿Son las mujeres más empáticas que los hombres? Un estudio longitudinal en la adolescencia. *Spanish Journal of Psychology*, 12, 76-83. <https://www.redalyc.org/pdf/172/17213005008.pdf>

Mestre, V., Frías, M. D. (2014). Desarrollo prosocial: crianza y escuela. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 115-134. <https://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.udg.mx/index.php/RMIP/article/view/555>

Ortiz, R. (2015). *Habilidades cognitivas, metarrepresentación y resolución de conflictos interpersonales*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Antioquia, Colombia.

Pacurucu, A. (2002). *El juego y la resolución de conflictos a través del Macarthur Story Stem Battery: estudio comparativo entre niños*



normales y con dificultades en el desarrollo de 4 a 6 años. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Pérez-Delgado, E., y Escrivá, V. M. (1995). Reseña: el crecimiento moral. Programas psico-educativos y su eficacia en el aula. *Información Psicológica*, (59), 70.

Richaud de Minzi, M. C. (2009). Influencia del modelado de los padres sobre el desarrollo del razonamiento prosocial en los niños. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(1), 22-33. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28411918021.pdf>

Richaud, M. C., Lemos, V., y Mesurado, B. (2011). Relaciones entre la percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de la empatía de los padres y la conducta prosocial en la niñez media y tardía. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(2), 330-343. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1363>

Tur, A., Llorca, A., Malonda, E., Samper, P., y Mestre, M. (2016). Empatía en la adolescencia. Relaciones con razonamiento moral prosocial, conducta prosocial y agresividad. *Acción Psicológica*, 13(2), 3-14. <https://doi.org/10.5944/ap.13.2.17802>

Wallon, H. (1985). *La evolución psicológica del niño.* (Trad. Patricio Canto). Editorial Psique.