



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

“LA FUNCIÓN DEL CUENTO INFANTIL EN EL  
DESARROLLO MORAL DEL NIÑO: UN PUNTO DE  
VISTA COGNITIVO.”



T E S I S A  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:  
ERIKA GUTIÉRREZ MONDRAGÓN

ASESORA DE TESIS:  
MTRA. JEANNETTE ESCALERA BOURILLON



FILOSOFÍA  
Y LETRAS  
UNAM

FACULTAD DE FILOSOFÍA  
Y LETRAS



CIUDAD UNIVERSITARIA

2003

COLEGIO DE PEDAGOGÍA



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INTRODUCCIÓN.....	3
<b>CAPÍTULO I</b>	
La teoría del Desarrollo Moral en la obra de Jean Piaget.	
1.1 La teoría de los estadios y de la equilibración.....	6
1.2 La relación entre cognición y afecto.....	12
1.3 Dos tipos de moral: de respeto unilateral y de cooperación.....	14
<b>CAPÍTULO II</b>	
La teoría del Juicio Moral de Lawrence Kohlberg.	
2.1 Concepto de juicio moral.....	19
2.2 Los dilemas morales como medio para crear desequilibrio cognitivo.....	20
2.3 Niveles y estadios del juicio moral.....	24
<b>CAPÍTULO III</b>	
La teoría del desarrollo moral y sus implicaciones educativas.	
3.1 Educación. Valores y Desarrollo Moral.....	32
3.2 El profesor como educador moral.....	37
3.3 El ideal pedagógico de Kohlberg: la "Comunidad Justa".....	40
<b>CAPÍTULO IV</b>	
La función del cuento infantil en el desarrollo moral del niño.	
4.1 Definición y características del cuento infantil.....	43
4.2 El cuento infantil como medio en educación moral.....	45
4.3 Análisis pedagógico de un cuento: <i>El Principito</i> .....	47
Conclusiones.....	54
Bibliografía.....	57

## INTRODUCCIÓN.

Es cierto que el pensamiento moral es una consecuencia de la personalidad, de actitudes emocionales y de influencias culturales y que, teorías psicoanalíticas y del aprendizaje social se inspiran en todos éstos para explicar el desarrollo moral. Sin embargo, la teoría más influyente en la actualidad es que la moral se desarrolla a la par con el crecimiento cognoscitivo.

La regla de oro "No hagas a otros lo que no quieras que te hagan a ti", nos proporciona una justificación para ligar el desarrollo moral al crecimiento cognoscitivo. Este principio moral pide que nos pongamos en el lugar de otro para imaginar cómo podría sentirse esa persona. Sin embargo, para los niños que se encuentran en la etapa egocéntrica, será difícil seguirla, no porque no quieran, sino porque les cuesta trabajo imaginarse en el lugar de otro. Al avanzar el desarrollo cognoscitivo, el niño puede adquirir la capacidad de comprender la pena no sólo de un individuo sino también de todo un grupo o clase con el que entre en contacto.

En esta investigación se analiza el desarrollo moral en el niño desde la perspectiva de Jean Piaget y Lawrence Kohlberg, los dos teóricos más influyentes en este campo. Ambos sostienen que los niños no pueden emitir juicios morales sólidos hasta que no alcancen un nivel

suficientemente alto de madurez cognoscitiva para ver las cosas como las vería otra persona. Piaget pensaba que el razonamiento moral se desarrolla en dos etapas principales, de respeto unilateral y de cooperación, las cuales coinciden aproximadamente con las etapas preoperacional y concreta del desarrollo cognitivo. Las investigaciones de Kohlberg fueron mucho más allá, llevándolo a describir el juicio moral en seis estadios de desarrollo. Cabe destacar la importancia que ambos psicólogos le otorgan a las narraciones donde se plantee cierto conflicto moral, ya que éstas, representan una parte fundamental en sus investigaciones al poner especial atención en la respuesta del sujeto, esto es, descubrir las razones que lo llevaron a la solución del conflicto presentado. Por esta razón se ha elegido el cuento infantil como un recurso didáctico viable para que a través de sus personajes el niño pueda identificar los diversos problemas morales que presentan estas historias. El cuento infantil no se limita exclusivamente a favorecer el desarrollo del lenguaje y la capacidad cognoscitiva, también sus historias tocan el ámbito moral, lo que permite que a través del ejercicio reflexivo el niño elabore soluciones al dilema planteado por los personajes.

Se describen ambas propuestas con el propósito de comprender sus aportaciones a la educación moral. Para ello esta investigación se estructura en cuatro capítulos: en el primero se describen los postulados básicos de la teoría del desarrollo cognitivo así como su

relación con lo afectivo, lo cuál sirvió a Piaget de punto de referencia para describir las dos etapas de desarrollo moral. En el segundo capítulo se analiza el concepto de juicio moral de Kohlberg, su teoría de los estadios de desarrollo moral y la función que tienen los dilemas morales como medio para crear desequilibrio cognitivo en el sujeto. En el tercer capítulo se analiza la educación desde la perspectiva del desarrollo moral, así como la función de la escuela como transmisora de valores y el importante papel que se le asigna al maestro como educador moral, finalmente se describe su propuesta pedagógica de una "comunidad justa" en la escuela. En el cuarto y último capítulo se presenta la definición y valor del cuento infantil, así como su valor didáctico en el desarrollo moral. Finalmente se presenta un análisis del cuento *El Principito* con el fin de destacar los aspectos morales que contiene y, que pueden ayudar a iniciar una discusión de tipo moral como la que propone la teoría de Kohlberg.

# CAPÍTULO I

## LA TEORÍA DEL DESARROLLO MORAL EN LA OBRA DE JEAN PIAGET.

"Es indiscutible que el afecto juegue un papel esencial en el funcionamiento de la inteligencia. Sin el afecto no habría intereses ni necesidades, ni motivación; en consecuencia, las interrogantes o problemas no se podrían plantear y no habría inteligencia. El afecto es una condición necesaria para la constitución de la inteligencia, sin embargo, en mi opinión no es una condición suficiente".<sup>1</sup>

**Jean Piaget.**

### 1.1 La teoría de los estadios y de la equilibración.

No pretendemos expresar, en este breve espacio, una sistematización de las características principales del marco conceptual constructivista, así que sólo diremos que los aspectos centrales del mismo son la teoría de los estadios y la teoría de la equilibración. A continuación presentamos algunos apuntes necesarios para su comprensión y análisis, lo que nos permitirá posteriormente vincularlos con la teoría del desarrollo moral propuesto por Piaget.

---

<sup>1</sup> J. Piaget, *La relación del afecto con la inteligencia en el desarrollo mental del niño*, p.167.

Jean Piaget, científico suizo nacido en 1896, realizó una construcción teórica que resulta fundamental para el campo educativo por el hecho de permitirnos entender más a fondo cuáles son los procesos del conocer por los que pasamos como sujetos cognoscentes,<sup>2</sup> constructores de conocimientos.

Piaget buscaba entender cómo es que los seres humanos construimos el conocimiento; cómo es que, desde que nacemos, empezamos a conocer y a pasar de etapa en etapa hasta llegar a una, lo suficientemente compleja, como para entender el mundo, los objetos y sus relaciones. Piaget indagó cuáles son "...los mecanismos de la construcción del conocimiento".<sup>3</sup> Iba tras la huellas del conocer y ello implicaba saber qué sucede con quién conoce y con quién, a través de la acción mental o física, construye objetos de conocimiento. Esas huellas le dieron la pauta para nombrar lo que serían los *estadios*.

Podríamos decir que el punto principal de la teoría piagetiana es lo que él mismo llamó *interaccionismo* entre el sujeto y el objeto. El sujeto no puede conocer el objeto sino aplica sobre él un conjunto o serie de actividades, de hecho, en sentido estricto, lo define y lo estructura. Al mismo tiempo el objeto también actúa sobre el sujeto o

<sup>2</sup> El sujeto cognoscente es el sujeto que construye Piaget a través de su teoría. Cognoscente del latín *cognoscere*: conocer. Sujetos que conocen el mundo, que construyen objetos teóricos, mentales, imaginarios, físicos, materiales, etc., que pasan por cambios internos durante esos procesos de construcción. Sujetos que se constituyen en tales al "conocer" el mundo en el que viven interna y externamente.

<sup>3</sup> E. García González, *Piaget*, p.19.



responde a sus acciones, promoviendo cambios en las representaciones construidas que el sujeto va logrando acerca de él. Por lo tanto, existe una interacción recíproca entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Reitero: el sujeto transforma al objeto (transformaciones cognitivas) al actuar sobre él y al mismo tiempo organiza y transforma sus estructuras o marcos conceptuales en un venir sin fin. El sujeto conoce cada vez más al objeto, pues se aproxima más a él, pero al mismo tiempo, el objeto se aleja más del sujeto (el objeto se vuelve más complejo y plantea nuevas problemáticas al sujeto) y nunca acaba por ser conocido completamente. Esta construcción se da a través de distintas funciones realizadas por el sujeto, que son: la asimilación, la acomodación y la adaptación.

En la asimilación, el sujeto incorpora elementos del medio a la estructura primaria para reforzar los esquemas que hereda y para impulsar las estructuras ya adquiridas.<sup>4</sup> De esa manera, el sujeto empieza a hacer suyo el mundo, al asimilarlo forma parte del mundo. Aunque en este mundo asimilable, todavía no existan los objetos permanentes y, por tanto, no haya diferenciación entre sujeto y objeto. Éstos últimos pertenecen todavía a un mismo espacio, Piaget

---

<sup>4</sup> Cfr., M. Dolé, *Para comprender a Jean Piaget*, p.52.

lo llama estado egocéntrico,<sup>5</sup> después del cual se presenta la descentración y se separa el sujeto de sus objetos.

En el proceso de acomodación la estructura es la que se modifica en función de los cambios del medio. En la asimilación, está presente la acción (al principio física en su mayoría) que se convierte en un punto fundamental, porque es así como el bebé interacciona con su medio, por otra parte, cuando el organismo está sometido al medio, entonces, hablamos de un proceso que el sujeto lleva a cabo al mismo tiempo o después de que asimila. Así tenemos que:

“La asimilación de la realidad a los esquemas del niño implica una continua acomodación de éstos. Ello da origen a diversas formas de equilibrio durante el proceso de desarrollo intelectual del niño. La acomodación no sólo aparece como necesidad de someterse al medio, sino se hace necesaria también para poder coordinar los diversos esquemas de asimilación”.<sup>6</sup>

Es decir, estamos hechos para asimilar el mundo y sus cosas. Lo que no quiere decir que somos como máquinas traga información. Asimilamos a partir de la actividad. Actuamos, desde bebés, sobre cosas, situaciones, personas, etc. En realidad actuamos sobre aquello que iremos construyendo como objetos. Cuando asimilamos, construimos estructuras y éstas se basan en los esquemas de acción.

<sup>5</sup> El egocentrismo definido por el mismo Piaget como el estado en el que sujeto y objeto son uno mismo, donde en el mismo universo está el yo conocedor al mismo nivel que lo que conoce, y donde, además, esta indiferenciación es inconsciente. M. Delle, *op.cit.*, p.26.

<sup>6</sup> L. García González, *op.cit.*, p.37.

Una estructura es la integración equilibrada de esquemas. Cuando construimos estructuras, a través de asimilar y acomodar, lo que se produce es la adaptación, pero para que ésta exista, debe haber, primero, un desequilibrio entre la asimilación y la acomodación. Hay ocasiones en las que, lo que el sujeto asimila, está muy lejos de acomodarse a las estructuras existentes, y entonces, se produce el desequilibrio. Cuando este problema es resuelto a través de la reconstrucción de las estructuras, entonces, el equilibrio inicial se restablece y se presenta la adaptación; en el caso contrario, no hay ni cambio de estructuras ni adaptación. Resolver el desequilibrio es avanzar en un camino que no tiene fin, y que es como una espiral ascendente.

Lo que Piaget descubre es que todas las acciones del sujeto, implican una lógica. Porque asimilar, acomodar y adaptar no son producto de la casualidad sino funciones y mecanismos claramente establecidos y que trabajan con un orden y un tiempo específicos, definidos por el mismo sujeto en su interacción con su medio. En base a todo lo anterior Piaget creó los estadios de desarrollo que parten de lo biológico hasta llegar al pensamiento abstracto y, estos son:

*Estadio sensorio- motoriz* ( 0 a los 2 años): Durante esta etapa el niño activa y ejercita los esquemas reflejos con los que nace, para consolidar sus primeros esquemas de acción. Los esquemas de

acción crecen progresivamente en cantidad y en complejidad, junto con los avances cognitivos, en el plano afectivo hay un progreso: de un estado inicial de dualismo afectivo, en el que el niño no tiene una conciencia clara de su yo ni establece límites claros entre su realidad y la de los otros que lo cuidan, pasa a un estado final de descentración, en el cual el niño puede establecer relaciones afectivas con las demás personas y existe una diferenciación entre su yo y el de los otros, esto lo obliga a considerarse uno más dentro del mundo real.

*Estadio preoperacional (2 a los 7 años):* El inicio de esta etapa está marcado por la presencia de función simbólica (representación). Esta capacidad se puede apreciar a través del juego simbólico, la imitación diferida y el lenguaje, que hacen su aparición en esta etapa. El niño de esta etapa es fundamentalmente egocéntrico, no puede tomar el punto de vista de otra persona. Piaget califica el pensamiento preoperacional como intuitivo, ya que el niño se centra más en los estados finales que en las transformaciones que los producen, no es capaz de volver al punto de partida de una operación, compensando las acciones realizadas con otras a la inversa.

*Etapa de las operaciones concretas (7 a 12 años):* Se caracteriza por la habilidad para tratar efectivamente con conceptos y operaciones.

El niño puede compensar las transformaciones con otras a la inversa, es decir, su pensamiento se torna reversible, pues puede representarse las transformaciones y no solamente los estados finales de las cosas. Sin embargo, las operaciones que domina son concretas, no abstractas.

*Estadio de las operaciones formales (12 a los 16 años)* : Consiste en el dominio de conceptos y operaciones abstractas. En esta etapa es posible aplicar el razonamiento y las habilidades para la resolución de problemas en contextos diferentes a aquellos en los cuales fueron adquiridos.

La comprensión de la teoría de los estadios y de la equilibración nos permitirá entender cómo es que Piaget y Kohlberg las tomaron como punto de referencia para diseñar su propuesta de desarrollo moral.

## **1.2 La relación entre cognición y afecto.**

Una reacción normal ante la obra de Piaget es pensar que sólo trata la cognición (pensamiento) y no el afecto (sentimiento). Eso no es verdad, ya que, si bien su interés se centró especialmente en el desarrollo intelectual, ha especificado claramente que la inteligencia opera en ambas áreas de la vida. De hecho, cree que cualquier separación de las dos es artificial, como él mismo nos dice:

"Existe un paralelismo entre el desarrollo afectivo y la evolución del pensamiento, porque los sentimientos y las operaciones intelectuales no constituyen dos realidades exteriores una de la otra, sino los dos aspectos complementarios de toda actividad psíquica".<sup>7</sup>

Por lo que entendemos, para Piaget no puede haber conocimiento sin afecto, ni afecto sin conocimiento.

Como ya dijimos al hablar del interaccionismo, no podría existir un desarrollo de estructuras cognitivas si el organismo no estuviera en constante interacción con su entorno, en este proceso el interés juega un papel central. El interés se experimenta como sentimiento, nos sentimos movidos a interactuar ya sea con una persona, un objeto o una idea. En estos casos, sino sintiéramos la atracción de relacionarnos, no dirigiríamos nuestra atención y procesos cognitivos a ellos. Hay una metáfora que resume muy claramente el papel del afecto:

"La afectividad jugará entonces el papel de una fuente energética de la cual dependerá el funcionamiento de la inteligencia, pero no sus estructuras, de la misma forma que el funcionamiento de un automóvil depende de la gasolina, que acciona el motor pero no modifica la estructura de la máquina".<sup>8</sup>

Esta es una declaración de la que partimos para comprender cómo el afecto no se podría experimentar como sentimiento o emoción a no ser que se le diera sentido con una estructura cognitiva, ya que, el juicio moral no es más que una estructura cognitiva de cómo

<sup>7</sup> J. Piaget, *Seis estudios de psicología*, p. 99.

<sup>8</sup> G. Delahanty, *Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo del niño*, p.188.

sentimos que debemos tratar a otros y de cómo los demás nos deben tratar.<sup>9</sup>

### 1.3 Dos tipos de moral: de respeto unilateral y de cooperación.

Un ejemplo del método que Piaget utilizó para ver cómo piensan los niños y describir sus niveles de moralidad es el siguiente: les contaba una pequeña historia que tenía como protagonistas a dos pequeños, Augusto y Julián, comenzaba diciendo: “Un pequeño muchacho llamado Augusto en una ocasión observó que el tintero de su padre estaba vacío. Un día, cuando su padre estaba afuera, decidió llenar el tintero para de esta forma ayudar a su padre, de tal modo que su padre lo encontraría lleno cuando volviera a casa. Pero mientras estaba abriendo la botella de tinta, hizo una gran mancha sobre el mantel; Julián, por su parte, pensó que sería divertido jugar con el tintero de su padre, así que primero jugó con la pluma y entonces hizo una pequeña mancha sobre el mantel”.<sup>10</sup> Piaget preguntaba: ¿cuál niño fue más necio y por qué? Los niños de menos de siete años, a menudo consideran a Augusto el más necio, pues hizo la mancha más grande. Pero los niños mayores, en la etapa de cooperación, reconocen que Augusto tenía buenas intenciones y que hizo la enorme mancha por accidente, mientras que Julián hizo la pequeña mancha mientras hacía algo que no debería estar haciendo.

<sup>9</sup> Cfr., M. Puig Rovira, *La construcción de la personalidad moral*, p.122.

<sup>10</sup> E. Pérez, *El estudio de Piaget sobre el criterio moral en el niño*, p.105.

Los juicios morales inmaduros se centran solamente en el grado de la falta; los juicios más maduros consideran la intención. El respeto por la ley en el niño de seis años se basa en una comprensión de las reglas muy parcial y egocéntrica, como quien está entrando en el mundo de la interacción social conscientemente, por primera vez, el niño de seis años es muy consciente de la presencia de las autoridades (normalmente adultos) que insisten en que siga las reglas. No sabe por qué insisten, sólo que debe obedecer. Se imagina que las reglas de los adultos siempre han estado ahí y no se pueden cambiar. No puede alejarse de su propio rol y ver sus acciones desde la perspectiva de los demás. Así, cree que está siguiendo las reglas fielmente incluso cuando no lo está y se imagina terribles consecuencias si se desvía de ellas. Es por esto que Piaget llama a este estadio de respeto unilateral (sólo en una dirección).

A medida que el niño adquiere mayor experiencia en interacción con otros, particularmente sus compañeros, su comprensión de las reglas cambia. Implicados en discusiones comunes, los compañeros se comunican sus intenciones más fácilmente y pueden verse así mismos como otras personas que toman decisiones. Desarrollan un sentimiento de igualdad y una comprensión de que la otra persona obra y piensa de forma muy parecida a ellos mismos. Este sentido de compartir, basado en la capacidad de coordinar pensamientos y acciones, madura en el concepto moral de cooperación. Las reglas



emergen como acuerdos tomados para asegurar que todos actúen de forma parecida. El respeto por las reglas es mutuo en lugar de unilateral: uno respeta las reglas porque los demás lo hacen y porque quiere participar igualmente en las actividades conjuntas del grupo.

El movimiento del primero al segundo nivel no es un proceso puramente cognitivo. Los niños no piensan sencillamente en una nueva definición de reglas y respeto, más bien la redefinición cognitiva emerge a medida que los niños negocian una nueva serie de relaciones sociales. Al hacerse compañeros lentamente van desarrollando conceptos morales para guiar su conducta. La conducta de los niños se hace más racionalmente guiada por las reglas a medida que entienden mejor los conceptos sociales en que éstas operan.

Este desarrollo social implica conocimiento y afecto. Obviamente, si los niños no se sintieran emocionalmente atraídos a cooperar con sus compañeros, no habría motivación para desarrollar un nuevo conjunto de relaciones. Pero en el desarrollo, las emociones son también cognitivamente reestructuradas. El respeto en el primer nivel está basado casi completamente en el miedo. Para el segundo nivel, aunque los niños todavía tienen miedo de otra gente, han aprendido a distinguir el respeto del miedo, ahora, el respeto se basa en un sentimiento de implicación continua en el sentido de que es justo que

todos sigan las mismas reglas: los niños no necesitan ya autoridad para ajustarse a reglas de común acuerdo.

En la siguiente tabla se muestran las características generales de dos etapas morales propuestas por Piaget.

Las Dos Etapas del Desarrollo Moral según Piaget.

	ETAPA I	ETAPA II
CONCEPTOS MORALES	Moralidad de respeto unilateral.	Moralidad de la cooperación.
PUNTO DE VISTA	El niño ve un acto como totalmente correcto o incorrecto y piensa que todo el mundo lo ve de la misma forma. Los niños no pueden ponerse en el lugar de otros.	Los niños pueden ponerse en el lugar de otros. No son dogmáticos en sus juicios, si no que ven que es posible más de un punto de vista.
INTENCIÓN	El niño juzga los actos en términos de consecuencias físicas, no de la motivación que se encuentra detrás de ellos.	El niño juzga los actos por las intenciones, no por las consecuencias.
REGLAS	El niño obedece las reglas porque son sagradas e inalterables.	El niño reconoce que las reglas son hechas por la gente y que la gente puede cambiarlas. Los niños se consideran a sí mismos tan capaces de cambiar las reglas como cualquier otro.
RESPECTO POR LA AUTORIDAD	El respeto unilateral conduce a sentimientos de obligación para obrar de acuerdo con los estándares de los adultos y para obedecer sus reglas.	El respeto mutuo por la autoridad y por los grupos de referencia les permite a los niños evaluar sus propias opiniones y habilidades, y juzgar a las otras personas en forma objetiva.
CASTIGO	Los niños favorecen el castigo severo. El niño siente que le castigo en sí define lo incorrecto de un acto; un acto es malo si se obtiene castigo.	El niño favorece el castigo suave que compensa a la víctima y ayuda al culpable a reconocer por qué un acto es incorrecto, llevándolo así a corregirse.
CONCEPTO DE JUSTICIA	El niño confunde la ley moral con la ley física y cree que cualquier accidente físico o desgracia que ocurra después de un mal comportamiento es un castigo de Dios o de otra fuerza sobrenatural.	El niño no confunde la desgracia natural con el castigo.

Las investigaciones de Piaget sobre el desarrollo moral no se extendieron a niños mayores de doce años, ni especificó nunca con detalle las etapas de desarrollo moral, sin embargo, su aportación a este campo fue importante ya que ideó un método para acercarse al pensamiento moral de los niños: las breves narraciones que representarían cierto conflicto moral. Después de estos estudios iniciales volvió a su trabajo sobre el desarrollo de los estadios cognitivos que hemos repasado en este capítulo. El trabajo de esbozar los niveles de juicio moral lo continuó, como veremos en el siguiente capítulo, Lawrence Kohlberg.

## CAPÍTULO II

### LA TEORÍA DEL JUICIO MORAL DE LAWRENCE

#### KOHLBERG.

"Hay posibilidad de que nos den unas instrucciones verbales sobre cómo resolver determinado problema, como ocurre frecuentemente en la escuela. Esto facilita nuestra tarea, pero muchas veces no supone la formación de un nuevo esquema generalizable a otras situaciones, por eso es conveniente dejar que el sujeto explore sus propias soluciones".<sup>11</sup>

Juan Delval.

#### 2.1 Concepto de juicio moral.

La teoría de Kohlberg<sup>12</sup> parte de las investigaciones sobre el desarrollo cognitivo y moral de Piaget. Fue en la década de 1950 cuando Kohlberg asumió la tarea de darle continuidad a esta línea de investigación aplicando el concepto de desarrollo en estadios, formulado para el estudio del desarrollo cognitivo, a la comprensión del desarrollo del juicio moral. Para comprender el pensamiento de Kohlberg, explicaremos, en primer lugar, lo que él entendía por juicio moral.

<sup>11</sup> J. Delval, *Creer y Pensar: La construcción del conocimiento en la escuela*, p.80.

<sup>12</sup> Lawrence Kohlberg, nacido en 1927 en Bronxville, Nueva York, de ascendencia judía, se doctora en Psicología por la Universidad de Chicago en 1958. Fundó y dirigió el Centro para la Educación Moral en la Universidad de Harvard donde impartió las disciplinas de educación y psicología social. Murió en 1987.

Kohlberg se refiere al juicio moral como "...la capacidad del sujeto que le permite diferenciar lo que está bien de lo que está mal, los factores que posibilitan a ésta son el desarrollo cognitivo y la perspectiva social",<sup>13</sup> éstos condicionan el grado de empatía y la capacidad para asumir roles, sin embargo, su existencia no garantiza el desarrollo del juicio moral.

El juicio moral así entendido, es la capacidad intelectual que nos permite elaborar opiniones razonadas sobre lo que debe ser y que, ponemos en práctica cuando debemos enfrentarnos a situaciones de índole personal o social que planteen un conflicto. Esto requiere de un período de desarrollo y formación que permite elaborar criterios de razonamiento óptimos para aplicarlos con soltura y coherencia en situaciones variadas, por otra parte, el dominio del juicio moral y su uso continuo deben convertirse en hábitos que actúen en la resolución de los conflictos morales.

## **2.2 Los dilemas morales como medio para crear desequilibrio cognitivo.**

Para estimular el desarrollo del juicio moral, Kohlberg propone presentar a los sujetos pequeñas narraciones llamadas dilemas morales hipotéticos donde se plantee cierto conflicto moral, el dilema debe ser interesante para captar la atención del sujeto ya que de esta

<sup>13</sup> L. Kohlberg, *La educación moral*, p.87.

manera se involucrara en la discusión por encontrar la mejor solución posible. La discusión de dilemas morales tiene como propósito generar el desequilibrio cognitivo, éste surge cuando el sujeto conoce durante la discusión del dilema niveles de argumentación superiores al suyo, al tratar de asimilar la nueva información, el individuo tiene que alterar su actual estructura de pensamiento para acomodarse a una mayor complejidad, entonces comienza la creación de una nueva estructura, así se promueve la adquisición de nuevos conocimientos y el restablecimiento del equilibrio cognitivo, hasta que el individuo, nuevamente tropiece con modelos de argumentación superiores al suyo, y esto genere en él un nuevo desequilibrio. En otras palabras, el contacto con la realidad produce desequilibrios y conflictos que se tratan de resolver actuando nuevamente, así el sujeto resuelve un problema y crea nuevos esquemas que le van a permitir resolver nuevos problemas en un proceso indefinido. Como Juan Delval nos dice: "la motivación del sujeto para actuar, y por tanto para aprender, es entonces intrínseca, está en él mismo, y en los resultados que con ella alcanza".<sup>14</sup>

Los dilemas morales se pueden usar tanto con niños como con adultos siempre y cuando sean adaptados a sus edades. Dada la importancia que tiene el correcto planteamiento de dilemas morales, es necesario definir ciertas características con las que ha de contar

---

<sup>14</sup> J. Delval, *El conocimiento como deseo*, p.29.

cada dilema para su correcta presentación. Los dilemas han de tener siempre un protagonista, una persona o un grupo que experimenta un conflicto. El protagonista es el responsable de tomar una decisión ante el conflicto, por lo tanto, los alumnos deberán razonar y decidir desde su punto de vista. Un dilema para ser tal debe exigir del protagonista una elección entre alternativas distintas que supongan consecuencias también diferentes. Habitualmente se presentan dos alternativas que plantean un conflicto moral porque cada uno supone valores que en alguna medida son defendibles. No se trata pues de presentar una alternativa claramente reprochable y otra claramente aceptable, se trata de presentar alternativas que por algún motivo son dignas de ser defendidas ambas por el protagonista, de este modo se estimula una reflexión cuidadosa. A continuación se presenta como ejemplo uno de los dilemas más usados por Kohlberg:

“En Europa, una mujer estaba a punto de morir de un tipo de cáncer muy especial. Había una medicina que según los médicos podía salvarla. Era un tipo de medicina que el farmacéutico de la misma ciudad había descubierto recientemente. La medicina era cara de producir pero el farmacéutico cobraba diez veces más de lo que a él, le había costado elaborarla. Él pagó 2 000 dólares, pero cobraba 20,000 por una pequeña dosis. El marido de la enferma, Enrique, acudió a todo el mundo que conocía para pedir prestado, e intentó todos los medios legales, pero sólo pudo conseguir 10,000 dólares, la

mitad de lo que le costaba. Enrique le dijo al farmacéutico que su mujer se estaba muriendo y le pidió que le vendiera el medicamento más barato o que se lo dejara pagar más adelante. Pero el farmacéutico dijo: "No, yo he descubierto la medicina y tengo que ganar dinero con ella". Entonces, Enrique entró desesperado en la farmacia y robo la medicina para su mujer".<sup>15</sup>

Después de contarles los dilemas, Kohlberg y sus colegas hacían algunas preguntas a las personas para mostrar cómo habían llegado a sus decisiones, Kohlberg estaba menos interesado en las respuestas mismas que en el razonamiento que llevaba a ellas. Su mayor interés se centra en el razonamiento empleado, la respuesta representa el contenido del pensamiento del sujeto, mientras que el razonamiento representará la forma o estructura del pensamiento.

De las respuestas que recibió, Kohlberg concluyó que existía cierta relación entre el nivel de razonamiento moral y el cognoscitivo de cada persona. El razonamiento deducido de las respuestas de los muchachos convenció a Kohlberg de que muchas personas elaboran juicios morales por sí mismas más que simplemente internalizar los patrones de los padres, maestros o compañeros. Sobre las bases de los diferentes procesos de pensamiento revelados en las respuestas,

---

<sup>15</sup> E. Pérez, *op.cit.*, p. 77.



Kohlberg describió tres niveles de razonamiento moral y seis estadios de desarrollo que estudiaremos a continuación.

### 2.3 Niveles y estadios del juicio moral.

Para adquirir una visión amplia de la teoría de Kohlberg comenzaremos por describir los tres niveles de juicio moral. El primer nivel llamado *preconvencional*, a menudo caracteriza el razonamiento moral de los niños, pero aún muchos adolescentes y algunos adultos persisten en éste razonamiento; el segundo nivel, el *convencional*, normalmente surge en la adolescencia y permanece en la mayoría de los adultos; el tercer nivel es el *posconvencional*, es el más raro ya que surge, si acaso durante la adolescencia o al comienzo de la adultez.

Una persona que está en el nivel *preconvencional* enfoca una cuestión moral desde la perspectiva de los intereses concretos de los individuos implicados. No está interesada en lo que la sociedad define como el modo recto de actuar en una situación dada, sino sólo en las consecuencias concretas con que se enfrenten los individuos al decidir sobre una acción en particular. En el nivel *convencional* el sujeto actúa de acuerdo a lo que la sociedad espera de él, no sólo se esfuerza por evitar el castigo, sino también por vivir de acuerdo a lo que se considera un buen miembro de la sociedad. La persona que se

encuentra en el nivel *posconvencional* enfoca un problema moral desde una perspectiva superior a la sociedad, es decir, puede ver más allá de las normas y leyes dadas por su propia sociedad. Por ejemplo, en relación al dilema de Heinz puede cuestionar las leyes con el fin de justificar la necesidad de salvar la vida de una víctima inocente.

Para comprender mejor estos niveles podemos empezar por encontrar paralelismos entre el desarrollo moral y el desarrollo cognitivo. En primer lugar, las personas que adoptan una perspectiva preconvencional son muy concretas en su enfoque, esto nos sugiere que su razonamiento moral se basa en el nivel de las operaciones concretas del desarrollo cognitivo; los que adoptan una perspectiva convencional consideran las cuestiones más abstractas de lo que la sociedad esperaría de ellos, su razonamiento moral se basa en las primeras operaciones formales; finalmente, los individuos que se encuentran en el enfoque posconvencional, piensan y emplean un razonamiento basado en las operaciones formales avanzadas.<sup>16</sup>

Kohlberg define dos estadios por cada nivel, seis en total, él llama estadio de desarrollo a la manera consistente de pensar sobre un aspecto de la realidad.<sup>17</sup> A continuación presentamos una breve descripción de los seis estadios.

---

<sup>16</sup> L. Kohlberg, *La relación entre desarrollo lógico y moral*, p.77.

<sup>17</sup> *Cfr., Ibidem*, p.99.

El estadio 1 representa el razonamiento moral del niño que ha dado el primer paso más allá del egocentrismo. Si el niño egocéntrico no puede asumir el rol o perspectiva de cualquier otra persona, el siguiente paso en el desarrollo es la posesión de esta capacidad. Lo que sigue a este reconocimiento es el deseo de hacer lo que quiera la madre, los deseos u ordenes expresados por la figura de autoridad se convierten en reglas que el niño comprende que debe seguir porque, si no lo hace, cree que será castigado. Para entender este razonamiento, debemos recordar que estamos hablando de un niño cuyo pensamiento cognitivo está limitado al nivel preoperatorio o al comienzo de las operaciones concretas.

El estadio 2 representa un gran avance sobre el primero, éste se anuncia por cambios en las habilidades cognitivas y de asunción de roles en el niño. La mayoría de los niños comienzan a desarrollar operaciones lógicas concretas; se hacen capaces de distanciarse de sus percepciones inmediatas y mirar un problema desde una perspectiva más distanciada. Por ejemplo, en la conservación de líquidos, no se engañan con la altura del líquido en el tubo, sino que miran al proceso de verterlo de un tubo a otro y revierten el proceso en su mente. Con respecto al desarrollo moral se origina la capacidad de asumir roles. Después del logro inicial de asumir el papel de otra persona, el niño comienza a coordinar perspectivas, esto es, después de descubrir que otras personas tienen voluntades distintas de la

propia, poco a poco va descubriendo que la voluntad o perspectiva del otro no es tan estática como él se había imaginado. Más bien, la otra persona se puede poner en el lugar del niño y ver por qué está haciendo algo. Como resultado, el otro puede cambiar su posición original o su juicio sobre las acciones del niño.

El desarrollo del estadio 3 marca la entrada del preadolescente en el nivel de razonamiento moral convencional, por tanto, implica cambiar la perspectiva social de los intereses concretos de individuos a los intereses de la sociedad. El cambio en perspectiva social va normalmente precedido por un cambio de capacidad cognitiva y de asunción de roles. Por el lado cognitivo, el pensamiento abstracto representa el principio de las operaciones formales. En el campo moral, la capacidad de asumir roles normalmente da un paso importante entre el estadio 2 y el 3. En el estadio 2 el niño se da cuenta de que otras personas puede asumir su rol como él puede asumir el de ellas. En el estadio 3 se produce la capacidad de salir de la relación de dos personas y mirarla desde la perspectiva de una tercera; adoptar la postura de una tercera persona permite percibir cómo reaccionará el grupo ante su trato con otros individuos. Las personas que se encuentran en este estadio tratan de comportarse de acuerdo a lo que los otros esperan de él como miembro de su grupo o sociedad. En relación al dilema de Heinz, las personas del estadio 3 estarían preocupadas con los compromisos de éste como esposo y

con la falta de humanidad del farmacéutico y su incumplimiento de las expectativas que se tienen de un miembro de la profesión médica.

El estadio 4 se caracteriza por la capacidad de tomar el punto de vista compartido del otro generalizado, esto es, una persona adopta la perspectiva del sistema social en el que participa: su institución, sociedad, sistema de creencias, etc., lo que caracteriza estos argumentos es la estructura de razonamiento que mira a una cuestión social dada desde la perspectiva de un sistema de leyes y creencias fijo. Por ejemplo, en relación al dilema de Heinz, las personas de este estadio están de acuerdo en que Heinz está obligado a salvar a su esposa y que el farmacéutico ha actuado inhumanamente, pero también se preocupan por el robo de Heinz, porque debilitaría el orden moral de la sociedad.

Los estadios 5 y 6, son etapas que se derivan filosóficamente. Una vez que el adolescente ha alcanzado el estadio 4, su razonamiento moral se basa en operaciones formales plenas y es consistente con la mayoría de los adultos. En este punto de la teoría de Kohlberg podemos preguntarnos, ¿qué poco satisfactorio puede encontrar un adolescente su razonamiento del estadio 4 que le lleve a cuestionar sus supuestos y a buscar una nueva base de juicio moral? Kohlberg sugiere que se debe a la "crisis de relativismo". Los límites de esta etapa de razonamiento son más notables cuando una persona que está

en ella debe tratar con la diversidad fuera de su propio sistema. Por ejemplo, ¿qué garantía puede ofrecer un sujeto del estadio 4 que pertenece a un sistema religioso a gente de tradiciones muy distintas?, si cree que la homosexualidad es pecado, ¿puede considerar a los homosexuales de algún otro modo que como pecadores?. Las personas del estadio 4 conciben la moralidad como un sistema fijo de leyes y creencias, no pueden dar mucha validez a otras posiciones sin amenazar las suyas propias. Sin embargo las personas del estadio 5 y 6, exploran concepciones de moralidad alternativas y pueden encontrar que no tienen razones válidas para concluir que su modo de pensar es más moral que las alternativas. Como resultado, pueden adoptar una perspectiva relativista, es decir, lo mejor que se puede hacer es lo que se piensa que está bien siempre que no se impida a otros que hagan lo que ellos a su vez piensan que es bueno.

En la siguiente tabla se muestra el paralelismo que hay entre los estadios del desarrollo cognitivo y el desarrollo moral.

## Estadios del desarrollo cognitivo y del juicio moral.

Estadio Cognitivo.	Estadio Moral.
<p><i>Preoperacional.</i></p> <p>Aparece la función simbólica, pero el razonamiento esta marcado por la irreversibilidad.</p>	<p><i>Estadio 1.</i></p> <p>Las consecuencias físicas de una acción y los dictados de las autoridades definen el bien y el mal.</p>
<p><i>Operaciones Concretas.</i></p> <p>Las características objetivas de un objeto están separadas de la acción a la que se refieren; se desarrollan las destrezas de clasificación, seriación y conservación.</p>	<p><i>Estadio 2.</i></p> <p>Lo correcto se define como lo que sirve a los intereses y a los deseos propios, y la interacción cooperativa se basa en términos de simple intercambio.</p>
<p><i>Comienzo de las operaciones formales.</i></p> <p>Hay un desarrollo de la coordinación de la reciprocidad con inversión, se puede utilizar la lógica proposional.</p>	<p><i>Estadio 3.</i></p> <p>Se hace hincapié en los estereotipos de la buena persona y en una preocupación por la aprobación.</p>
<p><i>Tempranas operaciones formales básicas.</i></p> <p>Surge la vía hipotético deductiva, que requiere capacidades de crear unas posibles relaciones entre las variables y y de organizar análisis experimentales.</p>	<p><i>Estadio 4.</i></p> <p>El foco esta en mantener el orden social obedeciendo la ley y cumpliendo con el deber.</p>

<p><i>Operaciones formales consolidadas.</i></p> <p>Las operaciones formales están finalizadas y son sistemáticas.</p>	<p><i>Estadio 5.</i></p> <p>Lo correcto se define por estándares mutuos sobre los que la sociedad en conjunto se ha puesto de acuerdo.</p>
--	--

En este capítulo hemos expuesto la teoría del juicio moral de Kohlberg y su relación con el trabajo de Piaget sobre el desarrollo cognitivo, así como la importante función que tienen para su teoría los dilemas morales, todo esto le permitió formular una teoría moral más compleja que la realizada por el científico suizo. El estudio de ambas teorías, pero sobre todo la de Kohlberg, nos permite estudiar de que manera ha influido en el campo de la educación, y en particular cómo podemos adaptar la técnica de los dilemas morales ai aula a través del cuento infantil.



## CAPÍTULO III

### LA TEORÍA DEL DESARROLLO MORAL Y SUS IMPLICACIONES EDUCATIVAS.

"Si unos breves períodos de debate en clase pueden tener un efecto substancial en el desarrollo moral, una preocupación de base, continuada y psicológicamente sólida por la influencia de la escuela sobre él, debería tener efectos mucho más profundos. Esta preocupación traspasaría los programas de ciencias sociales, filosofía, historia, en vez de representar un área nueva. Más profundamente afectaría la atmósfera social y la estructura de justicia de la escuela."<sup>18</sup>

Lawrence Kohlberg.

#### 3.1 Educación, Valores y Desarrollo Moral.

La dimensión moral está implicada tanto en el proceso como en el contenido de la escolarización. Profesores y alumnos encuentran valores y cuestiones morales constantemente y, sin embargo, los temas a menudo están ocultos y no se perciben como preocupaciones importantes, incluso cuando los profesores son conscientes de ello, pueden sentir que les faltan las aptitudes necesarias para ayudar a sus alumnos a adoptar valores y desarrollar perspectivas morales más adecuadas. La escuela es el lugar donde se manifiestan y enseñan

<sup>18</sup> L. Kohlberg, *El desarrollo del juicio moral*, p.87.

valores, aunque no siempre sea el objetivo explícito o consciente de quienes participan en ella. Aquí es donde cobra importancia el currículo formal y el currículo oculto; el primero se caracteriza por ser planificado y estar enfocado a las actividades escolares; el segundo se refiere a los conocimientos y actitudes aprendidos o expresados en la escuela. El sentido de lo oculto cobra importancia porque se estima que los educadores exigen, con base en sus creencias, ciertas conductas, conocimientos o actitudes a los educandos. La teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg nos proporciona el marco conceptual para reflexionar en torno al papel que desempeña la educación y los profesores en el desarrollo moral de sus alumnos.

Cualquier discusión sobre el rol de la escuela en los valores y la educación moral debe comenzar por el supuesto de que la educación debe tener lugar en un contexto social y político llamado "democracia", entendemos como tal al sistema político y social en el que existe la mayor igualdad y responsabilidad compartida,<sup>19</sup> la democracia como sistema de gobierno supone comportamientos sociales congruentes con ese sistema de gobierno, éstos suponen que la mayoría de la población interiorice determinados valores. Es impensable que el sistema político funcione democráticamente o que la sociedad conviva democráticamente sin que los comportamientos

---

<sup>19</sup> Cfr., C. Edwards, *Sociedad y desarrollo moral*, p.165.

de los ciudadanos sean responsables y sin que haya una convergencia entre las normas civiles prescritas a los ciudadanos y las normas mínimas de moralidad pública que éstos acepten como suyas, por esto la democracia en su raíz es un asunto moral. En un régimen totalitario por ejemplo, la determinación de sus objetivos y métodos sería completamente distinta, ya que una vez que se hubiera establecido la "línea del partido", todo lo que se necesitara serían materiales para desarrollarla. La implementación de la instrucción en los valores y sistema moral rectos estaría fuertemente controlada y centralizada. En una situación democrática tal control es incompatible con los valores del pluralismo y la libertad de pensamiento; por ello reiteramos que la democracia es en el fondo una construcción moral, ya que, para que llegue a arraigarse en una sociedad es indispensable que los valores en que se sustenta sean vividos responsablemente por la mayoría de sus miembros.<sup>20</sup>

La escuela, sea del nivel o enfoque que sea, se sustenta en determinados valores que están explícitos o implícitos en la organización, en los planes y programas y en la dinámica escolar. En otras palabras, en los procesos educativos existen valores que se manifiestan y que reflejan o contribuyen a la orientación y a la formación moral de quien dirige la educación, pues éstos son espacios donde se "condicionan las formas de relación interpersonal

---

<sup>20</sup> Cfr. P. Latapi, *La raíz moral de la democracia*, p.127.

y del ejercicio de la autoridad".<sup>21</sup> Al llevar a cabo esta función, se espera que se ayude a los alumnos a aprender a respetar y a valorar las diferencias individuales y de grupo, además de las funciones de conservación y transmisión. Las escuelas, son instituciones cargadas de valores y, por su misma función deben transmitir el conocimiento, las habilidades y los valores necesarios para sobrevivir en una sociedad siempre cambiante.

Al pensar en el significado de los valores en la educación moral, dos asuntos relevantes surgen de inmediato: el sentido de la vida y la convivencia humana. Por ello, la preocupación que aquí surge es establecer una noción de valor que oriente la práctica docente para trabajar tanto las razones para vivir como la preparación para la vida social. Una definición de valor que logra integrar esto se debe a Cesar Muñoz Izquierdo, quien nos dice:

"Un valor significa literalmente, algo que tiene un precio, que es precioso, que vale la pena y por lo que el hombre está dispuesto a sufrir y a sacrificarse, ya que le da una razón para vivir, y, si es necesario, aún para morir".<sup>22</sup>

De ahí que los valores otorguen a la existencia humana la dimensión del sentido. Los valores proporcionan motivos, identifican a una persona, le dan rostro, nombre y carácter propios. Los valores son algo fundamental para la vida personal, puesto que definen la calidad

<sup>21</sup> *Ibidem*, p.33.

<sup>22</sup> C. Muñoz Izquierdo, *Educación en un marco de valores*, p.42.

de la existencia, su anchura y su profundidad. Esta definición identifica claramente a los valores con el sentido de la vida, un valor es una razón para vivir que condiciona la vida humana. Valor y sentido para la convivencia van de la mano, son la esencia de su significado, de su definición.

Los valores requieren de una decisión personal para aprehenderse y de decisiones circunstanciales para vivir en función de ellos, así, al asumir valores se refuerzan maneras de ser que portan actitudes observables. Al mismo tiempo, los valores asumidos conscientemente, se constituyen como criterios fundamentales para tomar decisiones futuras. La educación moral, por tanto, apunta o debe apuntar a trabajar un método para tomar decisiones de tipo moral, en este punto nos inclinamos por la propuesta de Kohlberg, ya que como recordamos al estudiar su teoría, conduce al sujeto al acto reflexivo. La acción en sí misma es responsabilidad ética de la persona, enseñar un método para valorar y decidir es responsabilidad del educador, en este sentido, la teoría del desarrollo moral les asigna una papel importantísimo en la transmisión de valores, como lo veremos más adelante, al estudiar las función del educador en la teoría del desarrollo moral.

El reto crucial de la educación moral es preparar a la gente para decidir auténticamente dentro de las circunstancias en las que les toque vivir; la salida que sugerimos para la crisis social y humana que enfrentamos es que las decisiones y las acciones de personas e instituciones busquen el beneficio ajeno. Planteamiento si se quiere romántico o extremo, pero de profundas consecuencias positivas en el desarrollo de personas, grupos, sociedades y acciones. Mientras todos sigamos buscando sólo el propio beneficio en nuestras decisiones y acciones, no hay salida para el drama que enfrenta el género humano. Es tiempo que personas y grupos sociales reflexionemos seriamente sobre el sentido de nuestras acciones, inclusive las aparentemente generosas y solidarias.

El papel de la educación en esta dinámica es de crucial importancia, pues si un alumno aprende a decidir auténticamente en la búsqueda de un bien particular, como lo es su educación, también sabrá decidir en un futuro cuando tenga que resolver conflictos morales.

### **3.2 El profesor como educador moral.**

Como en cualquier otra área de la enseñanza, el educador moral necesita adquirir ciertos conocimientos, en este caso los principios de interacción que subrayan la teoría del desarrollo moral de Kohlberg. El educador moral no usa este conocimiento para hacerse un

especialista en la materia de la teoría del desarrollo moral, más bien se aplica a estimular el proceso específico de la interacción social.

La tarea del profesor es dar a la teoría del desarrollo un significado sustancial para un grupo determinado de alumnos en un momento determinado de su desarrollo. Dicho de otra manera, los profesores necesitan reflexionar sobre las características de desarrollo del grupo concreto de niños y adolescentes con los que están trabajando. Cuanto más específico y definido sea este conocimiento, más eficientes serán las experiencias educativas diseñadas para estimular su crecimiento.

Al emplear la teoría del desarrollo moral de Kohlberg en el aula, los profesores deben entender que lo que constituye un problema moral es diferente para un alumno de diecisiete años y para uno de siete, esto es muy importante a la hora de presentar un dilema moral ante un grupo de niños, por lo que aquí se propone que el educador se adentre en el mundo del género del cuento infantil, con una cuidadosa sensibilidad pedagógica, seleccionando, en la riquísima producción existente, aquellos textos que ofrezcan garantías desde un punto de vista moral, literario y pedagógico. Cuentos que puedan generar esa “tensión cognitiva” que los niños deben resolver mediante la reflexión y discusión moral. Además de conocer las características del desarrollo de sus alumnos, los profesores necesitan

captar qué es lo que fomenta el crecimiento de los **estudiantes** para superar su actual estadio de desarrollo, esto es, deben considerar lo que hacen de hecho en la clase para ofrecer un ambiente que asegure que el desarrollo moral va a continuar produciéndose.

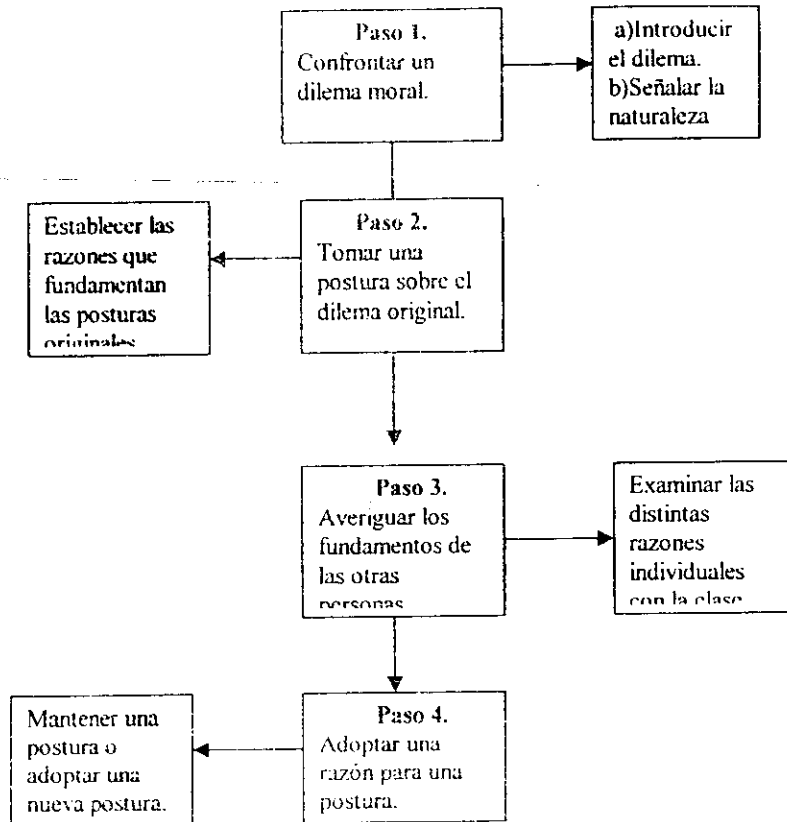
La investigación de Kohlberg ha probado que el **profesor** puede ser muy importante en la creación de condiciones que promuevan el desarrollo moral.<sup>23</sup> Tiene dos funciones principales en este proceso: en primer lugar, la creación de conflicto cognitivo es uno de los roles más importantes del educador moral, cultivar el diálogo es el medio principal de hacerlo, es función del profesor promover intercambios sociales que abren a los alumnos a estadios de razonamiento moral superiores al propio, y animados a ir más allá de sus modos de razonamiento actuales. La segunda función importante del profesor es estimular la capacidad de los alumnos de adoptar el punto de vista del otro, esto es, asumir el rol de otra persona, aquí, otra vez, el diálogo es el medio básico por el que se da el proceso de asumir roles, las oportunidades para esto estimulan el desarrollo moral. En teoría, el asumir roles es crucial para el desarrollo moral porque el conflicto cognitivo resulta de ser capaz de tomar la perspectiva del otro, si no pudiéramos adoptar el punto de vista de los demás, no veríamos el conflicto.

---

<sup>23</sup> Cfr., L. Kohlberg, *El desarrollo moral de los niños mediante la discusión en clase*, p.109.



### *Sugerencia para una discusión moral en el aula.*



### **3.3 El ideal pedagógico de Kohlberg: La “Comunidad Justa”.**

Kohlberg realizó grandes esfuerzos para crear varias “comunidades dentro de las escuelas”, con el propósito de incorporar aspectos de su teoría del desarrollo moral a la educación. Este centro se llevaría democráticamente, teniendo los profesores y los alumnos cada uno

voto en la toma de decisiones escolares, trabajarían juntos para construir un espíritu de comunidad dentro del centro.

El gobierno democrático está en el núcleo del enfoque de la "comunidad justa", para que alumnos y profesores superen su dependencia de modelos tradicionales de autoridad, tienen que aprender a participar democráticamente en la responsabilidad de la toma de decisiones.

En la "comunidad justa" la primera posición es que hay que dejar en lo posible que los propios alumnos cuiden de la regulación de los asuntos internos de la escuela y, sobre todo, de la dilucidación de los conflictos morales, a este fin se establece en la escuela un gran número de comités, grupos de diálogo y comisiones, así como una asamblea dónde se reúnen regularmente.

Kohlberg subraya las ventajas que ofrece la educación en la escuela de la "comunidad justa", ya que ésta proporciona ante todo un camino con el cuál pueden evitarse los dos extremos posibles en los programas de educación moral en la escuela. Uno de tales extremos lo constituye, en palabras del propio autor, "...la clásica enseñanza moral dada por el maestro de escuela y la adoctrinación que quiere infundir arbitrariamente".<sup>24</sup> El otro extremo lo representa el relativismo de la clarificación de valores y programas parecidos que

---

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 77.

no contiene principios orientativos concretos y consideran como defendible cualquier convicción moral.

Frente a todo esto, en la escuela de una “comunidad justa” los alumnos deben tener la oportunidad de poder decidir por sí mismos sobre gran parte de las normas escolares y demás asuntos morales relevantes. Kohlberg considera este modo de administrar la escuela como “justo”, no solo porque es directamente democrático, sino porque permite la participación de todos. La tarea de los profesores es ayudar a los alumnos a formar un razonamiento moral sólido que los lleve a tomar decisiones comunitarias.

Hemos visto el importante papel que tiene la escuela en la teoría del desarrollo moral, ya que es en ella donde el profesor estimula, mediante la discusión de dilemas, la reflexión de tipo moral en los alumnos, sin embargo una excelente alternativa para trabajar con los niños diversas cuestiones morales en el aula son los cuentos infantiles.

## CAPÍTULO IV

### LA FUNCIÓN DEL CUENTO INFANTIL EN EL DESARROLLO MORAL DEL NIÑO.

"Todo cuento perdurable es como la semilla donde está durmiendo el árbol gigantesco. Ese árbol crecerá en nosotros, dará su sombra en nuestra memoria".<sup>25</sup>

Julio Cortázar.

#### 4.1 Definición y características del cuento infantil.

En tiempos anteriores la narración de cuentos estaba ligada al trabajo, por ejemplo, en las épocas de cosecha se contaban cuentos y esto suponía no sólo un entretenimiento en los ratos de descanso, sino un medio de ejemplificar en torno a determinados aspectos de la vida cotidiana, de moralizar ante ciertos hechos, es decir, se utilizaba el cuento como regla pragmática de vida.<sup>26</sup>

El cuento puede seguir cualquiera de las dos estructuras básicas de la obra literaria: verso -por su sonido- y prosa -por su significado-, aunque tradicionalmente se presenta bajo la segunda. De acuerdo a su significado el cuento se enmarca como una forma narrativa y, en

<sup>25</sup> J. Cortázar, *Algunos aspectos del cuento*, p.44.

<sup>26</sup> Cfr., P. Cerrilio, *Literatura infantil y su didáctica*, p.73.

cuanto a su forma de transmisión acepta dos divisiones oral --remite a la literatura folclórica-, y escrita --alude a la literatura artística.

Lo anterior permite una distinción entre los cuentos populares, que aún recopilados y escritos por diversos autores (Perrault y Grimm) contienen elementos folclóricos --de mitos y leyendas- que reflejan más el sello de una época. Mientras los cuentos de autor dejan traslucir más la intención y el estilo de su creador. De la primera forma nace el cuento infantil, en tanto la segunda fue adquiriendo características de diversos movimientos literarios.

El cuento infantil como relato literario es un producto artístico, es básicamente un acto de ficción ya que su autor sale de su papel humano-social-de carne y hueso- para crear desde la ficcionalidad su relato.

A continuación se presentan dos definiciones del cuento infantil, a partir de cuyo contraste se explican sus características generales:

"El cuento infantil se caracteriza por la unidad de impresión que produce en el lector. puede ser leído de una sola sentada; cada palabra contribuye al efecto que el narrador previamente se ha propuesto, este efecto debe prepararse ya desde la primera frase y graduarse hasta el final. deben aparecer personajes que sean esenciales para provocar el efecto deseado".<sup>27</sup>

"El cuento infantil admite por su brevedad una intriga poco elaborada, pocos personajes cuyo carácter se revela

---

<sup>27</sup> M. Bortolussi, *Análisis teórico del cuento infantil*, p.11.

esquemáticamente, posee unidad en torno a un tema y, sobre todo en el cuento infantil moderno encontramos un efecto moralizante".<sup>28</sup>

Desde estas definiciones podemos concluir que el cuento es una narración breve pero profunda, con un efecto global de sentido sobre un problema humano. Plantea una doble vinculación afectivo-intelectual con la obra del autor por sí misma y hacia el interior del sujeto lector, por ello puede producir en un solo momento, algo similar a atravesar por un proceso o conflicto con una mirada profunda. Todas estas características del cuento infantil hacen de él un recurso didáctico invaluable en educación moral, ya que nos permite presentarlo ante un grupo de niños para su discusión, así como para señalar, reflexionar y debatir los dilemas morales que presentan los personajes de estas historias.

#### **4.2 El cuento infantil como medio educativo en el desarrollo moral.**

En la actualidad los cuentos infantiles se han convertido en un instrumento educativo muy importante y, en el caso del desarrollo moral, son de gran ayuda para estimular a los niños a pensar sobre temas morales. Recordemos que en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, éste propone el planteamiento y discusión de dilemas morales para propiciar el desequilibrio cognitivo en el sujeto, de esta manera reflexiona, discute y propone soluciones al problema

---

<sup>28</sup> H. Beristain, *Diccionario de Retórica y Poética*, p129.

planteado con el propósito de reestablecer el equilibrio cognitivo. Para adaptar la técnica de los dilemas morales a los niños es conveniente utilizar historias muy próximas a su experiencia en la estructura, pero aparentemente muy lejanas para que sea el propio niño quien establezca la conexión, para lograrlo resulta especialmente indicado el estilo de los cuentos infantiles ya que, como nos indica Janer Manila:

“...es en el cuento donde el niño contempla las estructuras de su propia imaginación y, al mismo tiempo las vive, construyendo de este modo, un instrumento indispensable para el conocimiento y el dominio de la realidad”<sup>29</sup>.

Una razón por la que a los niños les gustan los cuentos es porque les proporcionan alusiones de algo que se parece a su propia vida. Los niños deben escuchar las narraciones una y otra vez para que puedan comprender el mensaje, ya que cada cuento contiene claves para la vida, claves en las que hay que pensar y que hace falta asimilar.

A continuación presentamos el análisis pedagógico del cuento *El Principito*, con el objetivo de mostrar aquellos aspectos que nos pueden ayudar a estimular la reflexión y el debate de tipo moral como lo propone la teoría de Kohlberg.

---

<sup>29</sup> J. Manila. *Fuentes orales y educación*, p.46.

### 4.3 Análisis pedagógico de un cuento: *El Principito*.

El propósito de analizar este cuento desde el punto de vista pedagógico es porque, durante la discusión grupal tiene lugar el proceso enseñanza-aprendizaje, ello implica organizar y conducir la clase de acuerdo a los contenidos morales que se van a tratar, por ello debe haber todo un trabajo de planeación por parte del profesor. Mostramos algunos de los aspectos de contenido moral que contiene y, cómo pueden ser analizados con un determinado grupo de niños, es decir, cómo proponer a éstos una discusión en torno a un dilema moral al que se enfrente el personaje, como nos plantea la teoría de Kohlberg.

*El Principito* es una de las obras más importantes de Antoine de Saint Exupéry, la idea del autor era hacer una reflexión personal para que el hombre se encontrara a sí mismo y a sus valores, y nunca perdiera el espíritu de niño que hay en su interior.

*El Principito*, es el protagonista de una historia en la cual el sentido de la acción, el valor de la amistad, la felicidad y la responsabilidad son fundamentales, parecen encontrar su raíz y su meta en el mundo de la infancia, el añorado “planeta” del que todos los hombres han sido exiliados y sólo pueden regresar por medio de la imaginación.



Saint-Exupéry comienza el libro haciendo una reflexión sobre la importancia que tiene para el hombre mantener el espíritu imaginativo. El autor refleja esto en el primer capítulo cuando nos habla sobre la “boa abierta, boa cerrada” que el hombre “normal” es incapaz de ver, ya que siempre verá en el dibujo un sombrero:

“Mostré mi obra maestra a las personas mayores, y les pregunte si mi dibujo les daba miedo.  
Me respondieron: ¿Por qué nos va a dar miedo un sombrero?  
Mi dibujo no representaba un sombrero. Representaba una serpiente boa que digería un elefante. Las personas mayores me aconsejaron dejar a un lado los dibujos de serpientes boas, abiertas o cerradas, y que me interesara mejor en la geografía, la historia, el cálculo y la gramática. Los mayores jamás comprenden nada por sí solos y es cansado para los niños estarles dando explicaciones una y otra vez.”<sup>30</sup>

Lo anterior es una invitación del autor a realizar una lectura de *El Principito* con imaginación. Lo que a continuación proponemos es una invitación al profesor para leer este cuento con imaginación y desde el punto de vista moral. Hay tres capítulos que proponemos por considerarlos de especial interés por su contenido moral.

En el Capítulo VIII podemos encontrar el tema de la vanidad representada por una rosa. La rosa del principito es única para él porque la quiere y es su responsabilidad, la cuida, la alimenta con agua cuando tiene hambre, conversa con ella y cuando tiene frío la cubre con el biombo:

—¡Ah!, apenas me despierto...os pido perdón...estoy aún toda despeinada...  
El principito no pudo contener su admiración. ¿Qué hermosa eres!

<sup>30</sup> A. Saint-Exupéry, *El Principito*, p.17-18.

*-Así es- respondió dulcemente la flor-. Y nació al mismo tiempo que el sol...  
El principito adivinó enseguida que ella no era demasiado modesta, pero, ¡era tan conmovedora!  
-Creo que es la hora del desayuno-añadió de pronto-. Si tuvieras la bondad de pensar en mí...  
Y el principito muy confuso, fue a buscar una regadera de agua fresca, y regó la flor.  
Así bien pronto ella lo atormentó con su vanidad un tanto suspicaz.  
-Tengo horror a las corrientes de aire. En la tarde me pondrás bajo una campana. Hace mucho frío en tu casa, estás mal instalado.<sup>31</sup>*

Este pasaje sobre la rosa nos da a entender que la vanidad puede ocasionar daños a otras personas sin darnos cuenta, esta cuestión puede ser analizada con niños al hacer preguntas como: ¿el principito cuidaba bien de la rosa?, ¿crees que la rosa molestaba demasiado al principito?, ¿era obligación del principito cumplir con todo lo que la rosa le exigía? . La rosa era sumamente vanidosa y orgullosa, por ello no se daba cuenta de que dependía del principito para poder vivir, sólo se preocupaba por su bienestar sin importarle agobiarlo con sus peticiones. Sólo al final, cuando el principito abandona su planeta se da cuenta de su error:

*-Adiós- le dijo a la flor. Pero ella no le respondió.*

*-Adiós- repitió.*

*La flor tosió. -He sido tonta-le dijo al fin-. Te pido perdón. Trata de ser feliz.*

*Le sorprendió la ausencia de reproches. Permaneció allí totalmente desconcertado. No comprendía esta dulzura calma.*

---

<sup>31</sup> *Ibidem*, p.38-39.

*-Pero sí, yo te quiero-le dijo la flor-. Por mi culpa tú no has sabido nada. Esto no tiene importancia, has sido tan tonto como yo. Trata de ser feliz...<sup>32</sup>*

Aquí se puede continuar con preguntas a los niños donde se resalte el error que comete la rosa con su conducta: ¿de que se ha dado cuenta exactamente la rosa?, ¿la rosa trató injustamente al principito con sus peticiones?, ¿por qué crees que le pide perdón cuando ha decidido marcharse?.

En el Capítulo X se trata el tema de obedecer ordenes, este es un tema muy interesante para discutirlo con los niños, ya que si recordamos las etapas de respeto unilateral y de cooperación propuestas por Piaget, los niños pueden darnos respuestas muy variadas, ya sea que estén de acuerdo en cumplir las ordenes de los adultos, ó prefieran cuestionarlas.

El primer planeta que visita el principito estaba habitado por un rey:

*-¡Ah! He aquí un súbdito- exclamó el rey cuando vio al principito. Acércate para que te vea mejor.*

*El principito buscó con la mirada dónde sentarse, pero el planeta estaba completamente invadido por el magnífico manto de armiño. Se quedó, pues, de pie, y, como estaba cansado bostezó.*

*-Es contra la etiqueta bostezar en presencia de un rey- le dijo el monarca-. Te lo prohíbo.*

*-No puedo evitarlo-respondió el principito muy confuso-. He hecho un largo viaje y no he dormido...*

---

<sup>32</sup> *Ibidem*, p.41.

*-Entonces-le dijo el rey-te ordeno bostezar. No habia visto bostezar a nadie. desde hace años. Los bostezos son para mi una curiosidad. ¡Vamos! bosteza pues. Es una orden.*

*-Esto me intimida... no puedo más...-dijo el principito ruborizándose.*

*-¡Hum! ¡Hum!- respondió el rey -Entonces yo... te ordeno algunas veces bostezar y otras...*

*Tartamudeaba un poco. y parecia molesto. Porque el rey trataba. por encima de todo. que su autoridad fuera respetada. No toleraba la desobediencia. Era un monarca absoluto. Pero como era muy bueno. daba ordenes razonables.<sup>33</sup>*

En torno a este pasaje se puede preguntar a los niños: ¿el principito debe obedecer al rey cuando éste le ordena bostezar?, ¿es ésta una orden razonable?, ¿el rey tiene el derecho de ordenar al principito todo lo que el desee?. El propósito de estas preguntas es estimular la reflexión en los niños, tomando como ejemplo el diálogo del principito con el rey, sobre la conveniencia de obedecer órdenes.

El último capítulo que analizaremos es el XXI, en él se trata el tema de la amistad que surge entre un zorro y el principito:

*Entonces apareció el zorro.*

*-Buenos días-dijo el zorro.*

*-Buenos días-respondió cortésmente al principito. que se volvió pero no vio nada.*

*-Estoy aquí-dijo la voz-bajo el manzano...*

*-¿Quién eres tú?-dijo el principito-.Eres muy bonito...*

*-Soy un zorro-dijo el zorro.*

*-Ven a jugar conmigo-le propuso el principito-.Estoy tan triste...*

---

<sup>33</sup> *Ibidem*, p.44.

*-No puedo jugar contigo dijo el zorro.-No estoy domesticado.*

*-¡Ah!, perdón-exclamó el principito.*

*-Significa crear lazos-dijo el zorro. Tú todavía no eres para mí más que un niño parecido a cien mil niños. Y yo no tengo necesidad de ti. Y tú tampoco tienes necesidad de mí. Para ti no soy más que un zorro parecido a cien mil zorros. Pero si tú me domesticas, entonces tendremos necesidad uno del otro. Serás para mí único en el mundo. Y yo seré para ti único en el mundo...¡si tú quieres un amigo, domesticame!<sup>34</sup>*

En este diálogo se puede hacer notar a los niños lo importante que es “crear lazos”, como les llama el zorro, es así como éste hace una invitación al principito para comenzar juntos una amistad, es decir, al “crear lazos”, ambos empiezan a interesarse un por el otro. En base a este diálogo el profesor puede preguntar a los niños sobre sus experiencias con sus amigos, por ejemplo: ¿qué es un amigo?, ¿crees que el zorro y el principito llegaron a ser buenos amigos?, ¿tú te consideras un buen amigo?. Pero, veamos también el importante diálogo que sostienen el zorro y el principito al despedirse:

*-Adiós-le dijo el principito.*

*-Adiós-respondió el zorro.-He aquí mi secreto. Es muy sencillo: Sólo se ve con el corazón. Lo esencial es invisible para los ojos.*

*-Lo esencial es invisible para los ojos-repitió el principito. con el fin de acordarse.*

*-Es el tiempo que has perdido con tu rosa lo que hace a tu rosa tan importante.*

*-Es el tiempo que he perdido con mi rosa...-dijo el principito con el fin de acordarse.*

---

<sup>34</sup> *Ibidem*, p.69.

*-Los hombres han olvidado esta verdad-dijo el zorro-. Pero tu no debes olvidarla. Te haces responsable para siempre de lo que has domesticado. Eres responsable de tu rosa...*

*-Soy responsable de mi rosa... repitió el principito, a fin de acordarse.<sup>15</sup>*

Algo importante que hay que destacar en este diálogo son las palabras del zorro, es conveniente explicar a los niños que no se debe juzgar a las personas sólo por su apariencia, es necesario buscar lo “esencial” de cada persona, aquello que no se puede ver físicamente; otro aspecto, es el de enseñar a los niños a tratar a cada persona a la que le brindamos nuestra amistad como única, ya que es el tiempo que le dedicamos a esa persona lo que la hace tan especial.

Hemos presentado un breve análisis de algunos pasajes de *El Principito* que, consideramos útiles para propiciar la reflexión de tipo moral entre los niños, se resaltaron ciertos temas como la vanidad, la autoridad y la amistad, consideramos que son apropiados para que los niños analicen y discutan en grupo como lo sugiere Kohlberg en su idea por llevar la discusión moral al aula.

---

<sup>15</sup> *Ibidem*, p.74.

## CONCLUSIONES.

El campo de investigación del desarrollo moral es, sin duda, multidisciplinario, sin embargo en esta investigación hemos intentado mostrar la postura teórica de los dos principales exponentes del desarrollo moral desde la perspectiva cognoscitivista: Jean Piaget y Lawrence Kohlberg.

En esta investigación hemos descrito una propuesta de desarrollo y educación moral que comienza con la conciencia del profesor de su papel como educador y facilitador del crecimiento moral de sus alumnos. Este marco delinea la importancia de ayudar a éstos a hacerse más conscientes de los temas morales en sus vidas, a medida que los profesores desarrollan estrategias de discusión abierta para estimular el conflicto cognitivo y la habilidad de tomar perspectiva. Un importante fundamento que subraya este proceso de educación moral es la creación en clase de un clima de confianza y respeto. Al detallar la teoría del desarrollo moral y cómo puede ser llevada a la práctica, hemos puesto el énfasis en facilitar el crecimiento moral en niños. Lo demostramos al proponer el uso del cuento infantil como auxiliar didáctico en la discusión de temas morales, específicamente con un texto tan bello como lo es *El Principito*.

El proceso de cuestionamiento de temas morales comienza con la captación de la importancia del diálogo socrático y los principios básicos de la teoría del desarrollo moral. Por esta razón hemos presentado una exposición detallada de las propuestas de Piaget y de Kohlberg. La búsqueda del educador moral debe ser dominar estrategias de discusión, reconstruyendo al mismo tiempo su programa oficial para incorporar temas morales y reconocer las implicaciones de compartir la responsabilidad y la autoridad en la construcción de una comunidad justa, como la que nos propone Kohlberg.

Al describir el enfoque de la "comunidad justa", se hizo notar que en la aplicación de la teoría de Kohlberg a la práctica educativa, así como en su teoría de desarrollo por etapas, hay un impulso inherente hacia una mayor igualdad y responsabilidad compartida. Estamos de acuerdo en que la decisión de un profesor de hacerse educador moral dirigiendo debates de dilemas morales se puede asemejar a abrir la caja de Pandora, sin embargo, éste es el riesgo de cualquier cuestionamiento moral y filosófico.

Creemos que el enfoque de Kohlberg no puede tener éxito si es adicional a todo lo demás que ocurre en el aula. Hemos tratado de describir el papel del educador moral como un proceso integrativo, donde los objetivos educacionales del profesor y su estilo pedagógico



y competencia pueden unirse de manera singular a los principios de la filosofía de la práctica educativa de Kohlberg.

El desarrollo moral, visto desde la perspectiva cognitiva, supone una tarea constructiva, la moral ni está dada de antemano ni tampoco se descubre o elige casualmente: el desarrollo moral exige un trabajo de elaboración personal, social y cultural. Por consiguiente, no se trata de una construcción en solitario, es una tarea influida socialmente, que además cuenta con precedentes y con elementos culturales de valor que sin duda contribuyen a configurar sus resultados. Pero en cualquier caso es una construcción que depende de cada sujeto.

El desarrollo moral entendido entonces como construcción pretende trabajar con los pequeños y grandes problemas morales que nos plantea la experiencia, analizar personal y colectivamente los problemas morales nos ayuda a entenderlos mejor, y a veces a controlarlos o resolverlos.

## BIBLIOGRAFÍA.

Badillo Rosa María, *La educación moral en el aula*, 2ª edición, Madrid, 1988, Ed. Narcea, 124 p.

Beristain Helena, *Diccionario de Retórica y Poética*, 2ª reimpresión, México, 1997, Ed. Porrúa, 230 p.

Bourillon Escalera Jeannette, *Alicia en el país de tres ensayos*, 1ª edición, México, 1998, Colección Diálogos 3, Universidad Pedagógica Nacional, 109 p.

Bortolussi Marisa, *Análisis teórico del cuento infantil*, 3ª reimpresión, Madrid, Ed. Alhambra, 1985, 250 p.

Cerrillo Pedro, *Literatura infantil y su didáctica*, 2ª reimpresión, Barcelona, Ed. Losada, 1988, 215 p.

Cortázar Julio, *Algunos aspectos del cuento*, 3ª edición, Argentina, Ed. Labor, 1966, 125 p.

Delahanty Marie, *Las relaciones entre inteligencia y la afectividad en el desarrollo del niño*, traducción de María Elena Portillo, 1ª edición, Nueva York, Ed. Gedisa, 1996, 201 p.

Delval Juan, *Crecer y pensar: la construcción del conocimiento en la escuela*, 1ª edición, México, Ed. Losada, 1994, 185 p.

- *El conocimiento como deseo*, 1ª edición, México, Ed. Losada, 1996, 150 p.

Díaz Aguado María José, *Educación y razonamiento moral*, 2ª edición, Madrid, Ediciones Mensajero, 1998, 154 p.

Dolle Marie, *Para comprender a Jean Piaget*, traducción de Gustavo Linares, 1ª edición, Nueva York, Ed. Trillas, 1983, 130 p.

Edwards Carol, *Sociedad y desarrollo moral*, traducción de José Luis Sandoval, 1ª edición, Los Angeles, Ediciones B, 1997, 105 p.

García González Enrique, *Piaget*, 3ª edición, México, Ed. Trillas, 1992, 145 p.

García Moriyón Félix, *Crecimiento moral y filosofía para niños*, 1ª edición, México, Colección Aprender a Ser, Ed. Desclee de Brouwer, 1998, 321 p.

Hersh R., *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*, traducción de José Ignacio Guzmán, 2ª edición, Nueva York, Ed. Narcea, 1998, 192 p.

Hurlock Elizabeth, *Desarrollo psicológico del niño*, traducción de Ana María Mendoza, 6ª reimpresión, Nueva York, Ed. Paidós, 1978, 354 p.

Jordán José Antonio, *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*, 1ª impresión, Promociones y Publicaciones Universitarias de Barcelona, 1987, 392 p.

Kohlberg Lawrence, *El desarrollo del juicio moral*, traducción de Genaro Vargas, 4ª reimpresión, San Francisco, Ed. Paidós, 1977, 580p.

- *La educación moral*, traducción de Rodrigo Juárez, 3ª reimpresión, Los Angeles, Ed. Gedisa, 1977, 355 p.

- *La relación entre desarrollo lógico y moral*, traducción de Porfirio Ruiz, 4ª reimpresión, Nueva York, Ed. Narcea, 1984, 315 p.

- *El desarrollo moral de los niños mediante la discusión en clase*, traducción de Fernando Santillán, 3ª reimpresión, Nueva York, Ed. Gedisa, 1986, 250 p.

Latapí Sarre Pablo, *La moral regresa a la escuela*, 1ª edición, México, Ed. Plaza y Valdez, 1994, 168 p.  
- *La raíz moral de la democracia*, 1ª edición, México, Ed. Gernika, 1998, 225 p.

Madrid María Elena, *La fábrica de la miseria. Metaética y educación moral*, 1ª edición, México, Colección Textos, Universidad Pedagógica Nacional, 1997, 185 p.

Manila Janer, *Fuentes orales y educación*, traducción de Martín Delgado, 2ª edición, Barcelona, Ed. Pirene, 1996, 315p.

Matthews Gareth, *El niño y la filosofía*, 2ª edición, Fondo de Cultura Económica, 1985, 128p.

Mifsud Tony, *El pensamiento de Jean Piaget sobre la psicología moral*, traducción de Angélica Mora, Nueva York, Ed. Limusa, 1984, 130 p.

Muñoz Izquierdo Cesar, *Educación en un marco de valores*, 1ª edición, México, Ed. Gernika, 1997, 120 p.

Pérez Delgado Esteban, *La psicología del desarrollo moral*, 1ª edición, México, Ed. Siglo XXI, 1991, 280 p.  
- *El estudio de Piaget sobre el criterio moral en el niño*, 1ª edición, México, 1993, 102 p.

Pérez Eduardo, *El estudio de Piaget sobre el criterio moral en el niño*, 1ª edición, México, Siglo XXI, 1996, 240 p.

Peters R.S., *Desarrollo moral y educación moral*, Universidad de Standford, 4ª reimpression. Ed. Fondo de Cultura Económica, 1966, 240 p.

Piaget Jean, *El criterio moral en el niño*, traducción de Joaquín Medina, 35ª reimpresión, Barcelona, Ed. Losada, 1932, 260 p.

- *La nueva educación moral*, traducción de María Luisa López, 10ª reimpresión, Ed. Losada, 1960, 109 p.

- *Seis estudios de psicología*, traducción de José Luis Mirón, 25ª reimpresión, Madrid, Ed. Ariel, 1966, 180 p.

- *La relación del afecto con la inteligencia en el desarrollo mental del niño*, traducción de Jorge Santillán, 22ª reimpresión, Madrid, Ed. Gedisa, 1970, 230 p.

Puig Rovira Joseph María, *La educación moral en la enseñanza obligatoria*, Cuadernos de Educación, 3ª edición, Madrid, Ed. Hersori, 1995, 322 p.

- *La construcción de la personalidad moral*, Cuadernos de Pedagogía, 2ª edición, Madrid, Ed. Paidós, 1996, 267p.

Saint-Exupéry Antoine, *El Principito*, traducción de María de los Ángeles Porrúa, 25ª edición, México, Ed. Porrúa, 1975, 90 p.

Wadsworth Barry, *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*, traducción de Juan Carlos Estrada, 3ª edición, México, Ed. Diana, 1995, 219 p.

Williams Norman, *Desarrollo moral del niño*, traducción de Federico Luján, 21ª edición, Los Angeles, Ed. Losada, 1966, 345 p.