



FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DEL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA

**“LAS OPINIONES DE LOS MAESTROS RESPECTO A LA CONSTRUCCIÓN DEL
JUICIO MORAL EN LOS NIÑOS, CONTRASTADAS CON UNA INDAGATORIA
SOBRE LA TEORÍA DEL DESARROLLO MORAL, DE JEAN PIAGET”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA

AÍDA VEGA AGUIRRE

DIRECTORA: MTRA. MARGARITA MOLINA AVILÉS

Ciudad Universitaria, Cd. Méx., 2018.



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.

DEDICATORIA

Este trabajo no ha sido fácil, pero durante su elaboración estuvo presente el aliento y el apoyo de varias personas, quienes convirtieron el camino cuesta arriba en un afán posible.

Mi familia contribuyó a transformar el anhelo en una realidad. Gracias Roberto, Ernesto y Leo Rodrigo, por su amorosa presión.

Mi gratitud para mis hermanos y amigos, porque todo el tiempo hicieron patente su fe en la culminación de mi propósito.

Gracias, maestra Margarita Molina Avilés, por su conocimiento y su paciencia, puestos al servicio de la superación estudiantil.

Agradezco a mi universidad, a todos mis maestros y al personal administrativo, sin cuyo apoyo hubiera sido muy difícil el último tramo.

ÍNDICE

1. RESUMEN.....	v
2. INTRODUCCIÓN.....	1
2.1 Antecedentes.....	2
2.1.1 Emmanuel Kant.....	2
2.1.2 John Dewey.....	2
2.1.3 Jean Piaget.....	4
2.1.4 Lawrence Kohlberg.....	5
2.2 Justificación.....	6
2.3 Objetivo General.....	9
2.4 Objetivo Específico.....	9
3. MARCO TEÓRICO.....	9
3.1 Introducción al marco teórico.....	9
3.2 Desarrollo del marco teórico.....	11
3.2.1 Desarrollo cognitivo.....	11
3.2.2 Desarrollo moral.....	15
3.2.2.1 Las reglas.....	16
3.2.2.1.1 Práctica de las reglas.....	16
3.2.2.1.2 Conciencia de las reglas.....	18
3.2.2.2 El juicio moral La intención y la responsabilidad.....	20
3.2.2.3 El concepto de justicia en los niños.....	23

3.2.3 Lawrence Kohlberg.....	24
3.2.3.1 Estadios y niveles.....	25
3.2.4 La construcción de valores.....	29
3.2.5 Educar en valores.....	31
3.3 Conclusión del marco teórico.....	32
4. MÉTODO.....	35
4.1 Problema de investigación.....	35
4. Población y muestra.....	38
4.3 Tipo de investigación.....	38
4.4 Instrumento.....	39
5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.	41
5.1 Primera parte. Información profesional.....	41
5.2 Segunda parte: respuestas al cuestionario-encuesta.....	44
5.3 Diagrama: la indisciplina en la educación primaria.....	53
6. CONCLUSIONES.....	54
7. REFERENCIAS.....	57

1. Resumen

Los actos de indisciplina escolar por parte de los estudiantes de nivel básico originan una serie de respuestas por parte de sus maestros, entre las cuales aparece de manera persistente el llamado a cuentas a los padres de familia, quienes deben responsabilizarse de las acciones cometidas por sus hijos.

En este trabajo se tuvo acceso a las opiniones de los maestros respecto a la indisciplina escolar y la atribución de responsabilidades sobre los actos contrarios al reglamento escolar que cometen los niños de educación básica. También se exploró su conocimiento o desconocimiento del desarrollo moral de los niños.

El modo de acceder a dichas opiniones es un cuestionario-encuesta a los maestros, a partir del cual se cuantifican esas respuestas para vislumbrar las dimensiones de esta problemática, y determinar si el maestro de educación básica conoce las etapas del desarrollo moral de los niños. Además, explora una teoría que significa un contraste a las implicaciones de estas actuaciones de los maestros: presenta la perspectiva constructivista respecto a la construcción del juicio moral en los niños, misma que fue planteada por Jean Piaget hace casi un siglo en su texto “El criterio moral en el niño”.

El conocimiento de la construcción de la moral del niño resulta de vital importancia para la educación, y puede ayudar a enfrentar los problemas de indisciplina que ocurren en los centros educativos.

Se indaga, de manera complementaria, la visión de Lawrence Kohlberg sobre el desarrollo moral de los individuos, como un punto de vista más reciente sobre el tema. Así también, se expresa el concepto de “valor” en su relación con la construcción del juicio moral en los niños.

Palabras clave: Indisciplina, Constructivismo, Moral, Autonomía, Valor.

2. Introducción

2.1 Antecedentes.

2.1.1 Emmanuel Kant

En el siglo XVIII, en su *Crítica de la razón práctica*, Kant plantea la cuestión del juicio moral del sujeto, cuya autonomía es un postulado central. Aborda las razones que determinan los actos de las personas, pues la autonomía en el ser humano radica esencialmente en su posibilidad de poseer una voluntad libre, sin la presión del mundo sensible. Para él, la conciencia moral es el reino de lo que debe ser, en contraste con el ser, dispuesto por las leyes naturales. Mientras la naturaleza impone, la conciencia moral pertenece a un sujeto libre que puede o no obedecer, más allá de cualquier circunstancia. De esta manera, el obrar bien es un deber, una obligación, una exigencia muchas veces opuesta a las inclinaciones del individuo. “El valor moral de una acción no depende de lo que se pretenda lograr con ella sino del principio o máxima por el cual se la realiza” (citado en Zerpa, 2007, p. 140).

Kant argumenta a favor de una moralidad que nos libera de los mecanismos de la naturaleza, al someternos a leyes racionales dadas por nosotros mismos: las leyes de la razón práctica. Entre los mecanismos de la naturaleza se encuentran especialmente los afectos, los sentimientos y las emociones, que nos ocurren bajo leyes condicionadas empíricamente y que no nos dan ninguna guía en relación con nuestros deberes morales. El problema de cómo actuar ante algún sentimiento o emoción, se resuelve para Kant a través de un acto de juicio moral.

Kant considera que la autonomía de la voluntad “es el único principio de todas las leyes morales y de los deberes que les convienen; por el contrario, toda heteronomía del arbitrio, no

sólo no funda obligación alguna, sino que más bien es contraria a su principio y a la moralidad de la voluntad” (Kant, 2003 p. 30).

La influencia de Kant sobre las formulaciones posteriores acerca del criterio moral se expresa, por una parte, en la vertiente que considera la racionalidad y, por otra, en la que considera primordialmente los aspectos afectivos de los actos morales.

En el terreno de los sentimientos, Kant incluye el respeto, el cual es autogenerado por la razón, y serviría de motor para la observación de la ley moral. En la *Crítica de la razón práctica*, Kant plantea este sentimiento como un elemento de aprobación del sí mismo, al llevar al individuo a actuar según las determinaciones de la ley (Kant, p. 58).

2.1.2 John Dewey

Dos siglos después, el desarrollo moral también fue estudiado por John Dewey, quien explica que el bien es “aquello que ha sido elegido después de reflexionar tanto sobre el medio como sobre las probables consecuencias de llevar a cabo ese acto considerado bueno o un bien” (citado en Zerpa 2007, p. 140).

Este teórico norteamericano adopta parte de la concepción kantiana, y ha influido en las modernas teorías explicativas del juicio moral. Aporta una visión evolucionista a la explicación del comportamiento moral y establece una concepción de la educación moral a partir de un enfoque cognitivo, en el cual el crecimiento intelectual o moral tiene como finalidad el desarrollo del individuo.

Podría decirse que fue el primero en postular el desarrollo moral en varias etapas, pues propone su teoría de la educación moral como un proceso de desarrollo, que surge de la estimulación del pensamiento sobre los principios morales.

Los aportes pedagógicos de Dewey son un pilar esencial a la educación en el siglo XX. Defiende la validez del pensamiento científico, el valor de la experiencia, el desarrollo continuo que nace de la interacción con el medio, el principio de actividad como generadora del conocimiento y la necesidad de valores morales sustentados en la libertad y la democracia. En función de estos principios propone: a) Una educación más abierta al futuro que al pasado, b) Una educación orientada hacia el desarrollo y el progreso humano, c) La cultura como capacidad para ampliar el radio de acción para la percepción de significados y referentes, d) La valoración de los principios morales como elementos históricos deben establecer valores, de acuerdo con las necesidades de la sociedad y ser la base de la cultura que se quiere crear, e) La regulación de la actividad individual sobre la base de la conciencia social, f) La existencia de la ética en función del desarrollo de la experiencia humana, g) El desarrollo inseparable de la educación y la democracia y h) La educación del carácter como principio y fin de toda educación. La idea central de la teoría de Dewey es que presenta una educación ética para vivir en democracia (Dewey, 1934).

Dewey propone una educación moral en la escuela, porque es ése el lugar donde se edifica el carácter del niño, con un conocimiento del orden y un camino transitado por las etapas por las que pasa el desarrollo psicológico. De manera libre y completa, la escuela debe permitir la maduración de las funciones psicológicas del niño, "... esta comunidad de vida en la escuela proporciona un material social y una situación semejante a la que le espera en la más amplia sociedad a que conduce." (Dewey, 1934).

La educación moral, entendida como un continuum, es formulada por este teórico como una trayectoria que el individuo debe recorrer para alcanzar un desarrollo moral. Así, la construcción de la moral pasa por tres niveles: un nivel premoral o preconventional, un nivel convencional y un nivel autónomo. En el primero la conducta es guiada por impulsos biológicos y sociales: los

primeros con las restricciones corporales, y los sociales en la medida en que el niño se encuentra inserto en un grupo que le establece las primeras pautas de un comportamiento aceptable. En el nivel convencional el grupo al que pertenece el individuo va a formar parte del círculo de influencia del niño, estableciendo parámetros y normas que no serán reflexionados ni cuestionados. Al llegar al tercer nivel se da la posibilidad de tener una autonomía, en la que el individuo actúa de acuerdo con su propio pensamiento y puede establecer juicios relacionados con los modelos establecidos. (Zerpa, 2007).

2.1.3 Jean Piaget

En una serie de trabajos basados en entrevistas, observación y juegos, Jean Piaget, sienta las bases de una teoría que postula la edificación del desarrollo moral del individuo en una serie de etapas, concomitantes a un desarrollo cognitivo.

En su obra, Piaget conserva el concepto de autonomía de Kant, como el supremo principio de la moralidad. Las acciones morales se derivan de un juicio de la persona, que valora lo correcto o incorrecto de un acto, luego de un proceso de reflexión individual que considera la obligación hacia un principio de justicia universal. Integra el afecto en el juicio moral, al plantear que es, al igual que para Kant, un elemento energizador de la conducta. El punto de vista cognitivo-evolutivo de este teórico sostiene que el afecto y las cogniciones son aspectos o perspectivas diferentes de un mismo evento mental, el cual tiene componentes cognitivos y afectivos a la vez. En Jean Piaget, las explicaciones del desarrollo cognitivo alcanzan un mayor nivel de profundidad, y guían los planteamientos sobre el juicio moral. Éstos tienen su base en las leyes que rigen las estructuras cognitivas del individuo, a través de las cuales se puede explicar la conducta.

Hay que reconocer que Piaget fue el auténtico iniciador de la investigación de la moral, pues fue el primero en utilizar historias hipotéticas como un medio para obtener expresiones de los pensamientos morales de los niños, y en llamar la atención sobre la relación existente entre el desarrollo de los procesos cognitivos y el desarrollo del juicio moral. Sin embargo, la teoría de los dos estadios no consigue poner de relieve los cambios morales más sutiles que tienen lugar durante la maduración.

2.1.4 Lawrence Kohlberg

Este psicólogo estadounidense retomó las aportaciones de Piaget y planteó una teoría de los estadios más elaborada, construida intencionadamente como una extensión del trabajo de éste.

Mientras que la investigación de Piaget se centró en los niños de doce años y de menos edad, los estudios de Kohlberg abarcaron sujetos de todas las edades, incluyendo adultos. Al igual que Piaget, Kohlberg observó casi exclusivamente el componente cognitivo del desarrollo moral, y consideró este último como un proceso ordenado, en el que una persona pasa a través de una serie de estadios.

Sostuvo que los niños no pueden emitir juicios morales sólidos hasta que alcanzan un nivel suficientemente alto de madurez cognitiva como para asimilar la noción de valores generales o ver las cosas como las vería otra persona, es decir, con la capacidad de colocarse en el lugar del otro. (González, G. Abreu, J.L. & Badii, M.H., 2008, citado por Darrigande, 2011).

Se puede determinar entonces que, de acuerdo con los cambios en la estructura mental de los niños en su relación con el ambiente externo, éstos van evolucionando de ser receptores de estímulos ambientales a modificadores del entorno. Cambian entonces, de poseer un juicio moral que proviene del exterior, denominado por Piaget heteronomía, a un juicio autónomo, donde el

individuo sabe perfectamente qué es bueno o malo, etapa identificada por Piaget como de moral autónoma, donde el niño posee su propio juicio moral.

2.2 Justificación.

El pensamiento moral puede influir sobre la conducta, según la edad y la educación de los infantes. La expresión específica de este pensamiento se manifiesta en actos de disciplina o indisciplina escolar. Ésta última constituye un problema que se halla presente en todos los niveles de la educación básica, aparece en muchas latitudes y ha tenido lugar en todos los tiempos. Es un asunto cotidiano en las escuelas públicas y privadas, grandes o pequeñas, con una u otra orientación pedagógica. Es tema de conversación en pasillos, en foros y cursos de capacitación; es preocupación de padres de familia, maestros y autoridades educativas, quienes buscan apoyo en instancias escolares o extraescolares, y pretenden legitimar sus medidas disciplinarias con una serie de acciones que no tienen un fundamento pedagógico estudiado y analizado a la luz de la formación profesional o de la capacitación educativa.

La preocupación por el reparto de la responsabilidad de imponer disciplina en la escuela, entre los actores encargados de la formación de los educandos, pasa por cuestionamientos que no encuentran respuesta en el sentido común, y se hace necesario un análisis y un conocimiento más cercano de las propuestas que algunos estudiosos del desarrollo han hecho respecto a la formación de la moral en el niño.

Es frecuente encontrarse con una situación en la que se llama a la escuela a los padres de familia cuando un niño comete faltas a la disciplina, con las consabidas reprimendas y recomendaciones, cuando no exigencias de reparación del daño a través de trabajo comunitario en beneficio de la escuela: muchas veces son los padres de familia quienes deben pagar por las faltas cometidas por los niños (Reglamento escolar, Esc. Prim. “Veinte de Noviembre”, 2016).

Entonces, tenemos dos elementos que aparecen de forma consuetudinaria:

- El acto de indisciplina en sí.
- La conducta del maestro, consistente en castigos hacia los padres de familia.

En esta fórmula haría falta tomar en consideración la evolución moral autónoma del niño, que debería estar presente en las soluciones que utilizan los profesores para corregir la indisciplina.

El tema del presente trabajo fue seleccionado por diferentes motivos, entre los que se encuentran: el interés en el conocimiento que tienen los maestros sobre el desarrollo moral en los niños y la forma en que ese conocimiento guía las atribuciones de responsabilidad sobre los actos de éstos. También resulta importante y necesaria una comprensión de los temas de índole moral que rodean el acto educativo, para orientar una intervención futura más atinada en la problemática escolar.

La preocupación respecto al nivel de preparación de los maestros en lo pedagógico o psicológico está presente en múltiples investigaciones. Badía Martín, M.M., Gotzens Busquets, C., y Zamudio Villafuerte, R. (2012) señalan que “Por lo general, el profesorado desatiende un marco científico para establecer la disciplina en el aula” (p. 67)

Por otro lado, Estrela (citado por Badía et al 2012) afirma que “las intervenciones disciplinarias de los maestros como participaciones están fundadas sobre todo en su intuición y experiencia, más que en la aplicación sistemática de una teoría psicológica o pedagógica determinada” (P.67)

En esta tesis se trata de cuantificar en qué medida los maestros tienen conocimiento sobre la edad o el momento en que se puede atribuir la responsabilidad de los actos de indisciplina a los propios niños, mismos que deben hacerse cargo de su propio comportamiento. Esto se expresa en

forma de autonomía moral. Si un niño está en condiciones de participar en la elaboración de un reglamento de grupo, si debe hacerse responsable por su indisciplina, si es el maestro quien siempre debe vigilar para que los niños se porten bien, si los niños acusan a sus compañeros o amigos para estar en buenos términos con el profesor. Todo esto lo plantea Piaget en su investigación sobre la evolución del criterio moral de los niños, y resultaría útil, cuando no fundamental, que todos los maestros conociéramos esos planteamientos.

Un conocimiento de los estudios de Piaget y de las características asociadas a cada uno de los estadios del desarrollo propuestos por él debe servir de estímulo a los profesores para procurar un crecimiento moral en los alumnos. Estos trabajos nos dan la oportunidad de explorar más a fondo las posibilidades de incidir en la construcción de una mejor convivencia escolar. El uso de estrategias relacionadas con sus planteamientos es un camino que él mismo enfatiza en su libro:

“La cooperación del niño con el adulto, en la medida en que es realizable y en la medida en que se nos facilita a través de la colaboración de los niños entre sí, ¿no podría proporcionarnos la clave de la interiorización de las consignas de la autonomía de la conciencia moral? No debemos temer, pues, consagrar algún tiempo al análisis paciente de los hechos relativos a las reglas del juego, pues nos hallamos en posesión de un método infinitamente más ágil y por consiguiente más seguro que si preguntáramos a los niños sobre simples explicaciones ...“ p. 23

Hay un sinnúmero de problemas que están asociados a la conducta escolar. Uno de ellos: el desconocimiento de las etapas del desarrollo de los niños será puesto en indagación, para comprender mejor la dinámica de funcionamiento de una escuela.

2.3 Objetivo General:

Describir la Teoría del Desarrollo Moral, de Jean Piaget.

2.4 Objetivo Específico:

Indagar y cuantificar las opiniones de los maestros respecto a algunos aspectos de la indisciplina escolar, contrastándolas con la perspectiva de Jean Piaget.

3. Marco teórico

3.1 Introducción al marco teórico

La disciplina es aprendida y, en la línea constructivista, es considerada como el resultado de un desarrollo individual que requiere de modelos y apoyos, que se va cimentando en la convivencia con los semejantes. Alcázar (2003) considera la disciplina escolar como “el dominio de sí mismo para ajustar la conducta a las exigencias del trabajo y de la convivencia propias de la vida escolar; pero del mismo modo que el alumno aprende a ser disciplinado también puede aprender a ser indisciplinado” (p. 3).

De esta manera, en el extremo contrario, la indisciplina se entiende como “el conjunto de las actitudes o comportamientos que van en contra de las reglas pactadas, de las normas, del código de conducta establecido por el centro escolar” (Casamayor et al, 1998). En resumidas cuentas, es un desacato al reglamento interior que regula la convivencia en los centros educativos.

Son muchos los alumnos que manifiestan conductas indisciplinadas de resistencia a las órdenes del profesor: se levantan sin permiso, copian en los exámenes, se distraen fácilmente, hablan, gastan bromas a los compañeros, pasan recados en el aula, no cumplen con los trabajos, llegan tarde, etc. Ahora bien, en un aula de clase, es necesario que los niños acaten las reglas y

muestran habilidades para integrarse a las actividades grupales y con ello a las interacciones sociales tanto del salón de clase como del patio de la escuela y todas sus instalaciones.

En cuanto a la moral, el Diccionario de la Lengua Española (2014), la define como un concepto “perteneiente o relativo a las acciones de las personas, desde el punto de vista de su obrar en relación con el bien o el mal y en función de su vida individual y, sobre todo, colectiva.” Un actuar conforme con las normas que una persona tiene del bien y del mal.

El término *moral*, etimológicamente, proviene de la palabra latina “mores”, que significa “costumbres”.

Es el conjunto de principios, costumbres, valores y normas de conducta adquiridos y asimilados del medio (hogar, escuela, iglesia, comunidad). Su asimilación y práctica no depende de una actitud plenamente consciente o racional, sino principalmente de un sentimiento de respeto a la autoridad moral de la que provienen.

La moral es una serie de juicios que dan como resultado normas de comportamiento adquiridas por cada individuo, que los delimita a los actos morales o inmorales, lo bueno y lo malo. Esto no significa que sea un código o reglamento para un grupo social, por lo que son una serie de preguntas y respuestas personales sobre cómo deseamos vivir con libertad y responsabilidad.

La ética es una rama de la filosofía cuyo campo de investigación y estudio es la moral. La palabra “ética” proviene del griego *ethos*, que originalmente significaba estancia, lugar donde se habita. Es una teoría de los deberes o deontología que reflexiona sobre los actos conscientes, libres y voluntarios que se remiten a normas (Narro, 2014).

El juicio moral es el acto mental que afirma o niega el valor moral frente a una situación o comportamiento cuyo desarrollo implica un sustento educativo. Es un proceso cognitivo que permite reflexionar sobre los valores individuales de cada persona y ordenarlos en una jerarquía

lógica. Lo relaciona con la conducta, con la capacidad de asumir roles y con las funciones cognitivas. Su raíz está en la habilidad de ver las cosas en la perspectiva del otro, lo que se considera una como una condición necesaria para el desarrollo moral y como un intermediario entre las capacidades cognitivas y el nivel alcanzado en éste. Surge a partir de las relaciones familiares, escolares y sociales. (Campillo, 2002).

Resulta pertinente también aludir a la palabra “valor”, como un bien que se refiere a las cualidades o características de los objetos, de las acciones o de las instituciones. Los valores se fundan en dos elementos sujeto dotado de una necesidad y un objeto capaz de satisfacerlo. Este último aporta valor en este sentido específico.

3.2 Desarrollo del marco teórico

Ahora bien, para encarar el problema de la indisciplina escolar, conviene explorar la forma en que los niños construyen sus nociones del bien y el mal. El desarrollo moral fue estudiado por Jean Piaget en un texto publicado en 1932, denominado “El criterio moral en el niño”. En este texto se presenta una perspectiva del desarrollo moral, la base cognitiva sobre la que se sustenta dicho desarrollo y la concepción que de las reglas tiene el infante.

3.2.1. Desarrollo cognitivo.

Piaget concibe el desarrollo como el resultado de una interacción del niño con el medio, descartando la maduración biológica o la mera influencia ambiental como únicos condicionantes de dicho desarrollo. Su concepción armoniza en una teoría coherente el crecimiento neurobiológico y la influencia de la vida social y cultural con el desarrollo de la inteligencia, subrayando la interrelación entre tales fenómenos.

Las investigaciones de Piaget sobre el desarrollo cognitivo y moral de las personas son un referente valioso no sólo en el ámbito psicológico, sino que sus concepciones han incidido en las

prácticas educativas de países del llamado primer mundo. Los planteamientos de Piaget respecto a los diversos estadios en el desarrollo cognitivo le llevan a establecer una relación directa con el crecimiento moral del individuo.

Los resultados de sus investigaciones sobre el estudio de operaciones lógicas están contenidos en libros como “El lenguaje y el pensamiento del niño” (1923) y “El juicio y el razonamiento del niño” (1924). Posteriores publicaciones son “La representación del mundo del niño” (1926) y “La causalidad física en el niño” (1927), hacen referencia al inicio del razonamiento causal en el niño. En “Seis estudios de psicología” (1964) encontramos una recopilación de su pensamiento, que nos permite hacer un recorrido por los trabajos relacionados con la formación moral.

Este teórico considera a la inteligencia humana como una construcción con una función adaptativa, equivalente a lo que ocurre en otras estructuras vitales de los organismos vivos. Considera el desarrollo intelectual una evolución desde las básicas necesidades biológicas hasta niveles intelectuales superiores, y es la acción frente a algún estímulo la que genera la actividad intelectual. El desarrollo de la inteligencia de un niño es el resultado, entonces, del constante ajuste al medio externo. Los niños no son seres pasivos, sino que tienen respuestas frente a estímulos externos, realizando acomodos para adaptarse a una nueva situación, lo que deriva en el desarrollo de la inteligencia, que se da en las respuestas adaptativas a esos estímulos.

En este sentido, son fundamentales sus conceptos de esquema, adaptación y organización, que rigen el proceso de adquisición de conocimientos en todos los estadios del desarrollo y resultan de la necesidad de todo individuo de comprender el mundo que le rodea. Tal adaptación, que se divide en los subprocesos de asimilación de informaciones y acomodación de las mismas a los esquemas o estructuras cognitivas previas, desemboca en el aprendizaje. Y, en consecuencia, la organización o proceso de categorización y sistematización de los conocimientos, es decir la reorganización, es constante.

Las concepciones que posee el niño en un esquema inicial, se transforman en *estructuras* luego de adquirir información del medio; las nuevas experiencias o informaciones recibidas obligan a adaptar los esquemas de conocimiento previos. La integración de elementos exteriores corresponde a la *asimilación*, la cual interactúa con estas estructuras de conocimiento anteriores. Ésta provoca un cambio en la estructura anterior, fenómeno que se denomina *acomodación*, que generará un nuevo estado de *equilibración* en el individuo, correspondiente a un estado de ordenamiento entre el ambiente externo y el interno del sujeto. Así, en el marco de la teoría constructivista, Jean Piaget plantea que cada sujeto construye sus conocimientos y va desarrollando sus estructuras cognitivas.

En el desarrollo cognitivo, Piaget identifica las siguientes etapas o períodos que posee un ser humano durante su crecimiento:

Período sensoriomotor, correspondiente a los primeros dos años de vida. En él, el niño cuenta con los esquemas sensoriales y motores congénitos, como son los primeros reflejos o instintos. Poco a poco estos esquemas se van coordinando de tal forma que se logra construir la organización elemental propia de los animales, que después se va modificando y perfeccionando. En este período, el recién nacido se va diferenciando progresivamente de los objetos que le rodean, por el procedimiento de ir definiéndolos. De tal forma que los objetos llegan a cobrar una identidad propia aunque cambien de aspecto, lugar o tiempo.

Período preoperacional, desde los dos a siete años. Consta de dos fases: la fase preoperacional en sí, y la fase instintiva.

La primera abarca de los dos a los cuatro primeros años del niño. En ella el niño mantiene la postura egocéntrica, que le incapacita para adoptar el mismo punto de vista de los demás. En esta fase, la manera de categorizar los objetos se efectúa globalmente, basándose en una exagerada generalización de los caracteres más sobresalientes.

La fase instintiva se prolonga hasta los siete años, y se caracteriza porque el niño es capaz de pensar las cosas a través del establecimiento de clases y relaciones, y del uso de números, pero todo ello de forma intuitiva y sin tener conciencia del procedimiento empleado.

En este período, el niño desarrolla primero la capacidad de conservación de la sustancia, después desarrolla la capacidad de de la conservación de la masa, y posteriormente la del peso y el volumen.

Piaget señala que el paso del período sensomotor a este segundo período se produce fundamentalmente a través de la imitación, que de forma individualizada el niño asume, y que produce la llamada “imagen mental”, en la que tiene un importante rol el lenguaje.

Período de las operaciones concretas, desde los siete a los once años. En este período, el niño hace uso de algunas comparaciones lógicas, como la seriación y la reversibilidad. La adquisición de estas operaciones lógicas surge de una repetición de interacciones concretas con las cosas. Estas operaciones sólo se refieren a objetos reales. Con esta adquisición de las operaciones concretas, se producen una serie de modificaciones en las concepciones que el niño tiene sobre las nociones de cantidad, espacio y tiempo, y abre paso en su mente a las operaciones formales.

Período de operaciones formales, desde los doce años y puede culminar hasta la adultez. En este período los niños comienzan a dominar las relaciones de proporcionalidad y conservación. A su vez, sistematizan las operaciones concretas del período anterior y desarrollan las llamadas operaciones formales, las cuales no se refieren a objetos reales, sino también a todos los objetos posibles. Pueden acceder al pensamiento abstracto y a las posibilidades que facilitan la razón. Cada una de éstas corresponde a una forma de equilibrio cualitativamente diferente a la otra.

Ahora bien, la secuencia de las fases no es automática, sino que depende tanto del desarrollo del sistema nervioso central como de las experiencias vitales. Se ha comprobado que un entorno

desfavorable puede retrasar las fases del desarrollo, mientras que los factores estimulantes de un medio favorable pueden acelerar el proceso a través de los distintos períodos.

Inicialmente las investigaciones de Piaget se orientaron al estudio del desarrollo cognitivo, posteriormente utilizó el método clínico, ya empleado anteriormente, para dar cuenta del desarrollo moral de las personas. A partir de una serie de entrevistas a niños pequeños, exploró la forma en que ellos construyen su moral e investigó la forma en que ésta se va desarrollando. También se basó en la observación de los juegos infantiles y se sirvió de la narración de situaciones hipotéticas.

3.2.2 Desarrollo moral.

El criterio moral en el niño es un texto que ha despertado gran interés por parte de los estudiosos del desarrollo de la conciencia moral de las personas. En él, Piaget establece que el estudio de la moral infantil permitirá entender la formación del hombre, postulando entonces que “...para formar hombres, no hay nada más útil que aprender a conocer las leyes de esta formación” (Piaget, 1932, p.8).

Piaget estaba interesado en lo que los niños piensan cuando se trata de asuntos morales. Ello se expresa en tres aspectos principales, que son:

a) Las reglas. En este punto conduce su investigación a preguntas tales como: ¿De dónde vienen las reglas?, ¿Se pueden cambiar las reglas?, ¿Quién hace las reglas?

b) El juicio respecto a la comprensión de la responsabilidad moral. Esto tiene relación con preguntas tales como: ¿A quién se debe culpar por las cosas malas? ¿Es el resultado lo que hace que una acción sea mala? ¿Hay diferencia entre una acción deliberada y una involuntaria?

c) La comprensión de la justicia por parte de los niños. A la que se asocian preguntas como: ¿Los culpables deberían ser siempre castigados? ¿El castigo resolvería los problemas de las malas acciones?

Piaget descubrió que cuando los niños crecen, sus ideas sobre las reglas, los juicios morales y el castigo tienden a cambiar. Esto implica que, al transitar las etapas del desarrollo cognitivo, el desarrollo moral de los niños se incrementa.

Trabajó con un centenar de sujetos, todos ellos niños de Ginebra y Neuchatel, a quienes observó y entrevistó durante el juego de canicas y con quienes también jugó. En su investigación sobre el desarrollo moral intentó examinar principalmente las cogniciones de los niños de los conceptos de correcto e incorrecto.

3.2.2.1. Las reglas.

En el primer capítulo de su libro explica detalladamente el juego de las canicas, con las reglas esenciales expresadas y explicadas por los niños, quienes también hacen mención de la existencia de reglas secundarias o especiales, aunque no las explican a profundidad. Así que, para establecer la naturaleza psicológica de las realidades morales, Piaget estudió dos fenómenos: la práctica de las reglas y la conciencia de las reglas.

3.2.2.1.1 Práctica de las reglas

En este punto, Piaget pudo distinguir cuatro estadios sucesivos:

1° Un estadio puramente motor e individual, durante el cual el niño manipula las canicas en función de sus propios deseos y de sus costumbres motrices. Se establecen esquemas más o menos ritualizados, pero el juego sigue siendo individual; no se puede hablar más que de reglas motrices, y no de reglas propiamente colectivas.

El niño no percibe más límites o reglas que a lo sumo algunos esquemas particulares que ha desarrollado para sí mismo. Y al ser obra de un solo individuo no existe una sumisión a algo superior al yo, “sumisión que caracteriza la aparición de toda regla...el elemento de obediencia a las reglas interviene a partir del momento en que hay sociedad, es decir, relación entre dos individuos por lo menos” (Piaget 1934, p. 29) Por ejemplo, un niño puede “jugar” a las canicas metiéndolas en una botella, dejándolas caer luego por el suelo y, finalmente, recogiendo y volviéndolas a meter en la botella. Esta primera fase, llamada fase de las *reglas motoras*, dura hasta que el niño tiene alrededor de tres años.

2° En un segundo estadio se presenta una conducta intermedia entre las conductas puramente individuales y las conductas socializadas. En este estadio el niño utiliza las reglas del juego sólo para sí mismo. Comienza en el momento en el que el niño recibe del exterior el ejemplo de reglas codificadas, esto sucede, según los casos, entre los dos y los cinco años. En este segundo período el niño juega imitando los modelos de otros niños; pero al intentarlo siguiendo estos ejemplos el niño juega solo, sin preocuparse de encontrar compañeros de juego, o bien con otros niños, pero sin intentar dominar sobre ellos ni por consiguiente unificar las distintas formas de jugar. En otros términos, los niños de este estadio, incluso cuando juegan juntos, siguen jugando cada uno para sí (todos pueden ganar a la vez) y sin preocuparse por la codificación de las reglas. Este doble carácter de imitación de los demás y de uso individual de los ejemplos recibidos, Piaget lo denomina estadio del egocentrismo.

3° Hacia los 7 u 8 años aparece un tercer estadio al que Piaget designa estadio de la *cooperación* naciente. Se desarrolla la necesidad de un acuerdo. Los niños comienzan a jugar con otros con reglas mutuamente aceptadas. Cada jugador intenta, a partir de ese momento, dominar a sus vecinos, y por ello surge la preocupación por el control mutuo y la unificación de las reglas. Pero, si los jugadores consiguen entenderse durante una sola partida, sigue reinando una

vacilación considerable por lo que respecta a las reglas generales del juego. Cuando se les pregunta por separado dan interpretaciones diversas o contradictorias sobre las reglas. Todavía no existe un interés por la legislación del juego.

4° Hacia los 11 ó 12 años aparece un cuarto estadio, de *codificación* de las reglas. Los niños observan un riguroso respeto por las mismas. De ahora en adelante, no sólo las partidas quedan reguladas minuciosamente en los más mínimos detalles de procedimiento, sino que el código de las reglas a seguir es conocido por el grupo entero. Los niños de un mismo grupo escolar dan, efectivamente, en esta etapa, informaciones de una concordancia notable cuando se les pregunta sobre las reglas del juego y sus variaciones posibles.

A propósito de este análisis, Piaget aclara que estos períodos no son estáticos, que hay continuidad no lineal y que se aplican específicamente a las reglas del juego de canicas.

3.2.2.1.2 Conciencia de las reglas.

De la misma manera en que fue estudiada la práctica de las reglas, la conciencia de las reglas por parte de los niños se presentó en situaciones de juego. Así, por ejemplo, se le pedía a un niño que le explicara cómo se juega a las canicas: quién gana, cómo se gana, si se tienen que utilizar siempre las mismas reglas y cómo surgieron las reglas del juego. Estas conversaciones informales con niños le permitieron a Piaget describir tres estadios sucesivos en la comprensión de las reglas del juego:

Antes del juego en común, Piaget señala que no pueden existir reglas propiamente dichas. Existen solamente regularidades y esquemas ritualizados de tipo motor.

De este modo, los tres estadios son considerados como sigue:

1° El primer estadio el juego es puramente individual. No existe en el niño conciencia de la regla, que es impuesta por el adulto, quien condiciona el conjunto de la vida moral del niño. Los

pequeños consideran juegos como el de las canicas como simples actividades, en las que uno juega libremente haciendo diversas cosas (tirar las canicas, hacerlas rodar, contarlas, etc.).

2° El segundo estadio se inicia en el estadio egocéntrico, para terminar a mediados del estadio de la cooperación (hacia los 9-10 años). En el apogeo del estadio del egocentrismo y primera mitad del estadio de la cooperación, la regla se considera sagrada e intangible, de origen adulto y de existencia eterna. Toda modificación a la misma es considerada como una transgresión. Los niños reconocen que existen reglas; esas reglas son para ellos lo más importante, y las consideran fijas e inalterables. Ellas rigen y dirigen muchos juegos de los niños, incluso cuando juegan solos. Sin embargo, con su proceder egocéntrico, los niños cambian sin querer estas reglas o se centran en algunas de ellas, ignorando otras, cuando ello les conviene.

En este período los niños comienzan a jugar con otros de acuerdo con reglas mutuamente aceptadas, pero sólo muestran una vaga comprensión de cómo se establecieron éstas. La pregunta “¿Por qué tenemos que jugar de esta manera?” es a menudo respondida por otro niños con el comentario: “En las reglas se dice que está bien así”. Los niños comprenden que las excepciones o cambios en las reglas pueden estipularse mediante un acuerdo de todos los que juegan. No obstante, es difícil alcanzar tal acuerdo, a no ser que cada jugador considere que los cambios son más ventajosos para él que para los demás jugadores. Estas manifestaciones de egocentrismo disminuyen gradualmente a medida que madura el niño.

3° El tercer estadio va desde el final de este período anterior y el conjunto del estadio de la codificación de las reglas. Durante éste, la regla es considerada como una ley debida al consentimiento mutuo, que es obligatorio respetar si se quiere ser leal, pero que se puede transformar a voluntad, a condición de que participe la opinión general. (p.22)

Así, cuando los niños tienen once o doce años, conciben las reglas como guías de actuación establecidas, cambiadas y acordadas por individuos. Probablemente consideran el desarrollo de

los juegos y sus reglas como una actividad seria y también como una especie de diversión.

Desarrollan una actitud relativista con respecto al establecimiento de reglas y al acuerdo sobre los cambios de dichas reglas, pero observan un riguroso respeto por las mismas. Saben que las reglas pueden establecerse y cambiarse libremente, pero, una vez que se han fijado, no pueden ignorarse arbitraria o selectivamente. Para establecer el valor de las mismas los niños llegan a acuerdos previos, y llegan a ser tan específicas para las situaciones que se presentan en el juego que Piaget señala que llegan a tener una “complejidad jurídica” (p 15).

Esta actitud hacia las normas no difiere probablemente demasiado de la de los adultos, pero en el texto que nos guía, Piaget no informó de ningún estudio sobre las percepciones adultas de las reglas del juego.

“La regla colectiva es, en primer lugar, algo exterior al individuo y por consiguiente algo sagrado, después se interioriza poco a poco y aparece en esta misma medida como el libre producto del consentimiento mutuo y de la conciencia autónoma. O sea que, por lo que respecta a la práctica, es natural que al respeto místico por las leyes corresponda un nacimiento y una aplicación todavía rudimentaria de su contenido, mientras que al respeto racional y motivado corresponde una observación efectiva y detallada de cada regla” (p. 22).

3.2.2.2. El juicio moral. La intención y la responsabilidad.

En otra fase del estudio, y como resultado de muchos experimentos diferentes que él mismo dirigió, Piaget planteó que dos morales básicas se hacen presentes en la infancia: la moral de la obligación y la moral de la cooperación. Ambas son sucesivas, por lo que propone estadios en el desarrollo moral.

1.- En el primero de estos estadios, característico de los niños pequeños (hasta los 7 u 8 años) el valor de las normas está unido a las personas que las dictan, esto es, a los adultos. Por lo tanto,

en este estadio hay que cumplir las normas porque lo manda la autoridad. A este estadio lo denominó *moral heterónoma*, ya que la norma se sitúa fuera del sujeto. La moral heterónoma se corresponde con una estructura de carácter preoperatorio: el *realismo moral*. Según Piaget, éste marca que las obligaciones y valores son independientes del contexto y las intenciones. Una conducta es juzgada como mala en términos de las consecuencias observables, sin tomar en cuenta las intenciones o razones de la misma; el niño no siente la necesidad de hacer juicios subjetivos de los motivos de la persona que realiza la acción para determinar si su acto está bien o mal hecho. Examina simplemente si las reglas fueron seguidas o no. Si la regla se siguió, la acción es considerada correcta, de lo contrario es incorrecta.

En este estadio de la *moral de la obligación*, o *realismo moral*, los niños perciben a todos los adultos como superiores e identifican la buena conducta con la conformidad a las reglas de los ellos. Incluso hay pequeños que afirman que una conducta, por ejemplo un robo, estuvo mal porque fueron descubiertos, o consideran que un daño mayor, aunque haya sido accidental, es peor que un daño menor que haya sido causado deliberadamente.

2.- El segundo estadio, que es posible ubicar entre los 8 o 11 años, facilita el paso del realismo moral a un cierto *relativismo moral*, fundamentado en la cooperación entre iguales. El papel del adulto se reduce y gana en importancia la función de los iguales. El concepto de justicia cambia, no está ya determinado por la acción de personas con autoridad, sino que está fundamentado en la cooperación, la igualdad y la reciprocidad. Lo bueno y lo malo pasará a ser algo que tendrá que ver con la consideración mutua de necesidades. El niño exige una igualdad total, incluso por encima de la autoridad, lo que lo lleva a un igualitarismo radical y absoluto.

Este estadio es el de la *moral de la cooperación*, o estadio de reciprocidad moral. Se caracteriza por la existencia de relaciones mutuas más que unilaterales, por un reconocimiento de las reglas como convenciones racionales desarrolladas para la consecución de objetivos y por

una comprensión de la moral como una función compleja de intencionalidad. Se piensa que este estadio del razonamiento moral perdura a lo largo de la adolescencia, que es el límite cronológico máximo de la teoría de Piaget en su explicación del desarrollo moral.

3.- En el tercer estadio, al que accede en forma gradual, el niño juzga las normas en función de sus propios criterios, independientemente de quién las dicte. Este estadio se denomina de “*moral autónoma*” y ocurre a partir de los 11 años.

Se concibe como el paso de un nivel heterónomo, donde se depende de fuerzas y criterios externos, donde lo bueno está relacionado con la obediencia a la autoridad y con la ausencia de criterios internos, a un nivel autónomo, en el que es el propio sujeto quien regula su comportamiento moral a partir de principios éticos.

Una y otra vez, gracias a sus experimentos, Piaget pudo evidenciar la evolución del criterio moral en los niños. En varios de estos experimentos, para medir la dirección del desarrollo de los juicios morales de los niños, se presentaron historias sobre dos niños. La conducta de uno de ellos tenía unos resultados muy negativos, a pesar de las buenas intenciones que guiaban la misma. La conducta del otro producía unos resultados menos negativos, pero se iniciaba con una intención traviesa o mala. Después de presentar estas historias, se pedía al niño que dijera cuál de los dos niños era más malo y explicara por qué. Se observó una y otra vez que los niños de menos de seis años, aproximadamente, consideraban más inmorales los actos que causaban mayores perjuicios que los que provocaban daños menores. Los niños de esta edad prestan a menudo poca atención al motivo que subyace al acto (Piaget e Inhelder, 1997, p. 127). Así, por ejemplo, juzgan peor a un niño que rompe doce tazas mientras intenta ayudar a su madre que a uno que rompe una sola al intentar robar un pan.

Entre los siete y los nueve años la mayoría de los niños empiezan a pensar en el motivo o intención de la persona que obra mal. Juzgan una conducta motivada por miedo de forma

diferente a una conducta parecida motivada por un deseo de venganza. Asimismo, tienen en cuenta las circunstancias cuando valoran la culpabilidad de otro sujeto. Es probable que juzguen con menos dureza a un niño de cuatro años que a uno de doce por romper una ventana; desobedecer a un profesor es una conducta más grave que desobedecer al capitán de un equipo deportivo. Robar y mentir son también acciones que los niños de menos de seis años juzgan en términos de la gravedad de las consecuencias. Esta capacidad para valorar la intencionalidad permite al niño de siete años o más concluir que una mentira deliberada, destinada a engañar a otro, es peor que una mentira inintencionada que provoca un desastre. Además, los niños mayores tienden a pensar que las mentiras son inmorales, tanto si son descubiertas y castigadas como si no lo son, y frecuentemente juzgan igualmente inmorales las mentiras que se dicen a personas con autoridad y las que se dicen a compañeros.

3.2.2.3. El concepto de justicia en los niños.

Una tercera sección de la investigación de Piaget sobre los juicios morales de los niños está compuesta por una serie de estudios destinados a medir la comprensión por parte de los niños del concepto de *justicia* o del acto de administrar recompensas y castigos. En estos estudios se solía contar a un niño una historia de una acción que finalizaba de forma infortunada y se le pedía que dijera qué le debería suceder a quien realizaba la acción. Piaget identificó dos amplias categorías de castigo propuestas por los niños para los que se comportan mal.

La primera de ellas es la *sanción expiatoria*, que consiste en imponer al infractor un castigo que sea proporcional a la falta cometida, sin tener en cuenta más factores. Los niños de menos de cinco años muestran una acusada tendencia a recomendar la aplicación de este castigo.

El segundo tipo de castigo es la *sanción por reciprocidad*, situación en la que la sanción o castigo están lógicamente relacionados con la infracción. Esta clase de castigo, que hace hincapié

en la justicia, suele ser recomendada por los niños de siete años y más. De esta manera, un niño que esté a favor de la sanción por reciprocidad puede sugerir que quien roba debería devolver, si es posible, el objeto robado, y disculparse.

Piaget halló en el concepto de justicia de los niños otra distinción, referente a la administración de castigos a los miembros de un grupo. Antes de los siete u ocho años los niños tienden a considerar justas o buenas todas las recompensas o castigos que los padres u otras personas con autoridad deciden administrar. Estas conductas pueden incluir un trato desigual a las personas que son responsables por igual de una infracción y de buena acción, así como la concesión de recompensas especiales a los individuos preferidos. Entre los siete y once años los niños insisten en la igualdad para todos. Tienen un concepto de igualdad tan rígido que a menudo olvidan las circunstancias, al tiempo que hacen hincapié en que hay que tratar a todo el mundo de la misma forma. A partir de los doce años aproximadamente, los niños moderan en cierta medida su demanda de igualdad y son partidarios de la equidad: una especie de *igualitarismo relativista* en el que se tienen en cuenta las intenciones y circunstancias con vistas a la administración de recompensas y castigos.

3.2.3. Lawrence Kohlberg. La teoría de los seis estadios.

Kohlberg consideró que el desarrollo moral tomaba más tiempo que lo postulado por Piaget. Sus estudios sobre moral no estaban centrados en valores en particular, sino en las razones de las personas para tomar una acción u otra. Asimismo, propone que todos seguimos esquemas universales de razonamiento, asociados a nuestro desarrollo psicológico, evolucionando desde etapas egocéntricas hasta niveles más altruistas.

Ampliando el uso de las historias hipotéticas de Piaget, Kohlberg confeccionó un conjunto de dilemas morales más complejos. Se pidió a los sujetos que juzgaran y explicaran si es procedente la conducta que manifiestan en un momento dado.

Kohlberg diseñó técnicas estándar o uniformes para interpretar y puntuar las respuestas a sus dilemas. Su investigación y análisis le permitieron describir seis estadios del desarrollo, que agrupó en parejas y clasificó en tres niveles generales del conocimiento moral. (Kohlberg, 1992 Págs. 187, 188)

Según el autor, se ha comprobado la existencia de estos niveles y estadios en sujetos de varios países, incluyendo Turquía, Taiwan, México, Francia y Suiza (Kohlberg, 1992, p.311).

3.2.3.1 Estadios y niveles

Identifica seis estadios de desarrollo moral agrupados en tres niveles superiores. Cada uno de los niveles del desarrollo o del conocimiento moral está compuesto por dos estadios:

Nivel *preconvencional*, donde la norma es concebida como algo exterior y coercitivo, que se obedece tan sólo en función de sus consecuencias. Aquí, se encuentran el primer estadio, de orientación heterónoma, y el segundo, de carácter instrumental y pragmático. En este nivel preconvencional del conocimiento moral, los niños responden a las figuras de autoridad y a las reglas establecidas. Por lo general, juzgan la conducta en términos de la magnitud de sus consecuencias o del poder físico que puede mostrarse en la distribución de recompensas y castigos. . En el estadio 1 los niños se centran casi por completo en sí mismos. La medida en que son buenos o malos se define por las consecuencias físicas de las recompensas y castigos que les administran sus padres y otras figuras de autoridad. Las reglas se perciben como órdenes absolutas que deben obedecerse siempre. El segundo estadio incluye el reconocimiento de iguales y de personas que no tienen autoridad, pero sólo en tanto el niño pueda beneficiarse de los demás. La autoridad y las reglas se consideran más o menos importantes en función de las circunstancias: por ejemplo, es peor desobedecer si están presentes los padres que si están ausentes, pues las consecuencias son diferentes. Las distinciones entre los dos primeros estadios,

que constituyen el nivel preconvencional, se basan en la conciencia que los sujetos tienen de los demás y en la medida en que responden a las figuras de autoridad y a las reglas de una forma absoluta, por contraposición a una forma relativa

En el segundo nivel, *convencional*, la base de la moralidad es la conformidad con las normas sociales; está presente en este nivel el estadio tres, de orientación hacia el ser bueno o moralidad de concordancia personal. El estadio tres y cuatro corresponden a una orientación hacia el mantenimiento del orden social. La diferencia entre los estadios tercero y cuarto, que componen el nivel convencional del desarrollo moral, se basa principalmente en el papel que uno piensa que desempeñan los grupos en particular y la sociedad en general. En el estadio 3 un sujeto piensa en los grupos de otras personas y se adapta a ellos porque es una buena manera de que le acepte. A lo largo del estadio 4 una persona no ve a la sociedad solamente como una fuente de aceptación, sino también como algo que necesita y de la que debe protegerse por su propio bien. El honor y el deber se definen en términos de las leyes de la sociedad, y el mantenimiento del orden es la prioridad principal. Las acciones de una persona persiguen, por encima de todo, la conservación de la sociedad, más que su propio beneficio personal, que era la principal preocupación en el estadio 3. El sujeto que arguye que “la regulación federal de los precios es buena porque puede evitar las huelgas” o que “las manifestaciones son malas porque fomentan la violencia en la calle” utiliza el razonamiento moral característico del estadio 4.

En el nivel convencional del conocimiento moral, los individuos responden principalmente a grupos sociales, tales como la familia, los iguales, la comunidad y los grupos étnicos a los que pertenecen. Se piensa que el respeto y la lealtad a estos grupos, a sus reglas, costumbres y necesidades, dirigen el juicio moral y la conducta en este nivel. El nivel postconvencional del conocimiento moral se caracteriza por juicios morales basados en principios universales interiorizados, tales como “Todas las personas han sido creadas iguales”. En este nivel superior

del desarrollo moral, estos principios son más importantes que la influencia de las figuras de autoridad convencionales, los grupos sectarios y los intereses propios.

El tercer nivel, denominado *postconvencional*, involucra un razonamiento basado en principios éticos universales; está presente en este nivel el estadio cinco, de orientación hacia un contrato social, de reglas o normas, pero sin considerar una aplicación uniforme si traspasa principios morales. El estadio seis, de orientación a principios universales, hoy se considera todavía un estado teórico; posee su origen en principios éticos superiores a los que gobiernan una sociedad.

En el nivel postconvencional, las normas y los principios dirigen los actos morales de una persona, antes que los grupos, o incluso, la sociedad como tal. Los estadios 5 y 6, que componen el nivel postconvencional, se distinguen por el tipo de norma por la cual se define lo correcto y lo incorrecto. En el estadio 5 los individuos tienen una orientación legalista: respetan los contratos sociales y las leyes civiles. Se considera a la sociedad como el origen real de las leyes, de los cambios en las mismas y de los códigos morales correspondientes. Para estas personas existen pocos hechos absolutos. Un cambio en una ley o en un contrato significa un cambio en la definición de los conceptos de correcto e incorrecto que regulan una situación determinada. Por el contrario, en el estadio 6 los sujetos utilizan principios éticos universales para juzgar lo correcto y lo incorrecto. La creencia de que “todas las personas han sido creadas iguales”, considerada como una regla de oro, y la creencia en la dignidad inherente a los humanos son dos de los principios orientadores que gobiernan las acciones de un individuo en el estadio 6. Ningún contrato acordado entre seres humanos y ninguna legislación puede tener prioridad. Los individuos que se oponen al servicio militar y son verdaderos objetores de conciencia, una empleada que corre el riesgo de perder su trabajo por defender a otra contra un prejuicio

machista, las personas que ponen en peligro su propia vida para tratar de salvar a otros, todos ellos manifiestan una conducta moral característica del estadio 6.

El nivel de desarrollo moral no está determinado tanto por la acción realizada como por la intención o razón por la cual se realiza. Una persona que practica la caridad en aras de su propia fama no obra en el mismo estadio de desarrollo moral que la persona cuyas acciones están orientadas hacia la preocupación por disminuir el sufrimiento humano.

Resulta muy difícil evaluar el estadio de desarrollo moral que manifiesta una persona. Para los profesores, es importante saber qué estadio representan las conductas de cada uno de sus alumnos para saber cómo podrían ayudarles a avanzar en el desarrollo moral, dándoles la oportunidad de hacerse cargo de sus acciones.

Se piensa que las acciones y juicios asociados a cada estadio son distintivos de la forma de razonar del sujeto. Por ejemplo, en un estadio una persona utiliza la autoridad como referencia principal al hacer juicios morales; en otro estadio emplea las demandas y necesidades de los iguales y de los grupos sociales; y aún en el tercer estadio los principios o creencias interiorizadas determinan su razonamiento moral y sus juicios. Se considera que los estadios son irreversibles porque, una vez que un sujeto avanza hacia un estadio determinado, ese sujeto es capaz de actuar siempre a ese nivel, aunque en algunas ocasiones pueda retroceder a un estadio anterior. Estos estadios también se consideran *jerárquicos*, lo que significa que una persona pasa a través de los estadios siguiendo un orden determinado y no se salta ninguno en el proceso de desarrollo. Sin embargo, esto no quiere decir que cada persona pase por todos los estadios. Mucha gente nunca supera el cuarto.

Es importante recordar que no es la posición a favor o en contra que una persona adopta en relación a un tema lo que determina el nivel o el estadio de desarrollo moral en el que esa

persona actúa, sino más bien el razonamiento que la persona utiliza para justificar su posición (Kohlberg, 1992, p 122).

Esto nos lleva a la consideración de la noción de “valor”, muy en boga en los círculos educativos, y que exige un análisis más allá de su sola mención.

3.2.4. La construcción de valores.

Primeramente, para abordar el tema de los valores, es preciso definir dicha noción. Milton Rokeach sienta las bases de este concepto, señalando que un valor es un tipo de creencia, prescriptiva y duradera, de que un determinado modo de comportamiento o resultado, es deseable, preferible o estimable, en relación con otros. (Rokeach, 1973, citado en Serrano, Gonzalo, 1984) Problemática psicosocial de los valores humanos. Universidad de Santiago. Boletín de psicología, No. 3, marzo 1984. Pp. 12-16).

Según este modelo, el modelo de este autor, el valor consta de componentes cognitivos, afectivos y conductuales, y cumple funciones reguladoras, normativas y motivacionales para el obrar moral.

Es prescriptivo porque implica una dimensión evaluativa respecto a lo que es preferible, de lo cual es dependiente. Hace que las personas se sientan satisfechas, competentes y morales, al exaltar su autoconcepto por influencia de la sociedad. Esto determina su enfoque interactivo, interpersonal.

Tiene un carácter perdurable porque los valores son internalizados por la persona, pero son suficientemente flexibles como para permitir la modificación, el cambio, la adaptación del sistema valoral a las situaciones que se presentan como conflictivas, según su propia evolución.

Tiene un papel central en la estructura de la personalidad, pues según Rokeach, permite la comprensión de la dinámica funcional y cumple funciones dinamizadoras del comportamiento.

Esto significa que los valores son patrones o guías de la vida y conducen al individuo hacia modos particulares de ser y de vivir, y tienen las siguientes características:

- Son expresiones idealizadas, que se expresan como instrumentos para lograr estados finales de comportamiento.
- Son mediadores de la percepción del yo y de los otros.
- Son elementos que permiten establecer las bases para el juicio de los demás y su comportamiento, y el de uno mismo.
- Son elementos que justifican las influencias que se pretendan ejercer sobre los demás.
- Son expresiones para la satisfacción de necesidades, tanto biológicas como culturales, en relación con el hecho de que el ser humano es un ser inacabado, a diferencia del resto de las especies.

Así, Rokeach afirma que un sistema de valores es un plan general para la evaluación y resolución de conflictos y para la toma de decisiones pertinentes. Los valores están incluidos y ordenados manteniendo una relación jerárquica, que establece prioridades, aunque éstas son cambiantes, dinámicas, sujetas a condiciones contextuales de orden diverso.

Según la concepción constructivista del desarrollo moral, las personas jerarquizan los valores de la sociedad a la que pertenecen. Para Kohlberg, primero se adquieren y ejercen en la interacción social cotidiana, pero, más a fondo, permiten establecer prioridades ante situaciones de conflicto, lo que hace manifiesta la competencia moral personal. Entonces, el sistema de valores se moviliza ante una situación que implique un dilema moral, pues existe una relación significativa entre el razonamiento moral de las personas y los valores que por éstas son preferidos.

Esto adquiere validez en tanto que, según Kohlberg:

a) Hay estadios de desarrollo del razonamiento moral, que conducen a diferentes *valores*:

1.- Los estadios 1 y 2 se orientan hacia la evitación del castigo, la obediencia por el interés propio y el beneficio personal a través del intercambio interpersonal de beneficios mutuos.

2.- Los estadios 3 y 4 se orientan hacia las expectativas interpersonales y el cumplimiento de lo socialmente establecido a través de la legalidad.

3.- Los estadios 5 y 6 se orientan hacia lo consensuado a través del contrato social, la igualdad de los derechos humanos y el respeto a la dignidad de las personas. Para J.Rest, estos estadios se relacionan positivamente con los valores de la Escala de Valores de M. Rokeach (1979).

b) La experiencia social de las personas se halla significativamente vinculada tanto a las preferencias valorales como a los juicios morales, vinculándose entre sí por ello.

Ahora bien ¿de qué manera la educación moral se enlaza con la educación en valores?

Pérez Delgado afirma que el mundo de lo moral pertenece al de los valores (p. 37). Afirma que en las ciencias humanas el tópico más estudiado dentro del campo de la educación moral es el de valor, que se ha desarrollado desde la psicología o de la sociología, lo que hace necesaria una revisión de la actitud y procedimientos de la escuela frente a la formación valoral de los educandos.

García Alandete y Pérez Delgado (2005) sostienen que,

“Para poder considerar la moralidad de una conducta se hace necesario tener en cuenta la jerarquía personal de valores; lo que convertirá en moral una acción determinada es su correspondencia con una justa estimación. Asimismo, la conciencia y el reconocimiento personal de la preeminencia de unos valores sobre otros sería un factor estimulante del desarrollo moral.”

3.2.5. Educar en valores

Es preciso señalar que en los planes y programas de la SEP se expresa que:

“Educar en valores es una preocupación que se acentúa cada vez más en nuestra compleja sociedad contemporánea, como ha sido reconocida por la UNESCO y otros organismos internacionales, de los cuales nuestro país forma parte, así como por una gran cantidad de autores, escritores e investigadores en educación. Es necesario impulsar a la escuela a recuperar su papel como formadora de valores, pues su labor tiene que ser formativa y no sólo informativa, y los docentes deben reconocer el carácter valoral de su quehacer cotidiano. La cuestión de los valores representa un problema acerca de la responsabilidad humana y el significado del hombre en su interacción con el mundo que lo rodea, entre lo que es o lo que debería ser. Esto no sólo es un problema, sino es el problema por excelencia de los dilemas humanos en la actualidad.” (SEP, 2015).

3.3 Conclusión del marco teórico.

Mucho se ha expresado la idea de que en la escuela no se educa, que la escuela tiene a su cargo la instrucción, que la entidad responsable de la formación en valores es, sin duda alguna, la familia. También se afirma que la escuela debe hacerse cargo sólo de los aspectos académicos del desarrollo infantil. Sin embargo, son muchos los educadores que han señalado no sólo la conveniencia, sino también los contenidos de una educación moral en la escuela. Hay también estudiosos que proponen una metodología para explorar el nivel de desarrollo moral en los individuos, tal es la preocupación de los teóricos abordados en este trabajo.

John Dewey formuló por primera vez el enfoque cognitivo-evolutivo, y reconoce que la formación intelectual tiene sus bases en la estimulación del pensamiento activo. El desarrollo moral se logra a través de una estimulación, y se manifiesta a la hora de tomar decisiones morales según el momento de desarrollo de las etapas morales de cada individuo. Dicho enfoque

es considerado evolutivo porque concibe los fines de la educación como un proceso que avanza a través de estadios (Kohlberg 1992, p, 208).

Dewey propone la educación moral en la escuela; pero enfatiza la exigencia de que esa educación debe conjuntar formación intelectual y moral, lo que conduciría al principio básico de “desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano”. Señala que la escuela es una comunidad de vida, y que esta concepción debe estar en el centro de las acciones encomendadas a la educación. Señala que la educación moral no puede reducirse al acatamiento del modelo coercitivo que impone la sociedad.

Por su parte, Piaget propone una teoría del desarrollo moral. En un texto denominado “*Procedimientos de la educación moral*”, hace evidente su preocupación por la competencia de la escuela en la formación de individuos autogestivos, sanos y productivos, que logren una realización personal y moral adecuada.

Señala que para cualquier propuesta para proceder a la educación moral de los niños se debe poner en primer lugar el análisis o la consideración de las relaciones morales de los niños entre sí y de los niños con los adultos. En este texto pone en claro una serie de considerandos: la constitución psicobiológica del individuo está conformada por las disposiciones, las tendencias afectivas y activas, que son la simpatía y el temor (componentes del respeto) y las raíces instintivas de la sociabilidad, de la subordinación y de la imitación.

Ello necesita una disciplina normativa, que no aparece en el infante de manera espontánea, sino que para existir hace necesaria la relación de unos individuos con otros.

Las normas se establecen en las relaciones interindividuales. Éstas llevan al niño a adquirir la conciencia del deber, y a colocar por encima del yo esta realidad normativa. “No hay, pues, moral sin una educación moral, ‘educación’ en el más amplio sentido de la palabra, que es

precisamente lo que se superpone a la constitución psicofísica innata del individuo” (Piaget 1934, p 10).

Pero hace una moción: hay tantas morales cuantos tipos de relaciones sociales e interindividuales existen entre los niños y su medio ambiente.

“La presión exclusiva del adulto sobre el alma infantil conduce a muy diferente resultado que la libre cooperación entre los niños, y, según que la educación moral emplee de preferencia una u otra de estas técnicas, se moldearán las conciencias y se determinarán las conductas de muy distintas maneras” (Piaget 1934, p 10).

En la actualidad, cuando nos referimos a la psicología del desarrollo moral tenemos necesariamente que remitirnos a Lawrence Kohlberg, quien hizo planteamientos posteriores que profundizan la teoría de Piaget, al realizar una investigación profunda sobre la teoría moral y el desarrollo moral, pasando por la actuación de las normas morales, en contraste con su mero conocimiento o expresión (Pérez Delgado, 2000).

En lo que se refiere a la educación moral en las escuelas de nuestro país, a pesar de estar presente en el currículum de una manera reglamentada, se reduce a un trabajo teórico, que, en el mejor de los casos, se aborda una vez a la semana en una asignatura denominada “Formación Cívica y Ética”.

Esta asignatura se considera parte del proceso formativo de los niños y adolescentes que cursan la educación básica. Se pretende que a la par del desarrollo cognitivo se trabaje el desarrollo moral y la formación ciudadana de los educandos. “con ello se aportan elementos para que las niñas, los niños y los adolescentes adquieran principios éticos que les permitan orientar sus decisiones individuales y colectivas. Estos principios éticos se enmarcan en el respeto a derechos humanos y los valores para la convivencia democrática” (SEP 2015).

En cuando al cuidado personal, los contenidos de esta asignatura están orientados al conocimiento y valoración propia de los estudiantes, a la conciencia de sus intereses y sentimientos y al disfrute de las diferentes etapas de su vida. Se proponen objetivos que conduzcan a los estudiantes a regular su comportamiento, cuidar su cuerpo y su integridad personal, tomar decisiones y encarar de manera adecuada los problemas que se les presenten.

“También se orienta al desarrollo de la autonomía ética, entendida como la capacidad de las personas para elegir libremente entre diversas opciones de valor, considerando como referencia central los derechos humanos y los valores que permitan el respeto irrestricto de la dignidad humana, la preservación del ambiente y el enriquecimiento de las formas de convivencia.” (SEP 2015).

México ha signado convenios internacionales que obligan, de manera institucional, al planteamiento de propósitos educativos que se han plasmado en documentos oficiales que no permean la práctica educativa cotidiana. Ahí radica parte de la importancia que reviste la formación moral de los estudiantes, para los maestros y para las autoridades educativas en general; pero la realidad de las escuelas aún está lejos de concretar ese compromiso, si bien es cierto que los maestros expresan preocupación por lo que ellos llaman “la falta de valores” de los estudiantes.

4. Método

4.1 Problema de investigación

Si tomamos en cuenta que en el entorno familiar el niño empieza a tener contacto con las normas de comportamiento, y es ahí donde empiezan las interacciones que le dan límites a sus

actos, resulta interesante explorar el siguiente entorno en el que se va a adentrar: la escuela, en donde comienza la convivencia con sus iguales.

El contexto escolar permite al niño negociar y aprender a lidiar con un ambiente en el cual sus relaciones no están determinadas por su egocentrismo. La escuela le obliga a alinearse, al pretender hacer de él un ser funcional. Sus compañeros le fuerzan a tomar en cuenta las reglas de la comunidad escolar, en la que las negociaciones son parte de la vida social.

Es también en la escuela donde el niño establece el puente entre la familia y la sociedad, y en la construcción de sus valores morales a veces entra en contradicción con la familia, pues hay progenitores que lo incitan a la defensa violenta, y la escuela, por su parte, prohíbe el uso de la fuerza para la solución de los problemas (Reglamento escolar, Esc. Prim. “Veinte de Noviembre, 2016).

En la escuela ocurren también infinidad de infracciones a las normas, y a veces los maestros no saben cómo hacer frente a una situación de indisciplina, pues por una parte se interpone la formación moral que ellos tienen y por otra parte se impone la normatividad existente en forma de reglamentos que a veces no tienen ningún enlace con la realidad, y que los niños y ellos mismos, los maestros, ven como simple palabrerío.

Los docentes se encuentran en medio del cuestionamiento de los actos de indisciplina y las adjudicaciones de la responsabilidad de los mismos, y buscan las causas en los que les preceden en la formación de los estudiantes, y aquéllos responsabilizan a los padres de familia o a los tutores encargados de los niños.

La atribución final de la responsabilidad de los actos de indisciplina de los niños, que suele hacerse a los padres de familia o a los maestros precedentes, excluye la responsabilidad de los mismos niños, quienes están en una etapa del desarrollo en la cual han comenzado a construir su

criterio moral y están interiorizando las reglas de la colectividad a la que han ingresado, buscando las mejores formas de afrontar sus nuevas condiciones de convivencia.

En esta investigación se plantean varias cuestiones, entre las que destacan dos:

¿En qué medida atribuyen los maestros la responsabilidad del mal comportamiento de los niños de 11 años en las escuelas a los padres de familia?

¿Podría el conocimiento de la construcción de la moral autónoma en los niños orientar un mejor el manejo de la disciplina escolar?

Estas preguntas se enlazan con otras que también sustentan las medidas disciplinarias de los maestros: ¿Qué tanto persiste la concepción del niño como un ser incapaz de responsabilizarse de sus acciones? ¿A qué edad el niño puede ser responsable de sus actos?

“Establecer la disciplina en el aula sin el sustento adecuado desvirtúa sus dimensiones conceptuales: como resultado, los problemas de indisciplina que vive el profesorado durante el proceso instruccional, al no resolverse convenientemente, acrecientan la lista del fracaso escolar” (Zamudio p. 23).

Esto nos conduce a la necesidad de indagar las posturas que tienen los maestros acerca de la indisciplina escolar y a buscar las dimensiones del desconocimiento de una teoría del desarrollo moral que podría sustentar un manejo más estructurado de la disciplina en el aula. La teoría del desarrollo moral de Jean Piaget ubica a los niños de 11 y 12 años de edad en un estadio moral convencional, en el que se empieza a construir la moral autónoma y el niño debe enfrentar las consecuencias de sus actos.

4.2 Población y muestra

La población de interés, por ser un conjunto formado por los maestros de educación primaria de nuestro país, requería necesariamente ser representada a través de una muestra, subconjunto que fue elegido según la disponibilidad existente en el área geográfica de trabajo.

“Una forma de muestreo no probabilístico es el *muestreo por cuotas*, donde el conocimiento de los estratos de la población –sexo, raza, región, etcétera- se utiliza para seleccionar a los miembros de la muestra que sean representativos, ‘típicos’ y apropiados para ciertos propósitos de investigación” (Kerlinger y Lee (2002) p. 168.

Así, la muestra poblacional se obtuvo a través de un muestreo intencional por cuota, en el cual se consideró a un grupo de 100 individuos a partir de la población total de maestros de primaria de la ciudad de Cuernavaca, Morelos. Una unidad grupal consistente en los maestros de escuelas primarias de dos zonas escolares vecinas: No. 1 y 2, en las cuales existía la factibilidad de aplicar las encuestas por la disposición de las supervisoras de zona.

4.3. Tipo de investigación.

Este trabajo se ha abordado desde una metodología no experimental. Kerlinger y Lee (2002) nos dicen que la investigación no experimental es la búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no posee control directo de las variables independientes, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o a que son inherentemente no manipulables. Destacan que en este tipo de investigación no hay manipulación de la variable independiente ni aleatorización en la formación de los grupos. Los datos se recolectan y se interpretan, sin intervenir en forma directa sobre el fenómeno. Se estudian los fenómenos tal y como ocurren en forma natural. De estas características se desprende que el diseño no experimental no permitirá establecer relaciones causales inequívocas (p. 420).

En la investigación presente, se realizó una recogida de información sobre opiniones de los profesores, con una finalidad puramente descriptiva, observando el fenómeno sin intervenir. Se trata de estudiar las características sin realizar una manipulación experimental. Por eso mismo, no se recurrió a un diseño experimental ni a uno cuasi-experimental.

4.4. Instrumento.

CUESTIONARIO-ENCUESTA.

Apreciable compañero:

El siguiente instrumento se ha diseñado con el interés de atender un problema que nos preocupa a todos. Reconociendo su experiencia docente, le pido su aportación para investigar las características de nuestra realidad en relación con la indisciplina en el aula.

Le solicito atentamente que conteste una encuesta de carácter anónimo.

Por su valiosa colaboración, le anticipo mi más sincera gratitud.

Grado que atiende _____ Años de servicio en Educación Primaria _____

Nivel de estudios: Normal básica _____ Licenciatura _____ Posgrado _____

1.- ¿Puede señalar cuáles son y con qué frecuencia ocurren actos de indisciplina entre los niños de educación primaria?

ACTOS DE INDISCIPLINA		
1	Hablan constantemente sin pedir la palabra, interrumpiendo a los demás.	
2	Se levantan de su asiento sin permiso.	
3	Molestan a los compañeros.	
4	Pelean con sus compañeros o los agreden.	
5	Corren en el salón o se suben a las bancas.	
6	No ponen atención al maestro.	
7	Con frecuencia no terminan el trabajo.	
8	Dañan el mobiliario o las instalaciones del plantel.	
9	Tienen una actitud desafiante con el profesor(a) o la autoridad.	
10	Otros (especifique cuáles)	

2.- ¿A qué atribuye la indisciplina de los niños en la escuela?

3.- ¿Cuál acción realiza usted en mayor medida para atender un problema de indisciplina de los niños en la escuela?

2.- ¿Quién debe responder por las faltas a la disciplina cometidas por los niños?

3.- ¿Puede usted señalar las etapas que sigue el desarrollo moral en los niños, según Jean Piaget?

4.- ¿A qué edad puede un niño hacerse responsable de sus actos?

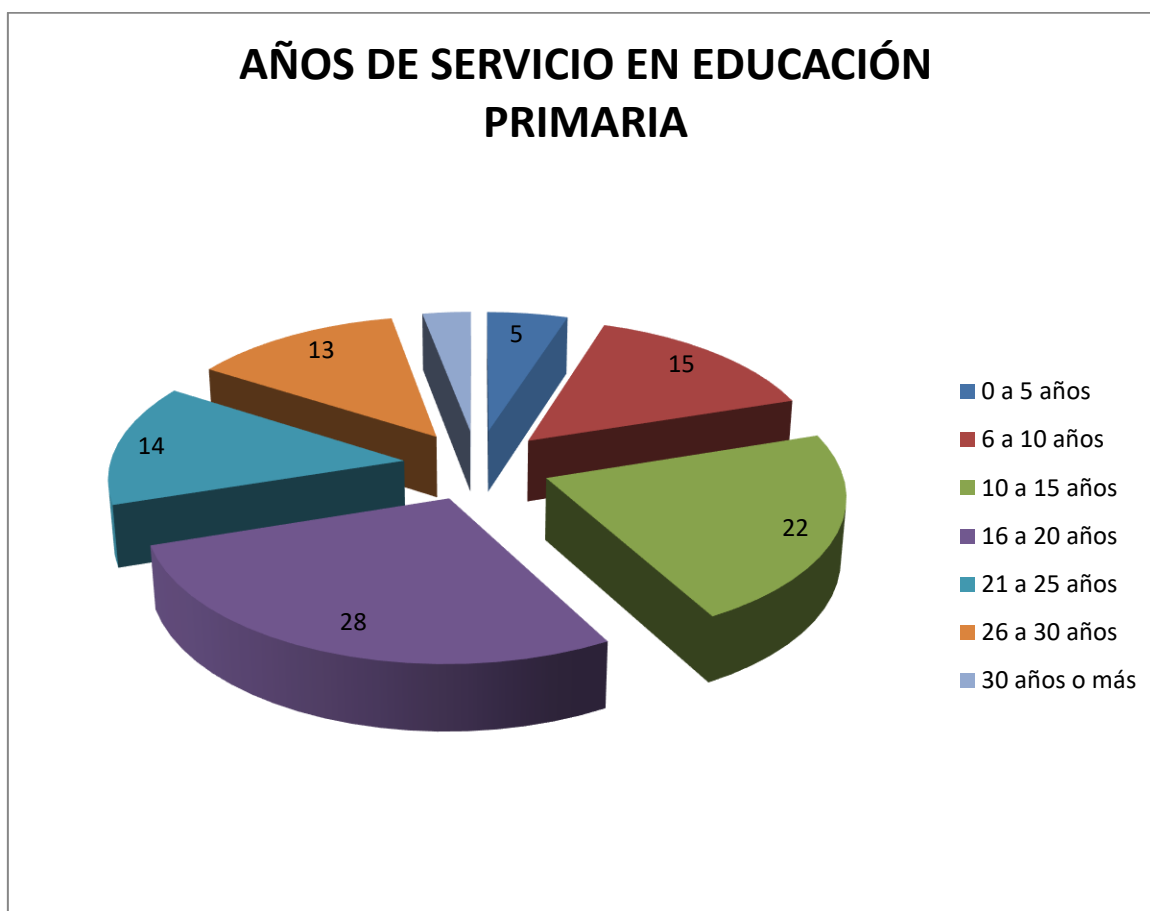
5.- ¿A qué edad o en qué grado escolar piensa usted que los niños pueden elaborar un reglamento de grupo?

7.- ¿Cree usted que si los maestros conociéramos más acerca de las etapas del desarrollo moral en los niños podríamos ejercer la disciplina en forma más efectiva?

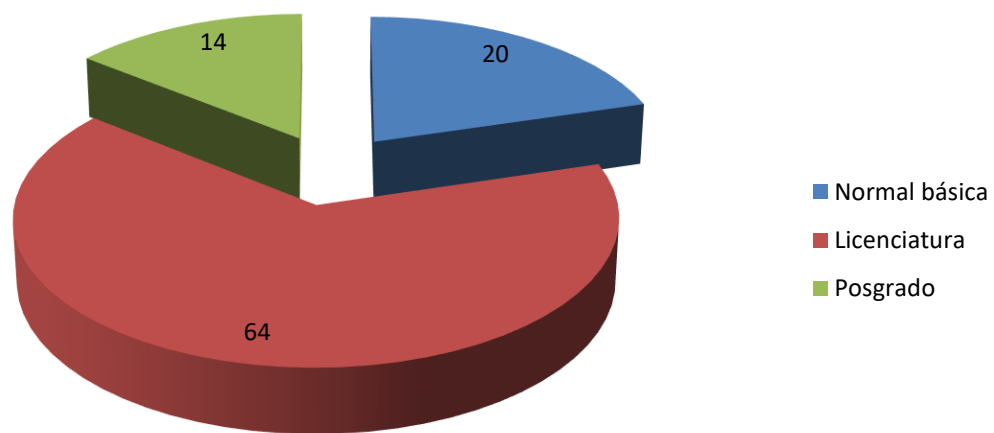
¡MUCHAS GRACIAS!

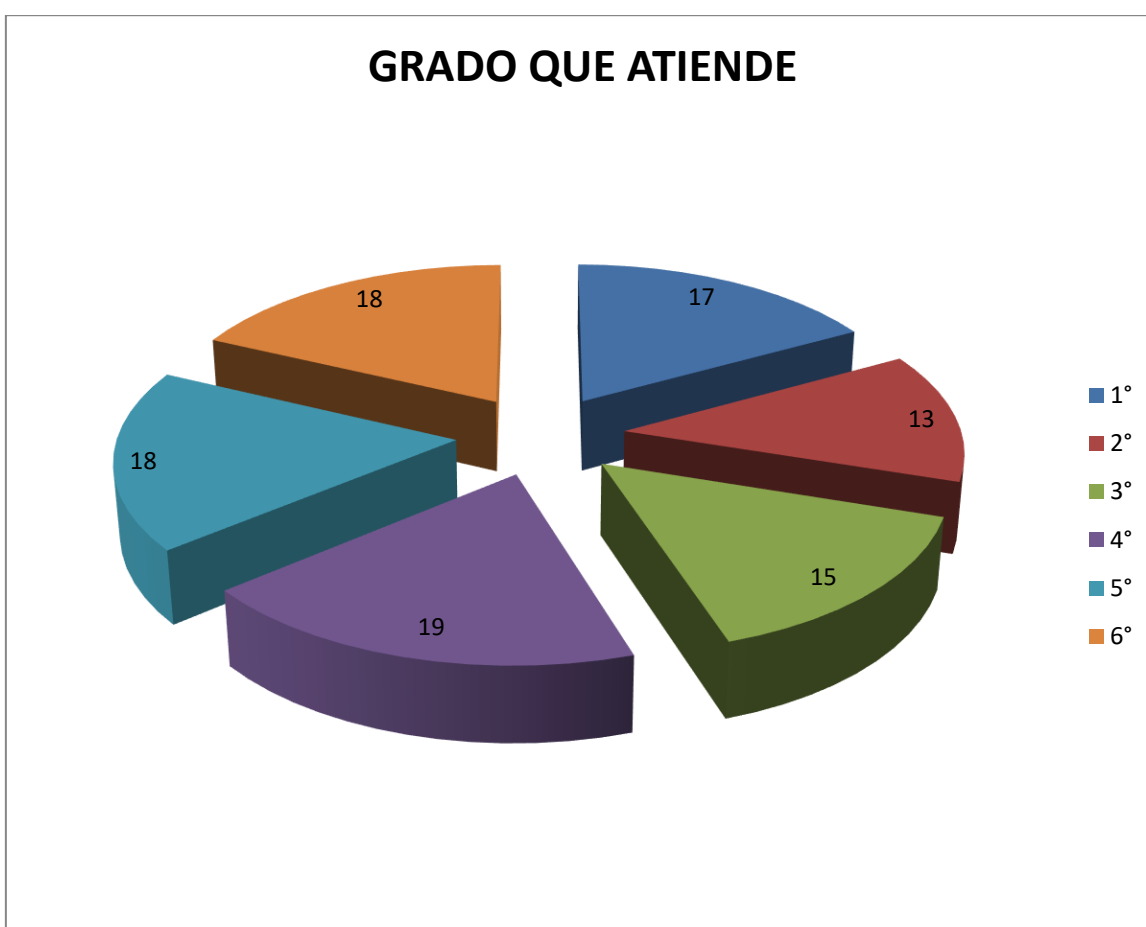
5. Análisis y discusión de resultados

5.1 Primera parte. Información profesional.



NIVEL DE ESTUDIOS

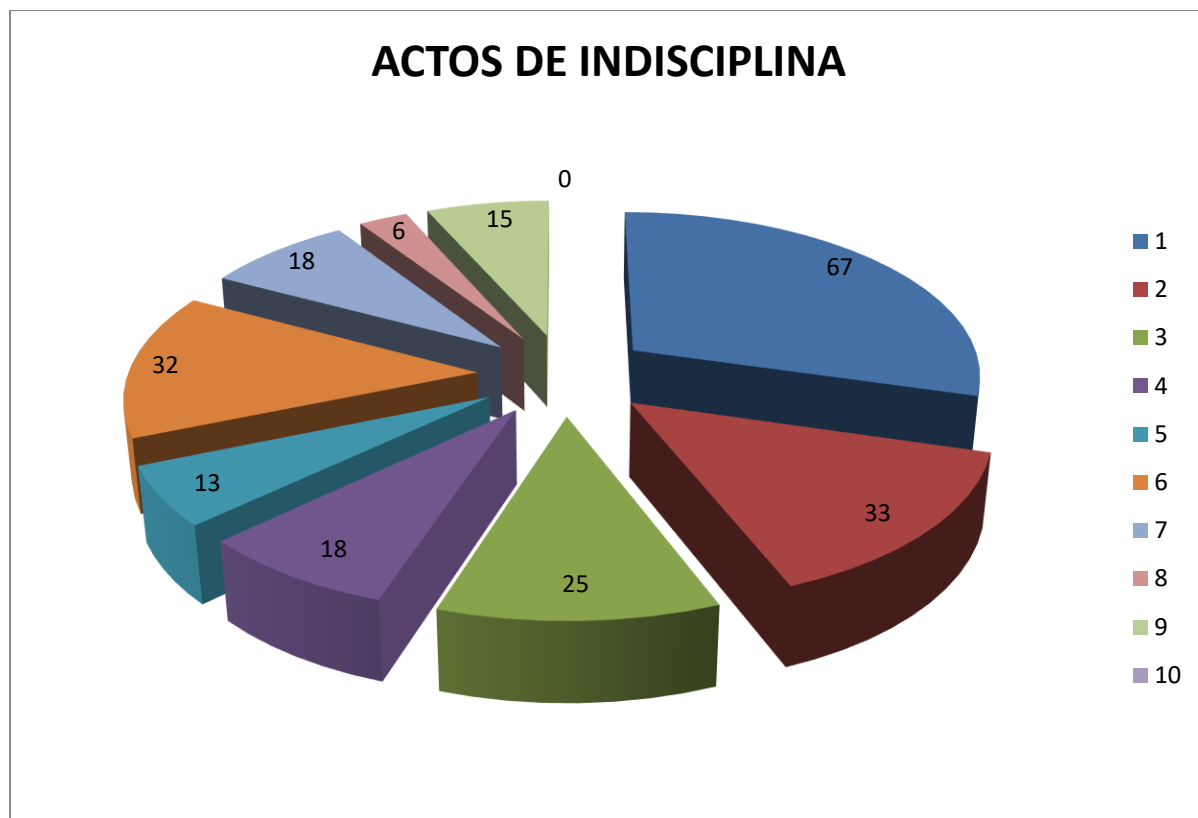




5.2 Segunda parte: respuestas al cuestionario-encuesta.

1.- ¿Puede señalar cuáles son y con qué frecuencia ocurren actos de indisciplina entre los niños de educación primaria?

ACTOS DE INDISCIPLINA		
1	Hablan constantemente sin pedir la palabra, interrumpiendo a los demás.	67
2	Se levantan de su asiento sin permiso.	33
3	Molestan a los compañeros.	25
4	Pelean con sus compañeros o los agreden.	18
5	Corren en el salón o se suben a las bancas.	13
6	No ponen atención al maestro.	32
7	Con frecuencia no terminan el trabajo.	18
8	Dañan el mobiliario o las instalaciones del plantel.	6
9	Tienen una actitud desafiante con el profesor(a) o las autoridades.	15
10	Otros	0

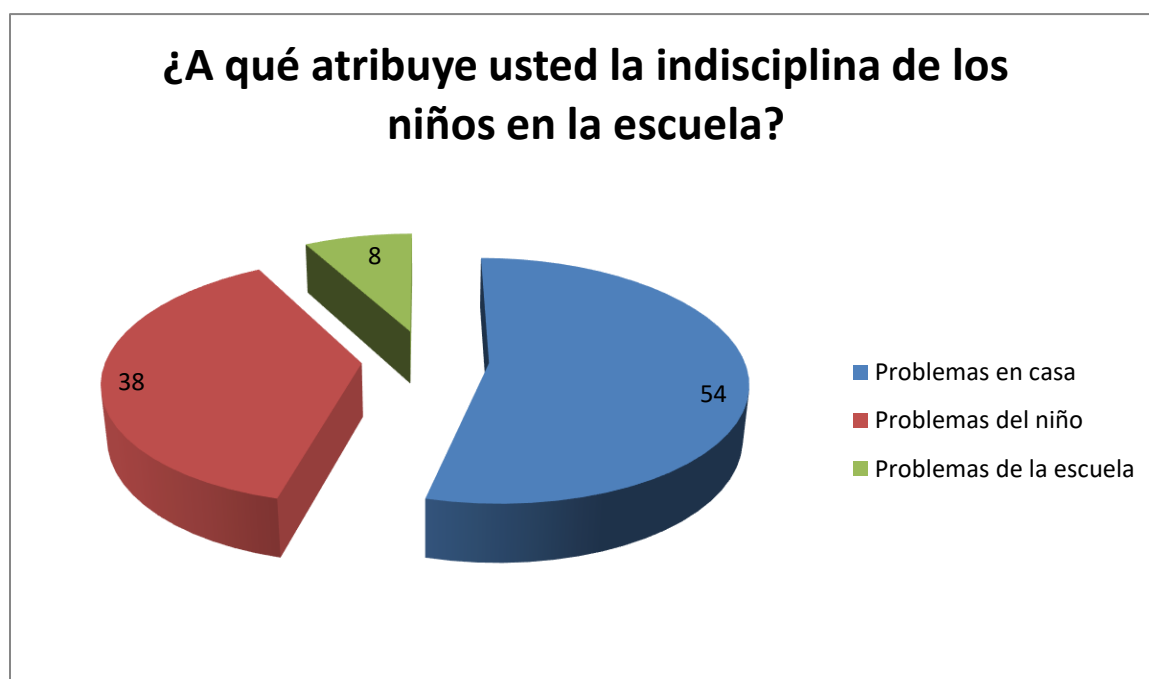


En esta pregunta se concentraron todas las respuestas proporcionadas por los docentes encuestados, quienes pusieron en cada caso varias respuestas.

2.- ¿A QUÉ ATRIBUYE USTED LA INDISCIPLINA DE LOS NIÑOS EN LA ESCUELA?

Tabla 1. Atribución de indisciplina

Problemas en casa	54
Problemas del niño	38
Problemas de la escuela	8



Se presentan tres tipos de respuestas, que tienen que ver con el entorno familiar, con el niño en sí y con el entorno escolar. En el primer caso se atribuye problemas relacionados con la falta de atención de la familia, con un 54 %, en segundo lugar a problemas centrados en el niño, con un 38 %, y finalmente se expresan los problemas relacionados con la escuela.

3.- ¿CUÁL ACCIÓN REALIZA USTED EN MAYOR MEDIDA PARA ATENDER UN PROBLEMA DE INDISCIPLINA DE LOS NIÑOS EN LA ESCUELA?

Tabla 2. Acciones

Darles más trabajo	14
Dejarlos sin recreo	25
Llamar a los padres	53
Llevarlos a la dirección	8



Existe una tendencia a acudir a los padres de familia cuando se presentan problemas de indisciplina, con un porcentaje semejante a una práctica tradicional que consiste en dejar al niño sin recreo. Entre darle más trabajo y llevarlo a la dirección, se dieron porcentajes de respuesta semejantes.

4.- ¿QUIÉN DEBE RESPONDER POR LAS FALTAS A LA DISCIPLINA COMETIDAS POR LOS NIÑOS EN LA ESCUELA?

Tabla 3. Responsabilidad

Los padres de familia	52
El niño	13
Los maestros	22
Los padres y los niños	13



Aunque hay una atribución de responsabilidad compartida entre los padres de familia y los niños, existe una tendencia mayor a descargar la culpa en los progenitores. La opinión de atribuir al niño la obligación de responder por sus actos de indisciplina sólo abarca un 13 %, mientras que los maestros tienen un 22 % de responsabilidad según las respuestas.

5.- ¿PUEDE USTED SEÑALAR LAS ETAPAS QUE SIGUE EL DESARROLLO MORAL EN LOS NIÑOS, SEGÚN JEAN PIAGET?

Tabla 4. Etapas

SÍ	1
NO	97
MÁS O MENOS	2

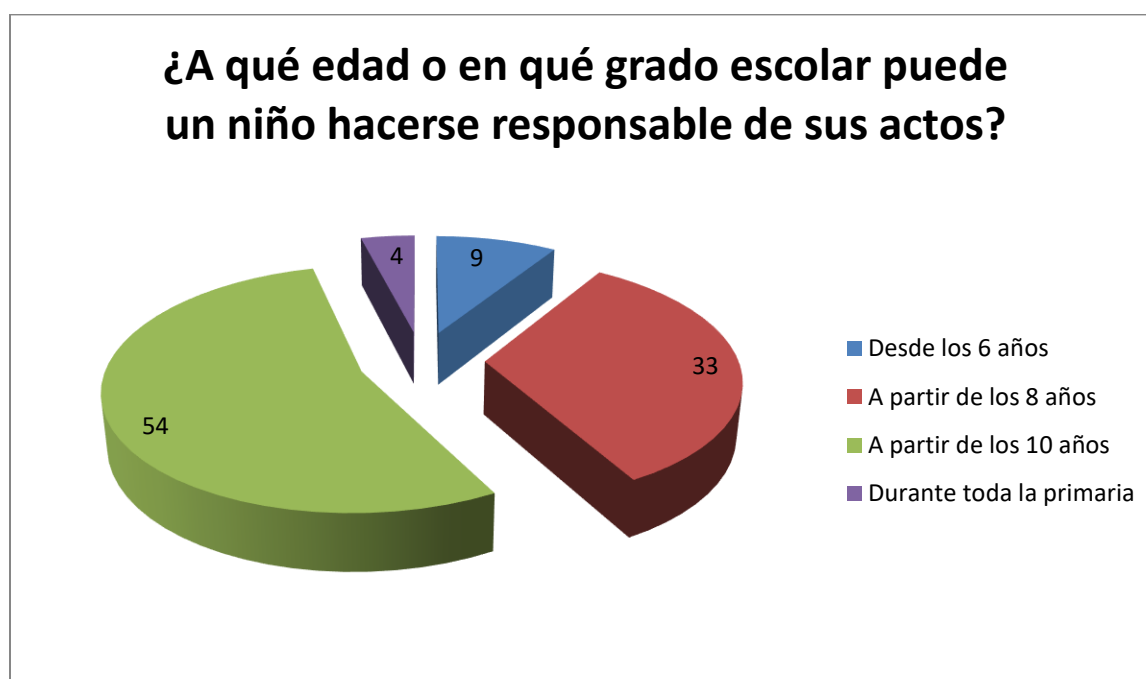


En la formación profesional de los maestros está presente, al menos en el currículo, la teoría psicogenética constructivista, pero no aparece en la práctica profesional. Tampoco hay una aplicación directa de la misma en la imposición de disciplina.

6.- ¿A QUÉ EDAD O EN QUÉ GRADO ESCOLAR PUEDE UN NIÑO HACERSE RESPONSABLE DE SUS ACTOS

Tabla 5. Edad o grado de responsabilidad.

Desde los 6 años	54
A partir de los 8 años	33
A partir de los 10 años	9
Durante toda la primaria	4



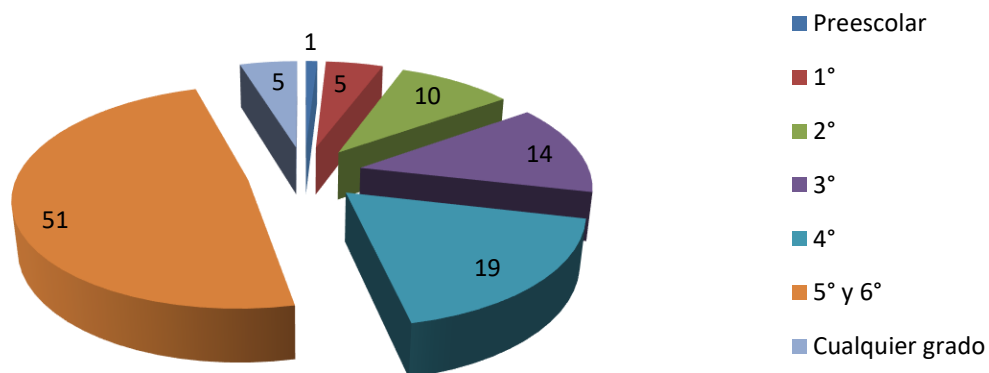
Las respuestas a esta pregunta son marcadamente diversas, aunque una mayoría señala los 10 años de edad para que a un niño se le atribuya la responsabilidad de sus actos. Esta pregunta se enlaza con aquella que se refiere a la elaboración de un reglamento por parte de los niños.

7.- ¿A QUÉ EDAD O EN QUÉ GRADO ESCOLAR PIENSA USTED QUE LOS NIÑOS PUEDEN ELABORAR UN REGLAMENTO DE GRUPO?

Tabla 6. Reglamento

Desde Preescolar	1
Desde 1°	5
Desde 2°	10
Desde 3°	14
Desde 4°	19
Desde 5° y 6°	51
En cualquier grado	5

A qué edad o en qué grado escolar piensa usted que los niños pueden elaborar un reglamento de grupo?



Cada escuela tiene un reglamento; pero pocas veces es revisado y discutido por el colectivo docente, menos aún dentro de cada aula de clase. Las normas establecidas por un plantel suelen estar dirigidas a la vestimenta, el peinado, los horarios y las sanciones a las faltas.

En esta pregunta, el interés se dirigió hacia la mejor convivencia entre los niños. Las respuestas se concentraron en los niños de 5° y 6°, los más grandes.

8.- ¿CREE USTED QUE SI LOS MAESTROS CONOCIÉRAMOS MÁS ACERCA DE LAS ETAPAS DEL DESARROLLO MORAL EN LOS NIÑOS PODRÍAMOS EJERCER LA DISCIPLINA EN FORMA MÁS EFECTIVA?

Tabla 7. Conocimiento del desarrollo moral.

Sí	56
No	31
No sé	13



Las etapas del desarrollo cognitivo de los niños tienen mayor presencia entre los maestros de educación primaria, no así las etapas del desarrollo moral. Sin embargo, hay en un alto porcentaje de respuestas la expresión de una necesidad de conocimiento de las mismas.

El siguiente diagrama ilustra los elementos presentes en esta investigación, tal y como se expresan en las respuestas de los docentes al cuestionario-encuesta

5.3 DIAGRAMA: LA INDISCIPLINA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

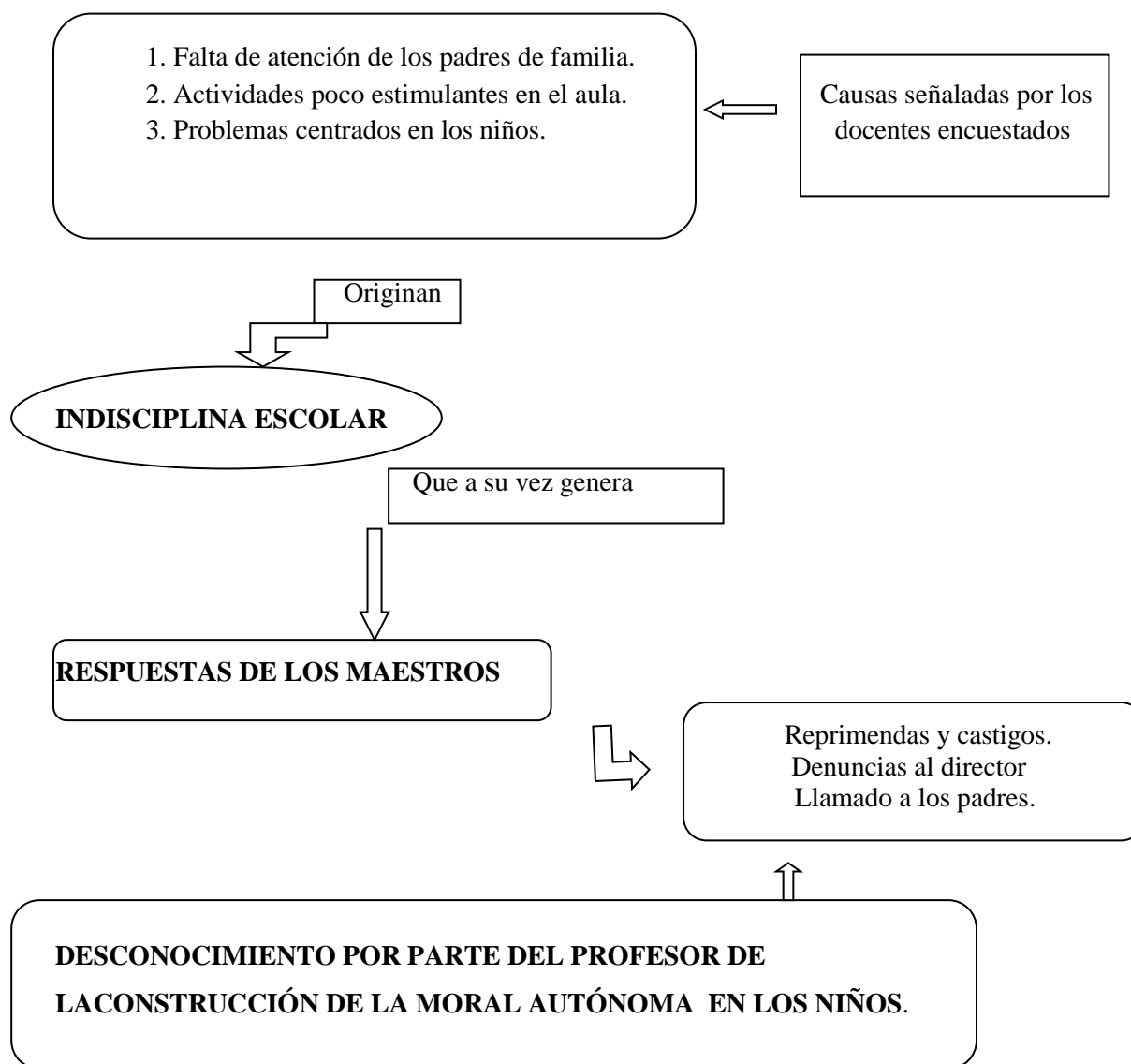


Diagrama 1: La indisciplina escolar (elaboración propia).

6. Conclusiones

La población docente requiere de capacitación en el manejo de la indisciplina escolar. Si bien la educación normal aborda las etapas por las que pasa un individuo en su evolución cognitiva, no hay suficiente énfasis en el desarrollo moral. La atención al desarrollo moral de los niños debe sustentarse en un conocimiento de los principios que rigen su evolución.

Un alto porcentaje de los maestros piensa que son los padres quienes deben responsabilizarse por los actos de indisciplina de los niños. También se afirma que a partir de los 10 años los niños pueden hacerse responsables de sus actos, y desde 5° y 6° grado ya pueden elaborar un reglamento de grupo; pero aun así, en la práctica, siguen sin otorgar al niño la mencionada responsabilidad.

Esto contradice las afirmaciones de Piaget y Kohlberg, quienes ubican a los niños de 11 y 12 años en un estadio moral convencional, en el que se empieza a construir la moral autónoma y ellos deben enfrentar las consecuencias de sus actos.

Según Piaget, los niños mayores de diez años son capaces de apreciar el significado de los actos subjetivos y manifiestan responsabilidad interna. Describe la moral de los niños grandes como autónoma, sujeta a sus propias leyes. El cambio de una moral heterónoma a una moral autónoma es el resultado del desarrollo cognitivo general del niño, que nace de la declinación del egocentrismo y el incremento de la importancia del grupo de pares. El grupo de referencia para las creencias morales de los niños se enfoca mayormente en los otros niños; las disputas entre iguales necesitan ser negociadas y los compromisos hechos. En lugar del respeto unilateral de los niños pequeños hacia sus padres, una actitud de respeto mutuo gobierna las relaciones entre los niños mayores.

La educación moral y el desarrollo de los valores en la infancia tienen gran parte de su base en la escuela. Los procesos de enseñanza-aprendizaje no pueden estar basados únicamente en

contenidos científicos. Aprender a resolver los conflictos interpersonales tomando en cuenta la persona del “otro”, poniendo por delante la justicia y la solidaridad, es una necesidad prioritaria. Ojalá que el diseño de programas educativos sea cada vez más y más abarcativo del individuo como un todo. Los objetivos de la educación moral deben vincularse de manera estrecha con los objetivos cognoscitivos, aunque “deben estar claramente diferenciados y graduados en función del proceso de evolución de los alumnos” (Schmelkes, 1997, p.41).

El sistema educativo tiene la responsabilidad de contribuir en la formación moral de los individuos que se benefician de él; pero la escuela ya tiene demasiadas tareas: por una parte, las enseñanzas académicas presentes en el currículum; por otra, la educación moral, la educación para la convivencia. La escuela no puede ser la única instancia responsable de la formación valoral, no tiene capacidad para ello. Las conductas morales les llegan a los niños y a los jóvenes desde otros ámbitos, y por otros medios mucho más poderosos, tal es el caso de la televisión y el internet (Fierro, 2004, p. 294).

Las verdaderas posibilidades de la escuela pasan por la integración de un clima de justicia y una convivencia sana entre todos los integrantes de la comunidad educativa. Pero ello tiene que considerar la realidad evolutiva de los niños y adolescentes. No puede darse a través de la coerción o la obligatoriedad. Los educadores debemos tener presente, como guía constante, la psicología del desarrollo.

Resulta útil abordar una perspectiva que nos permita entender los mecanismos que subyacen la construcción de la moral en los educandos, para tener una contribución bien fundamentada y así brindar los apoyos y orientaciones éticas que la escuela está obligada a proporcionar a los niños en su paso por los planteles.

Y aunque hay una mayor atención a los temas psicopedagógicos por parte de las autoridades educativas, implementando servicios de educación especial que operan en lo administrativo,

servicios de capacitación a nivel directivo, y ocasional para docentes, no se ha logrado abordar en forma apropiada el problema de la indisciplina escolar, pues poca incidencia tienen todos estos temas en las aulas y nada o casi nada se atiende este tipo de problemas, dadas las funciones a las que se han destinado los responsables de las intervenciones.

Por otra parte, hay un distanciamiento entre la práctica pedagógica áulica y la intención que nace de los cursos de capacitación y el discurso de pasillos, que en muy pequeña medida inciden realmente en una motivación a la reflexión ética por parte de todos los actores involucrados en el hecho educativo, incluyendo a los psicólogos adscritos a los planteles.

Cabe hacer mención de la participación de los profesionales de la psicología en las escuelas está restringida a los servicios de educación especial, destinados a atender a la población con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Particularmente, las USAER (Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) tienen a su cargo la evaluación psicopedagógica de los niños derivados a sus servicios, y sus intervenciones están limitadas hacia esa población, de tal manera que, cuando se presentan problemas de indisciplina en la escuela, no es al psicólogo de USAER a quien le corresponde atenderlo.

Aquí, también resulta necesario tener en cuenta que el psicólogo puede dejarse utilizar por el "sistema institucional educativo" para inducir aquellos comportamientos o conductas que terminan beneficiando a los directores o educadores y no a los alumnos. Utilizar técnicas que promuevan la obediencia ciega, la sumisión, la competitividad y el individualismo supone una opción pedagógica y ética muy diferente a la de promover la autonomía y competencia personal, la creatividad, la cooperación, el respeto a los demás y la autogestión. El psicólogo educativo debe saber esto y tener en cuenta su propia posición en relación con los objetivos conductuales y actitudinales que deben alcanzar los alumnos, o acerca de los cuales se pretende lograr una reflexión.

7. Referencias

Alcázar, J.A. (2003). *Convivencia y disciplina escolar: el gobierno de la clase*. Recuperado de <http://www.academia.edu/25169962>

Badía Martín, M.M., Gotzens Busquets, C., y Zamudio Villafuerte, R. (2012). La disciplina escolar desde un enfoque psicoeducativo para promover una intervención efectiva del profesorado. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 65-77.

Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>

Campillo Sáinz, José (2002). *Prolegómenos de Filosofía moral. Introducción a una ética profesional*. México, Porrúa.

Casamayor, Gregorio (coord.) (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos: La disciplina en la enseñanza secundaria*. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=574645>

Dewey, J. (1934). *Los principios morales que cimentan la educación*. Trad. Domingo Barnés. Madrid: Espasa Calpe. Recuperado de:

<http://www.unav.es/gep/Dewey/PrincipiosMoralesBILE.html>

Domínguez Alonso, J (2008). Las conductas problemáticas en el aula. Propuesta de actuación. *Revista Complutense de educación*. Vol. 19 No.2. Madrid.

Fierro, Alfredo (2004). Jalones psicoevolutivos para una educación moral. *Revista de Educación*, núm. 335, pp. 293-304. Universidad de Málaga. Recuperado de:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre335/re33520.pdf?documentId=0901e72b8124cfd9>

García Alandete, Joaquín y Pérez Delgado, Esteban. Razonamiento moral y valores: estudio de sus relaciones en un grupo de universitarios españoles. *Revista latinoamericana de psicología* 2005, Volumen 37, No. 1. P.133

Gómez García, Rocío (2000). *Estilos disciplinarios del profesor ante los problemas de comportamiento*. Tesis de licenciatura. UNAM. México.

Kerlinger, F. N., Lee, H.B. (2002). *Investigación del comportamiento*. (2ª. Ed.) . México: Interamericana.

Kohlberg, Lawrence. *Psicología del desarrollo moral* (1992). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Martí Vilar, Manuel, Palma Cortés, Javier, (2019) Jerarquización y preferencia de valores en los estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* [en línea] 2010, 21 (Septiembre-Diciembre). Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230786004>

McMillan, James H. y Schumacher, Sally. *Investigación Educativa*. 5a edición. España. Pearson (2008).

Narro Robles, José, et. Al. *Ética y salud. Retos y Reflexiones*. México: Gaceta Médica 2004; 140 (6):662

Pérez Delgado, 2000. *Moral de convicciones, moral de principios: una introducción a la ética desde las ciencias humanas*. Esteban Pérez Delgado. San Esteban-Edibesa. Madrid.

Piaget, Jean. 1986. El criterio moral en el niño. Recuperado de:
https://www.nodo50.org/filosofem/IMG/pdf/piage_el_criterio_moral_en_el_nino.pdf

Piaget, Jean e Inhelder, Barbel (1997). *Psicología del niño*. Madrid:Morata. Recuperado de:
https://kupdf.com/download/jean-piaget-y-barbel-inhelder-psicologia-del-nio_59f54ebfe2b6f5ce2956b05e_pdf

Pineda Rivera Diego Antonio (Trad. y Selec.) (2000). , *John Dewey: Selección de textos*. Ed. Univ. de Antioquía, Colombia.

Real Academia Española (2004). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe (22ª. Ed). Recuperado de :

<http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=Mh8o07uO7DXX2BINdSwv>

Richard M., Hersh, Richard H., Hersh, Reimer, J y Paolitto, D.(2000). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.

Rokeach, Milton (1979). *Understanding human values: individual and societal*. New York: The Free Press.

Schmelkes, Sylvia, (1997) *La escuela y la formación valoral autónoma*. México: Castellanos editores.

Serrano, Gonzalo, (1984) Problemática psicosocial de los valores humanos. Universidad de Santiago. *Boletín de psicología*, No. 3, marzo 1984. Pp. 12-16).

Shaughnessy, J. y Zechmeister, E. B. (2007). (2007). *Métodos de investigación en psicología*. México: Mc. Graw Hill

Zamudio Villafuerte, Rocío

Zerpa, Carlos E. (2007). *Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación moral*. Laurus .137-157. Recuperado en:

<http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=76102308>

