

84
2 ej



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología

El Desarrollo del Juicio Moral en el Niño

T E S I S

Que para obtener el Título de:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P r e s e n t a

Claudia Gutiérrez Sida

México, D. F.

1985





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.

I N D I C E

INTRODUCCION		1
CAPITULO 1	REVISION TEORICA	12
CAPITULO 11	METODO	56
CAPITULO 111	ANALISIS DE RESULTADOS	64
CAPITULO 1V	DISCUCIONES Y CONCLUSIONES	75
	APENDICE	84
	ANEXO 1	91
	ANEXO 1 1	118
	BIBLIOGRAFIA	119

INTRODUCCION.

INTRODUCCION

EN ESTE TRABAJO SE PRETENDIÓ ESTUDIAR UN TEMA MUY IMPORTANTE DENTRO DEL DESARROLLO DEL NIÑO: " EL JUICIO MORAL ".

LA MORAL ES UN TEMA MUY CONTROVERTIDO QUE HA SIDO TRATADO POR DIVERSAS DISCIPLINAS; LA PSICOLOGÍA, LA FILOSOFÍA, LA ANTROPOLOGÍA O LA PSICOLOGÍA Y SU IMPORTANCIA ES CONSIDERABLE EN CUALQUIER ENFOQUE DEL CUAL SE PARTA PARA SU INVESTIGACIÓN.

DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA PSICOLOGÍA, LA MORAL ES UN ASPECTO FUNDAMENTAL EN LA CONDUCTA DEL HOMBRE, PORQUE - - SEGÚN SE INCLINE AL CODIGO PRESCRITO EN ELLA SERÁ ACEPTADO O RECHAZADO POR SU SOCIEDAD, REPERCUTIENDO DEFINITIVAMENTE EN SU DESARROLLO PSÍQUICO Y EMOCIONAL PARA EL LOGRO DE UNA ADAPTACIÓN ADECUADA A SU MEDIO AMBIENTE

ES OBVIO OBSERVAR QUE HASTA EN LOS GRUPOS MÁS SIMPLES SE MANIFIESTAN NORMAS PARA PROCEDER UNOS HACIA LOS OTROS. EL COMPORTAMIENTO MORAL ES PROPIO DEL SER HUMANO COMO ENTE SOCIAL, SÁNCHEZ VÁZQUEZ, EN SU TEXTO SOBRE ÉTICA (1969), MENCIONA QUE AUNQUE EL COMPORTAMIENTO MORAL RESPONDA A LA NECESIDAD SOCIAL DE REGULAR LAS RELACIONES DE LOS HOMBRES EN CIERTA DIRECCIÓN, LA ACTIVIDAD MORAL ES SIEMPRE VIVIDA INTERNA O INTIMAMENTE POR EL SUJETO EN UN PROCESO SUBJETIVO, EL CUAL DEBE SER ESCLARECIDO POR LA PSICOLOGÍA, Y - - CONCEBE LA MORAL COMO UN HECHO HISTÓRICO QUE VARÍA CON EL TIEMPO Y EN LAS DIFERENTES SOCIEDADES EN CUANTO A SU SIGNIFICADO, FUNCIÓN Y VALIDEZ.

NIETZSCHE (1), AL HABLAR SOBRE LA MORAL, EXPONE QUE " SER-

(1) NIETZSCHE F. HUMANO DEMASIADO HUMANO.
EDITORES MEXICANOS UNIDOS 1972 PÁG. 81.

MORAL, TENER BUENAS COSTUMBRES, TENER VIRTUD, TODO ESTO -- SIGNIFICA PRACTICAR LA OBEDIENCIA HACIA UNA LEY Y UNA TRADICIÓN FUNDADAS DESDE HACE LARGO TIEMPO, QUE UNO SE SOMETA A ELLAS CON AGRADO ES INDIFERENTE; BASTA SOMETERSE.

ÁQUEL QUE SE LLAMA "BUENO" ES, EN RESUMEN; EL QUE POR NATURALEZA, POR EFECTO DE LARGA HERENCIA Y POR LO TANTO, CON FACILIDAD Y GUSTO, PROCEDE CONFORME A LA MORAL, CUALQUIERA QUE ELLA SEA; POR EJEMPLO, VENGARSE, SI VENGARSE ES COMO ENTRE LOS GRIEGOS ANTIGÜOS UNA BUENA COSTUMBRE.

SE LE LLAMA BUENO, PORQUE ES BUENO PARA "ALGO", ASÍ COMO LA BENEVOLENCIA, LA PIEDAD, LA DEFERENCIA, LA MODERACIÓN, ETC. CONCLUYEN EN EL CAMBIO DE COSTUMBRES POR SER SIEMPRE SENTIDOS COMO "BUENAS PARA ALGO" COMO ÚTILES; ASÍ MÁS TARDE SÓLO SE LLAMA "BUENO" AL BENÉVOLO, AL CARITATIVO. EN EL ORIGEN ERAN OTRAS ESPECIES MÁS IMPORTANTES DE UTILIDAD-LAS QUE OCUPABAN LUGAR PREFERENTE. SER MALVADO ES NO SER MORAL (INMORAL), PRACTICAR LA INMORALIDAD, RESISTIR A LA TRADICIÓN POR RACIONAL O ABSURDA QUE SEA; EL DAÑO HECHO A LA COMUNIDAD (Y AL PRÓJIMO QUE EN ELLA ESTA COMPRENDIDO) HA SIDO, POR OTRA PARTE, EN TODAS LAS LEYES MORALES DE DIVERSAS ÉPOCAS, CONSIDERADO PRINCIPALMENTE COMO LA INMORALIDAD EN SENTIDO PROPIO, AL PUNTO QUE HOY LA PALABRA MALVADO NOS HACE DESDE LUEGO PENSAR EN EL DAÑO VOLUNTARIO HECHO AL PRÓJIMO Y A LA COMUNIDAD NO ES ENTRE "EGOISTA" Y "ALTURISTA" LA DIFERENCIA FUNDAMENTAL QUE HA LLEVADO A LOS HOMBRES A DISTINGUIR LO MORAL DE LO INMORAL, LO BUENO DE LO MALO, SINO MÁS BIEN ENTRE EL APEGO A UNA TRADICIÓN, A UNA LEY, Y LA TENDENCIA A INDEPENDIZARSE DE ELLA. "

DESDE EL SIGLO PASADO SE HAN REALIZADO INVESTIGACIONES -- SOBRE EL TEMA EN RELACIÓN A LOS ASPECTOS PARTICULARES QUE ESTAN INTERVINIENDO EN EL POSIBLE APRENDIZAJE DE REGLAS --

MORALES Y EN LA INTERIORIZACIÓN DE ÉSTAS. DENTRO DE LA --
PSICOLOGÍA, EL PROBLEMA SE HA ABORDADO DESDE DIFERENTES --
PUNTOS DE VISTA DE ACUERDO A CADA POSTURA TEÓRICA, QUE A --
SU VEZ ES PRECEDIDA POR DIFERENTES TRADICIONES FILOSÓFICAS.
PARA ILUSTRAR DE MANERA GENERAL EL MARCO HISTÓRICO DE ES--
TAS TRADICIONES ENCONTRAMOS (2), INICIALMENTE A LA FILOSO--
FÍA GRIEGA CON LA DOCTRINA DE LA FELICIDAD REPRESENTADA --
POR SÓCRATES Y EN LA QUE SE MANIFIESTAN LOS SIGUIENTES - -
PRINCIPIOS:

LA FELICIDAD ESTÁ REGULADA SEGÚN LAS BUENAS ACCIONES, PARA
ALCANZAR LA FELICIDAD, HAY QUE ESFORZARSE POR BUSCAR EL --
BIENESTAR PERFECTO CULTIVANDO EL ESPÍRITU, MEDIANTE EL CO--
NOCIMIENTO DE LA VERDAD Y ASEGURA QUE NADIE QUIERE SER VO--
LUNTARIAMENTE DESGRACIADO, YA QUE SE ES VICIOSO O " MALO " --
SÓLO POR IGNORANCIA, PUES CONOCER EL BIEN Y PRACTICARLO ES
LA MISMA COSA PARA SÓCRATES, LLEGANDO ASÍ A ESTABLECER UN--
DETERMINISMO PSICOLÓGICO.

LA FILOSOFÍA GRECO-ROMANA DE LOS ESTOICOS, DOCTRINA FUNDA--
DA POR ZENÓN, A ESTA ESCUELA SE LE ATRIBUYE LA COMPARACIÓN
DE LA MENTE A UNA TABULA RAZA, ANTES DE SER MODIFICADA POR
EL CONOCIMIENTO DE ALGO. DISTINGUEN CUATRO GRADOS DE CONQ
CIMIENTO: REPRESENTACIÓN (IMPRESIÓN SENSIBLE); ASENTIMIEN--
TO (TENSIÓN DE LA VOLUNTAD); COMPRESIÓN E IDEA GENERAL, -
QUE ES LA SÍNTESIS DE LAS DOS ANTERIORES. UNO DE LOS MÁS--
DESTACADOS DE ESTA DOCTRINA FUE MARCO TULIO CICERÓN, - -
QUIEN TRATO DE RACIONALIZAR ESTA DOCTRINA SOBRE LA VIRTUD,
EXPONIENTE QUE, HONORES, RIQUEZAS, SALUD, ETC. SON BIENES--
DESEABLES, SIEMPRE Y CUANDO SE SUBORDINEN A LA VIRTUD.

(2)= VARGAS MONTOYA S.- HISTORIA DE LAS DOCTRINAS FILOSÓFI
CAS.- PORRÚA 1965.

POSTERIORMENTE VIENE LA FILOSOFÍA CRISTIANA DE LOS PRIMEROS SIGLOS DE LA IGLESIA CON SAN AGUSTÍN, CUYA APORTACIÓN FUE LA SIGUIENTE:

LA CONTRIBUCIÓN DE MÁS TRASCENDENCIA A LA FILOSOFÍA MORAL ES EL CONCEPTO DE LIBRE ALBEDRÍO, SU FILOSOFÍA PARTE DE UNA BASE NETAMENTE IDEALISTA, SU PENSAMIENTO ERA QUE EL HUMANO NACE PECADOR POR NATURALEZA Y EL ADULTO POR MEDIO DEL CASTIGO VA TRANSFORMANDO SU ALMA SEGÚN EL CÓDIGO MORAL PARA LIBRARLA DEL " MAL " .

PARA SAN AGUSTÍN, LA VIRTUD Y LA PUREZA DEL CORAZÓN SON PARTE INDISPENSABLE DE LOS PROCEDIMIENTOS PARA LOGRAR LA CONQUISTA DE LA VERDAD. " LA VISIÓN DE LA VERDAD ES LA HERENCIA DE QUIEN VIVE BIÉN, DEL QUE ORA BIÉN, DEL QUE ESTUDIA BIÉN ", Y SE SEPARA ASÍ DEL PENSAMIENTO GRIEGO ANTIGÜO, DANDO GRAN IMPORTANCIA AL VALOR DE LA EXPERIENCIA PERSONAL, DE LA INTERIORIDAD, DE LA VOLUNTAD Y DEL AMOR, CONTRAPONIENDO SUS PRECEPTOS A LOS DEL RACIONALISMO GRIEGO.

EN LA FILOSOFÍA MODERNA TENEMOS AL EMPIRISMO DE JOHN LOCKE, QUIEN BASÁNDOSE NUEVAMENTE EN EL PENSAMIENTO ESTÓICO, SOSTIENE QUE EL INTELLECTO ES COMO UNA TABLA EN BLANCO DONDE LA EXPERIENCIA VA INSCRIBIENDO POCO A POCO LAS IMAGENES QUE PROVIENEN DEL MUNDO EXTERIOR, EL NIÑO ES MORALMENTE NEUTRAL Y EL HECHO DE CONSIDERAR A UN SER HUMANO COMO MORALMENTE "BUENO" O "MALO" DEPENDE DE SU ENTRENAMIENTO Y EXPERIENCIA.

JUAN JACOBO ROUSSEAU, EN EL EMPIRISMO FRANCÉS, EXPONE UN PENSAMIENTO REACCIONARIO EN CONTRA DE LOS IDEALES DE SU TIEMPO, PRETENDERÁ ELIMINAR LA CULTURA Y LA CIVILIZACIÓN, AFIRMANDO QUE LOS MEJORES MAESTROS DEL HOMBRE SON LA NATURALEZA Y LA VIDA SENCILLA, SIENDO LA SOCIEDAD Y LA CIVILI-

ZACIÓN SUS ENEMIGOS Y CORRUPTOS. SOSTENÍA QUE EL SER HUMANO NO NACE MORALMENTE " BUENO " PERO QUE EN SU CONTACTO CON - LOS ADULTOS, DEPENDÍA EL HECHO DE RESULTAR MORALMENTE - - " MALO ". ES DECIR, SI EL ADULTO ERA CORRUPTO O LO CONTRARIO.

SURGE EL IDEALISMO ALEMÁN CON EMMANUEL KANT, QUE REPRESENTA UNA DOCTRINA CONTRARIA A LA COMUNMENTE ACEPTADA, ES - - DECIR, DE ACUERDO A LAS IDEAS TRADICIONALMENTE ACEPTADAS, - LOS OBJETOS DEL MUNDO EXTERNO SON CAPTADOS POR MEDIO DE -- LOS SENTIDOS Y CONOCIDOS POR LA INTELIGENCIA, KANT, POR LO CONTRARIO ESTABLECE QUE " ES EL MUNDO EXTERNO EL QUE SE -- GUÍA POR LA MENTE Y RECIBE SUS LEYES DE ELLA ". PARA KANT, SON LOS OBJETIVOS LOS QUE SE REGULAN, A TRAVÉS DE NUESTRO- ENTENDIMIENTO O CONOCIMIENTO.

EN CUANTO A LA MORAL BASA SUS PRECEPTOS EN UNA NOCIÓN - - ESTRICTA Y CIEGA DEL DEBER. EXPONE QUE EL DEBER, ES UNA - FORMA A PRIORI (INDEPENDIENTE DE TODA EXPERIMENTACIÓN) - DE LA RAZÓN PRÁCTICA. LA MORALIDAD DEL ACTO SE ESTABLECE - POR SU FORMA O ACCIÓN DEL AGENTE (INTENCIÓN DE OBEDECER - LA LEY) Y NO POR AQUELLO QUE EL ACTO PUEDA SER EN SÍ MISMO (SU MATERIA).

A TRAVÉS DE LA HISTORIA DE ESTAS DOCTRINAS FILOSÓFICAS SE PUDO OBSERVAR LA INFLUENCIA DE UNA SOBRE LAS OTRAS Y SU -- DIVERSIDAD QUE ESTÁ DADA POR LA FORMACIÓN CULTURAL Y LAS - CAPACIDADES PROPIAS DE CADA FILÓSOFO PARA FORMAR TODA UNA- DOCTRINA.

CONSIDERANDO QUE LA FILOSOFÍA ESTÁ DETRÁS DE CADA DISCIPLINA O CIENCIA, ES RAZONABLE HACER NOTAR QUE LA DIVERSIDAD-- DOCTRINARIA QUE SE OBSERVA A TRAVÉS DE LA HISTORIA DE LA - FILOSOFÍA, TAMBIÉN SE OBSERVA EN OTRAS DISCIPLINAS O CIEN-

CIAS COMO ES EL CASO DE LA PSICOLOGÍA, Y ASÍ VEMOS QUE --
PARA EL ESTUDIO DEL DESARROLLO MORAL, TRES POSTURAS DISTIN
TAS ENFOCAN EL TEMA DESDE PUNTOS DE VISTA DIFERENTES, EX--
TRAYENDO TRES ASPECTOS QUE COMO VEREMOS MÁS ADELANTE SE --
ENCUENTRAN EN ESTRECHA RELACIÓN Y TIENEN UN VÍNCULO CON --
LAS DOCTRINAS TRADICIONALES QUE YA SE ESBOZARON.

ASPECTOS POSTURA TEORICA

EMOCIONAL	PSICOANALISTA
JUICIO MORAL	COGNOCITIVISTA
CONDUCTA	CONDUCTISTA, APRENDIZAJE SOCIAL.

ESTOS TRES SON LOS ASPECTOS QUE INTEGRAN EL FENÓMENO EN SU
TOTALIDAD, UNOS Y OTROS ESTÁN EN ESTRECHA RELACIÓN, EN LA-
ENCICLOPEDIA INTERNACIONAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES SE --
EJEMPLIFICA LA IDEA CON EL SIGUIENTE TEXTO " ADEMÁS DE LA-
CONDUCTA QUE SE AJUSTA A UN MODELO Y LAS REACCIONES EMOCIO
NALES DE REMORDIMIENTO DESPUÉS DE UNA TRANSGRESIÓN, LA IN-
TERIORIZACIÓN DE UN MODELO ENTRAÑA UNA CAPACIDAD DE EJER--
CER JUICIO EN FUNCIÓN DE DICHS MODELOS Y DE JUSTIFICARLOS
POR SI MISMO Y PARA LOS DEMÁS " .

UNA EXPOSICIÓN GENERAL DEL PENSAMIENTO TEÓRICO DE ESTAS --
TRES POSTURAS SERÁ EL SIGUIENTE:

EN LA POSTURA TEÓRICA DEL APRENDIZAJE ENCONTRAMOS QUE EL -
ESTUDIO DEL FENÓMENO ES ABORDADO ORIENTÁNDOSE HACIA LA CON
DUCTA MISMA BAJO EL CONTROL DE REGLAS VARIABLES QUE PUEDEN
DETERMINARLA O CON LAS QUE SE CORRELACIONA FUERTEMENTE, SU
OBJETO DE ESTUDIO ES EN SÍ LA ACCIÓN TRANSGRESORA EN AUSEN
CIA DE SUPERVISIÓN Y VIGILANCIA Y EL VÍNCULO QUE UNE ESTA-
TEORÍA CON LAS TRADICIONALES CONCEPCIONES FILOSÓFICAS SE -
MANIFIESTA POR UN LADO CON LA DE SÓCRATES QUE ESTABLECE -

QUE EN FUNCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LAS COSAS SE PROCEDE A ACTUAR BIEN PARA EVITAR SER DESGRACIADO O INFELIZ. POR OTRO LADO, TAMBIÉN EN LA FILOSOFÍA GREGO-ROMANA SE OBSERVA UN VÍNCULO YA QUE EL PENSAMIENTO DE ESTA DOCTRINA SE BASA EN LA BÚSQUEDA DEL PLACER PARA EVITAR EL DOLOR LO CUAL SUGIERE UN CONTROL CONDUCTUAL PRECISAMENTE A BASE DE PRESENTACIÓN Y RETIRADA DE REFORZADORES POSITIVOS Y POR ÚLTIMO, TAMBIÉN SE NOTA LA INFLUENCIA DE LA FILOSOFÍA DE JOHN-LOKE, YA QUE COMO MENCIONA BIJOU (3) ÉSTA SUPONE AL INDIVIDUO COMO UNA " TABLA RASA " AL CUAL SE LE JUZGA SEGÚN SU CONDUCTA, RESULTADO DE EXPERIENCIA PREVIAS DE ESTIMULACIÓN HACIA UNA U OTRA TENDENCIA.

DE LA TEORÍA PSICOANALISTA, EN LA ENCICLOPEDIA INTERNACIONAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES YA MENCIONADA SE HACE NOTAR QUE LOS TEÓRICOS CON ESTA ORIENTACIÓN TIENEN COMO OBJETO DE ESTUDIO LAS REACCIONES EMOCIONALES POSTERIORES A LAS CONDUCTAS TRANSGRESORAS Y ENFOCAN EL PROBLEMA DE LA CULPABILIDAD COMO EL MOTIVO BÁSICO DE LA MORALIDAD SUPONIENDO QUE EL NIÑO SE COMPORTA MORALMENTE PARA ASÍ EVITAR LA CULPABILIDAD. AQUÍ NOTAMOS LA INFLUENCIA DE LA DOCTRINA FILOSÓFICA HEDONISTA O DEL PLACER DE LOS EPICUEROS Y LA DE SAN AGUSTÍN POR EL OTRO.

EN LA POSTURA TEÓRICA COGNOCITIVISTA ENCONTRAMOS QUE SUGIERE QUE EXISTEN TENDENCIAS TRANSCULTURALMENTE UNIVERSALES EN EL DESARROLLO MORAL, INTENCIONALIDAD EN EL JUICIO Y LA INDEPENDENCIA DE SANCIONES. EL PRIMERO SE REFIERE A QUE LOS NIÑOS PEQUEÑOS JUZGAN UN ACTO EN FUNCIÓN DE LAS CONSECUENCIAS FÍSICAS REALES Y LOS MÁS GRANDES EN FUNCIÓN DE LA INTENCIÓN DE COMETER EL ACTO, LA SEGUNDA SE REFIERE A QUE LOS NIÑOS PEQUEÑOS SON MUY APEGADOS A LOS JUICIOS DE UN ADULTO, MIENTRAS QUE LOS DE MÁS EDAD, SON YA CAPACES DE DISTINGUIR DE ENTRE LO RECTO Y LO ERRÓNEO. POR ÚLTIMO, LA

(3)= BIJOU S.W. CHILD DEVELOPMENT (1975) CAPÍTULO 6.

TERCERA SE REFIERE A QUE UN NIÑO PEQUEÑO ESTARÁ CONVENCIDO DE QUE UN ACTO ES " MÁLO " POR LAS CONSECUENCIAS QUE LE -- SIGUEN DE CASTIGO, SIENDO DISTINTO EN LOS NIÑOS MAYORES -- QUE JUZGAN EL MISMO EN FUNCIÓN DEL HECHO DE QUE VIOLE UNA- REGLA O PRODUZCA UN DAÑO A OTROS. LA VINCULACIÓN DE ESTA- TEORÍA CON LAS DOCTRINAS FILOSÓFICAS MENCIONADAS EN PRINCI- PIO, VIENE A SER CON LA INFLUENCIA DE LA DOCTRINA RACIONA- LISTA KANTIANA PORQUE CONCIBEN AMBAS QUE OBJETOS SON LOS - QUE SE REGULAN A TRAVÉS DE NUESTRO ENTENDIMIENTO O CONOCI- MIENTO, EL CONOCIMIENTO DE LOS CONCEPTOS ES INNATO Y ESTÁ- EN FUNCIÓN DE SU MADURACIÓN. EN RELACIÓN A LA FILOSOFÍA - DE ROSSEAU, SEGÚN BIJOU (1975) (4), SU VINCULACIÓN ESTRIBA EN QUE CÓMO ESTÁ, CONSIDERA QUE EL INDIVIDUO ES MORALMENTE " BUENO " AL NACER, PUDIENDO TRANSFORMARSE EN CORRUPTO O-- NO SEGÚN SUS CONTACTOS CON ADULTOS DE TAL O CUAL DISTIN- - CIÓN. EN ESTE PUNTO SI NO ESTOY DE ACUERDO, YA QUE EN - - NINGUNA DE LAS OBRAS DE ESTE GENERO QUE SE REVISARON, COMO VEREMOS MÁS ADELANTE SE HACE EVIDENTE ESTA AFIRMACIÓN, A - MENOS QUE SE REFIERA AL HECHO DE QUE EN LA POSTURA TEÓRICA COGNOCITIVISTA SE CONSIDERA QUE EL NIÑO TIENE SU MORAL PRO- PIA, ES DECIR, EL NIÑO DESDE SU PRIMER ESTADIO DE DESARRO- LLO MORAL CLASIFICADO COMO PURAMENTE MOTOR O INDIVIDUAL -- COMIENZA CON ESQUEMAS RITUALES Y SIMPLES REGULARIDADES IN- DIVIDUALES, PARA DESPUÉS POR MEDIO DE LA IMITACIÓN A LOS - DEMÁS INCORPORAR ESQUEMAS DE PARTICIPACIÓN EN GRUPO, DE -- CONDUCTAS EGOCÉNTRICAS EN LAS QUE EL NIÑO RECIBE EJEMPLOS- DEL EXTERIOR DE REGLAS CODIFICADAS PARA POSTERIORMENTE POR LA CONTÍNUA RELACIÓN CON LOS DEMÁS (ADULTOS Y COMPAÑEROS) SE PRESENTE LA COOPERACIÓN NACIENTE QUE LE PERMITIRÁ UNA - PARTICIPACIÓN REAL YA CON LOS DEMÁS (ADULTOS Y COMPAÑEROS) Y EN LA QUE LOGRA UTILIZAR LAS REGLAS RECIBIDAS DEL EXTE-- RIOR EN INTERRELACIÓN CON EL GRUPO PERO CON ALGUNAS DIFI--

(4) = LIBRO YA CITADO.

CULTADES PARA CODIFICARLAS PLENAMENTE QUE ES AHÍ DONDE --
APARECE EL ESTADÍO PROPIAMENTE DICHO DE MADUREZ MORAL EN --
LA QUE CADA SUJETO LOGRA DISCERNIR ENTRE LO " CORRECTO --
INCORRECTO " O "BUENO-MALO".

EL TEMA DEL PRESENTE TRABAJO " EL DESARROLLO DEL JUICIO --
MORAL EN EL NIÑO ", IMPLICA EL ANÁLISIS CUALITATIVO Y CUAN-
TITATIVO DEL FENÓMENO EN SU ASPECTO COGNITIVO Y CONDUCTUAL.
EL OBJETIVO FUE ESTUDIAR EL PASO DEL ESTADO HETERÓNOMO AL-
AUTÓNOMO PLANTEADO POR PIAGET (1952) EN NIÑOS CUYO ESTA-
DO DE DESARROLLO CORRESPONDIÓ AL DE COOPERACIÓN NACIENTE --
(ENTRE 7 Y 8 AÑOS) CLASIFICADO ASÍ SEGÚN LOS TRABAJOS --
REALIZADOS POR PIAGET EN ESTA ÁREA DEL PENSAMIENTO, CON LA
FINALIDAD DE OBSERVAR SI CON EL MANEJO DE SITUACIONES ESPE-
CÍFICAS A TRAVÉS DEL JUEGO QUE GENERE APRENDIZAJE, SE MA--
NIFESTARÍA UN INCREMENTO EN EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL
EN EL NIÑO: ASÍ QUE PARA EL OBJETIVO PRESENTE, SE TRATÓ --
DE ESTABLECER A TRAVÉS DEL JUEGO, ALGUNAS TÉCNICAS PARA --
FACILITAR EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL.

LA INVESTIGACIÓN AQUÍ REALIZADA ESTÁ BASADA EN TRABAJOS --
HECHOS POR GENTE NEOCOGNOCTIVISTA, DISCÍPULOS DE PAIGET --
ALGUNOS Y QUE ABORDAN EL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE EN SENTI-
DO ESTRICTO, EJEMPLO DE ELLOS SON INHELDER, SINCLAIR Y --
BOVET QUIENES HACEN EL SIGUIENTE COMENTARIO EN SU LIBRO --
APRENDIZAJE Y ESTRUCTURA DEL CONOCIMIENTO (1975) "PIAGET
HACE UNA DISTINCIÓN ENTRE EL APRENDIZAJE EN SENTIDO ESTRIC-
TO Y EN SENTIDO LATO, ESTANDO SIEMPRE EL PRIMER SUBORDINA-
DO AL ÚLTIMO, QUE COMPRENDE LAS LEYES DEL DESARROLLO ", -
PÁG. 19.

LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA MISMA ESTÁN BASADOS PREDOMI-
NANTEMENTE EN LA POSTURA PIAGETIANA, SIN EMBARGO, TAMBIÉN-

ME PARECEN INTERESANTES LOS TRABAJOS REALIZADOS EN LA POSTURA TEÓRICA DEL APRENDIZAJE, NO QUIERO DECIR CON ESTO, -- QUE TRATO DE EQUIPARAR UNA POSTURA CON LA OTRA, SÓLO QUIERO HACER NOTAR QUE LOS TRABAJOS REALIZADOS POR LOS TEÓRICOS DEL APRENDIZAJE ME PARECIERON IMPORTANTES Y CONTRIBUYERON AL SEGUIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DE ESTE TRABAJO; EL APRENDIZAJE COMO FACILITADOR EN EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL, AUNQUE QUEDA ACLARADO DEFINITIVAMENTE, QUE ME DIRIJÍ A TOMAR LA METODOLOGÍA NEOCOGNOCITIVISTA EN LA QUE SE TRABAJA SOBRE ASPECTOS DE APRENDIZAJE DADO QUE SE ENCUENTRA FIELMENTE ANCLADA A LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA POSTURA PIAGETIANA QUE COMO MENCIONO ANTERIORMENTE ME PARECE QUE SON MÁS AMPLIOS EN CUANTO A SU NIVEL EXPLICATIVO Y UN ARGUMENTO QUE ACREDITA LO MENCIONADO, ES QUE PARA PIAGET ASÍ -- COMO LOS AUTORES QUE EN SU POSTURA SE BASAN, CONSIDERAN -- QUE PARA QUE UN APRENDIZAJE SE REALICE COMO LLAMAN ELLOS -- EN SENTIDO LATO, NECESITA QUE SE LLEVE A CABO UNA MODIFICACIÓN EN LAS ESTRUCTURAS COGNITIVAS DEL SUJETO, TOMANDO EN CUENTA DESDE LOS NIVELES OPERANTES DE DESARROLLO HASTA SU FUNCIONAMIENTO Y ORGANIZACIÓN QUE DA LUGAR A LA ASIMILACIÓN, ES DECIR, LA INTEGRACIÓN DE LOS OBJETOS NUEVOS A LAS ESTRUCTURAS ANTERIORES PARA POSTERIORMENTE ELABORAR ESTRUCTURAS NUEVAS EL MISMO SUJETO AL ESTAR INTERACTUANDO EN EL MEDIO.

EN EL PRIMER CAPÍTULO, SE ABARCAN ALGUNOS TRABAJOS IMPORTANTES DE LA POSTURA TEÓRICA DEL APRENDIZAJE Y POSTERIORMENTE OTROS MÁS DE LA POSTURA TEÓRICA COGNOCITIVISTA EN RELACIÓN AL TEMA DEL PRESENTE TRABAJO, POSTERIORMENTE SE EXPONEN LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE PIAGET, SE REVISAN LOS TEMAS DE LA GÉNESIS DEL JUEGO Y EL JUICIO MORAL, YA QUE EN ESTOS SE ESTABLECIERON LAS BASES DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN AQUÍ PRESENTADA Y POR ÚLTIMO SE EXPONEN DE MANERA GE-

NERAL LOS PROCEDIMIENTOS UTILIZADOS POR GENTE NEOPIAGETIANA EN SUS INVESTIGACIONES SOBRE EL APRENDIZAJE Y LAS ESTRUCTURAS DEL CONOCIMIENTO, ASÍ COMO DE LAS TÉCNICAS UTILIZADAS EN EL JUEGO.

ESTA OBRA CONSTA DE CUATRO CAPÍTULOS, EL PRIMERO QUE ACABAMOS DE MENCIONAR Y QUE ES INDISPENSABLE LEER PARA TENER -- UNA IDEA COMPLETA Y ADECUADA DE LA NATURALEZA Y PROPÓSITOS DEL ESTUDIO REALIZADO, EN EL CAPÍTULO DOS, SE EXPONE EL -- MÉTODO UTILIZADO EN LA INVESTIGACIÓN EN BASE AL JUEGO Y EN LA QUE SE PRETENDIÓ TRABAJAR CON EL APRENDIZAJE EN LAS -- ESTRUCTURAS DEL JUICIO MORAL, PARTIENDO DEL ESTADO ETERÓNOMO AL AUTÓNOMO (DE ACUERDO A PIAGET) EN EL CAPÍTULO TRES, SE PRESENTAN LOS RESULTADOS ENCONTRADOS EN ESTE ESTUDIO Y -- POR ÚLTIMO, EL CAPÍTULO CUATRO, ABARCA LAS DISCUSIONES Y -- CONCLUSIONES A QUE SE LLEGÓ.

CAPITULO 1
REVISION TEORICA

REVISIÓN TEÓRICA

ESTE TRABAJO INTENTA SER UNA CONTRIBUCIÓN AL ESTUDIO DEL JUICIO MORAL. PIAGET EN SU LIBRO EL DESARROLLO DEL JUICIO-MORAL (1932) COMENTA QUE LA GENERALIDAD DE LAS CONCEPCIONES COINCIDEN EN LA IDEA DE QUE LA MORAL ES UN SISTEMA DE REGLAS Y LA ESENCIA DE CUALQUIER TIPO DE MORAL DEBE BUSCARSE EN EL RESPETO QUE EL INDIVIDUO ADQUIERE HASTA ESTAS REGLAS. Y QUE LAS DIVERGENCIAS DE ESTAS CONCEPCIONES SE PRESENTAN AL TRATAR DE APLICAR COMO SE ESTABLECE ESTE RESPETO, INICIAREMOS PRIMERAMENTE UNA REVISIÓN DE TRABAJOS REALIZADOS POR TEÓRICOS DEL APRENDIZAJE, A CONTINUACIÓN SON LOS SIGUIENTES:

HARBERT Y LIEBERT (1979), CONSIDERAN QUE EL DESARROLLO DEL RACIONAMIENTO MORAL Y LA CONDUCTA ES UN PROCESO QUE INVOLUCRA PRECEPTOS COMUNICADOS, A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA DIRECTA, EXPERIENCIAS PERSONALES DE RECOMPENSA Y CASTIGO Y APRENDIZAJE OBSERVACIONAL DE EJEMPLOS PUESTOS POR MODELOS SOCIALES. REALIZARON DOS EXPERIMENTOS PARA ANALIZAR LA EJECUCIÓN DE UN MODELO EN DIFERENTES ASPECTOS DEL APRENDIZAJE OBSERVACIONAL (DIMENSIÓN COMÚN, Y DIMENSIÓN NO COMÚN) CON LA FINALIDAD DE EXPLORAR LA OPERACIÓN DE DOS PROCESOS: LA ABSTRACCIÓN E INFERENCIA MEDIANTE LOS CUALES LOS NIÑOS-MODIFICAN SUS JUICIOS, TAMBIÉN SE TRATÓ DE DEMOSTRAR LA ACEPTACIÓN DE LOS NIÑOS, DE UN ESTANDAR MORAL QUE HAYAN ELLOS MISMOS ABSTRAÍDO, A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE OBSERVACIONAL.

EL MÉTODO QUE UTILIZARON EN LOS DOS EXPERIMENTOS FUE EL SIGUIENTE: EN EL EXPERIMENTO UNO, SE EMPLEÓ UN DISEÑO FACTORIAL $3 \times 2 \times 2$ CON CONDICIONES DE MODELAMIENTO (CONSISTENTE CON EVITACIÓN AL DAÑO, CON RESPONSABILIDAD SOCIAL O INCONSISTENCIA) GÉNERO DE SUJETO (MASCULINO O FEMENINO) Y PRUEBAS (I o II) COMO VARIABLES INDEPENDIENTES. EN EL EXPERIMENTOS DOS, SE LES ASIGNÓ ATRIBUTOS A LOS NIÑOS, DE-

ACUERDO A LOS JUICIOS MORALES DEL MODELO Y SU ACEPTACIÓN -- DE LA REGLA QUE GOBERNABA SU EJECUCIÓN COMO GUÍA PARA SUS- PROPIOS JUICIOS, SE UTILIZÓ UN DISEÑO FACTORIAL DE 4 x 2 x 2 Y LAS VARIABLES INDEPENDIENTES FUERON: CONDICIONES DE MO DELAMIENTO (CONSISTENTE EN EVITACIÓN AL DAÑO, CONSISTENTE CON RESPONSABILIDAD SOCIAL, INCONSISTENCIA O SIN CONTROL - DE MODELAMIENTO) PRUEBAS VARIABLES (ATRIBUCIÓN O ACEPTA- CIÓN), GÉNERO DE SUJETOS (MASCULINO O FEMENINO) Y ORDEN DE PRUEBAS (I-II o II-I).

LOS SUJETOS FUERON CALIFICADOS EN BASE A SUS RESPUESTAS A- UN INSTRUMENTO DE ELECCIÓN BOLIGATORIA, USANDO SITUACIONES HISTÓRICAS EN LAS QUE LA EVITACIÓN AL DAÑO FUE INCITADA EN CONTRA DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL. PARA EL EXPERIMENTO- I, LA MEDIDA DEPENDIENTE FUE EL NÚMERO DE RESPUESTAS MODE- LADAS CORRECTAMENTE RECORDADAS POR EL OBSERVADOR, PARA EL- EXPERIMENTO II, FUE EL NÚMERO DE ELECCIONES DE EVITACIÓN - AL DAÑO. SE UTILIZARON NIÑOS DE 6 A 7 AÑOS COMO SUJETOS, - QUE CURSABAN EL SEGUNDO GRADO, UN TOTAL DE 220 NIÑOS, SIEN DO 60 PARA EL EXPERIMENTO NÚMERO UNO Y 160 PARA EL EXPERI- MENTO NÚMERO DOS, LOS RESULTADOS MUESTRAN QUE LOS NIÑOS -- SON CAPACES DE ABSTRAER UN PRINCIPIO FUNDAMENTAL DE UN JUI CIO MORAL ADULTO Y UTILIZAR LA REGLA COMO UNA BASE PARA -- GENERAR SUS PROPIAS RESPUESTAS. SE DEMOSTRÓ EL PODEROSO-- IMPACTO DE LA CONSISTENCIA DEL MODELADO SOBRE LA CONDUCTA- DE LOS NIÑOS.

DOORNIK Y HANN (1978), ESTUDIARON EL FENÓMENO DE LOS -- CAMBIOS EN LA GENERALIZACIÓN DEL JUICIO MORAL. EL PROPÓSITO DEL ESTUDIO FUE EL DE COMPARAR LA EFICACIA DEL REFORZA- MIENTO Y EL CONFLICTO COGNITIVO, PRODUCIENDO CAMBIOS ASCEN DENTES EN EL RAZONAMIENTO MORAL, MÁS BIÉN QUE EN LA OPINIÓN MORAL. PARA ELLO SE UTILIZARON A 30 SUJETOS; 15 NIÑOS Y - 15 NIÑAS ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO EN UNA ESCUELA CATÓLI CA, LOS CUALES FUERON SELECCIONADOS DE ACUERDO A SU EJECU- CIÓN EN UN PRETEST DE JUICIO MORAL, BASADO EN EL MANUAL DE ENTREVISTAS DE JUICIO MORAL DE KOHLBERG, LAS EDADES DE LOS SUJETOS VARIABAN DE ENTRE 13 Y 15 AÑOS.

EMPLEARON DOS PROCEDIMIENTOS EXPERIMENTALES; UN CONFLICTO COGNITIVO Y UN TRATAMIENTO A BASE DE REFORZAMIENTO, UTILIZANDO DOS GRUPOS EXPERIMENTALES Y UN GRUPO CONTROL; A LOS PRIMEROS, SE LES APLICÓ UN PRETEST Y UN POSTEST DE JUICIO-MORAL CON UN TRATAMIENTO INTERPOLADO DE ENTRENAMIENTO. AL GRUPO CONTROL IGUALMENTE, EL PRETEST Y EL POSTEST PERO CON UNA ACTIVIDAD NEUTRAL INTERPOLADA DE LA MISMA DURACIÓN DE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO, UTILIZARON ANÁLISIS DE - - VARIANZA PARA LA EVALUACIÓN DE LOS DATOS, LOS RESULTADOS - - MOSTRARON QUE PARECE HABER CAMBIOS GENERALIZADOS EN LA - - OPINIÓN MORAL MÁS BIÉN QUE EN RAZONAMIENTO MORAL CONTRARIO A LA HIPÓTESIS QUE SE TENÍA, Y TAMBIÉN POR OTRO LADO, LA - - DISTINCIÓN ENTRE ESTADIOS DOMINANTE Y TRANSITORIO NO PRODUCE CAMBIOS DIFERENCIALES COMO SE PREDIJO EN LAS CONDICIONES DE TRATAMIENTO, ASÍ QUE CONCLUYEN QUE EL CAMBIO GENERALIZADO EN EL JUICIO MORAL, ES UNA TAREA INDISCUTIBLEMENTE-DIFÍCIL.

DE ESTOS TRABAJOS PUEDEN OBSERVARSE VARIACIONES EN LA METODOLOGÍA, PERO NO ASÍ EN EL PUNTO DE VISTA TEÓRICO, ES - - DECIR, EL MOTIVO O INTERÉS DE LAS INVESTIGACIONES NO PIERDE EL ENFOQUE PARA ABORDAR EL PROBLEMA; Y POR OTRO LADO, - - RECURRIENDO A AUTORES CUYOS LINEAMIENTOS DE INVESTIGACIÓN-SON CLÁSICOS, TENEMOS A BANDURA, QUE EN SU LIBRO APRENDIZAJE SOCIAL Y DESARROLLO DE LA COMUNIDAD, DEFINE EL DESARROLLO MORAL COMO UN PROCESO DE SOCIABILIZACIÓN QUE IMPLICA - - CIERTOS GRADOS DE AUTOCONTROL EN EL INDIVIDUO, Y QUE ESTE-AUTOCONTROL SE VA EJERCIENDO O EJERCITANDO EN BASE AL APRENDIZAJE DE LO CORRECTO-INCORRECTO, BUENO-MALO, MEDIANTE LA -- DISCRIMINACIÓN; Y SEÑALA TEXTUALMENTE: " A MEDIDA QUE EL - - NIÑO DESARROLLA SU CAPACIDAD MOTORA Y AUMENTA SU CAMPO DE-CONTACTOS SOCIALES, PASA CADA VEZ MENOS TIEMPO EN COMPAÑÍA DE SUS PADRES, CUYAS OPORTUNIDADES DE INFLUIR SOBRE SU - -

CONDUCTA DISMINUYEN COMO CONSECUENCIA DE ELLO. PERO LA -- MAYORÍA DE LOS NIÑOS AÚN SIN REFUERZO POR PARTE DE AGENTES EXTERNOS, MANTIENEN MUCHAS DE LAS PAUTAS DE RESPUESTAS ADQUIRIDAS A TRAVÉS DE LA INSTRUCCIÓN PATERNA ES EL PERÍODO DE QUE LOS ESTÍMULOS DE GÉNESIS INTERNA LLEGAN A TENER MÁS INFLUENCIA QUE LOS EXTERNOS, COMO GÚÍAS DE CONDUCTA ", - - PÁG: 160. BANDURA SE APOYA EN PRUEBAS EXPERIMENTALES PARA APOYAR LA MODIFICACIÓN A LA TRANSGRESIÓN. S. ROSS (1962) LEFKOWITZ, BLAKE Y MOUTÓN (1955), ETC. YA SEA FORTALECIENDO LA RESISTENCIA A LA TRANSGRESIÓN O INHIBIÉNDOLA, -- UTILIZANDO MODELOS. TAMBIÉN HA ENCONTRADO QUE EL FACTOR -- TEMPORAL DE LA INHIBICIÓN O SUPRESIÓN DE RESPUESTA POR MEDIO DEL CASTIGO ES FUNDAMENTAL. ES MÁS EFICAZ UN INMEDIATO CASTIGO QUE UN TARDÍO, ES DECIR, (UNA VEZ QUE SE DA LA RESPUESTA TRANSGRESORA QUE DESPUÉS DE QUE SE HA COMETIDO) Y POR ÚLTIMO QUE LA FALTA DE RECOMPENSA SOBRE LA RESPUESTA DE LOGRO (SUPRESIÓN DE LA TRANSGRESIÓN), PUEDE PRODUCIR EL MANTENIMIENTO DE UNA CONDUCTA DESVIADA, CUANDO LAS TÉCNICAS DISCIPLINARIAS HAN SIDO PSICOLÓGICAS Y NO MATERIALES. DE ESTA MANERA, BANDURA CONCLUYE QUE LA FORMA DE RESPON-- DER EN UNA SITUACIÓN SOCIAL DE CASTIGO ESTÁ INFLUENCIADA -- POR EXPERIENCIAS PREVIAS DE APRENDIZAJE SOCIAL O COMO RE-- FLEJO DE LAS DIFERENCIAS CONSTITUCIONALES.

SEGÚN COMENTA BANDURA COMO CONSECUENCIA DE LOS PROCEDIMIENTOS DE INSTRUCCIÓN, EL NIÑO APRENDE VARIAS FORMAS DE RESPON-- PONDER A ESTÍMULOS SOCIALES, Y SUS PAUTAS DE RESPUESTA -- VARÍAN EN INTENSIDAD, FORMANDO UNA JERARQUÍA DE HÁBITOS, -- DE TAL FORMA QUE UN DETERMINADO HÁBITO DE RESPUESTA PUEDE-- DOMINAR MUCHAS JERARQUÍAS Y DE ESTA MANERA PRODUCIRSE EN -- MUCHAS SITUACIONES SOCIALES; PERO LOS HÁBITOS QUE NO SON -- DOMINANTES PUEDEN VARIAR DE UNA JERARQUÍA A OTRA Y EN -- CUANTO A SU FUERZA TANTO CON RESPECTO AL HÁBITO DOMINANTE

POR OTRO LADO, BANDURA RECONOCE LA IMPORTANCIA DE LOS FACTORES GENÉTICOS EN CUANTO QUE IMPONEN CIERTOS LÍMITES AL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES INTELECTUALES DEL INDIVIDUO, CON LO QUE DETERMINAN LA PROPORCIÓN DE ÉXITOS Y FRACASOS QUE RECIBE EN FORMA RELATIVA, ESPECIALMENTE EN LAS SOCIEDADES QUE ACENTÚAN LA EDUCACIÓN FORMAL, Y ESTAS EXPERIENCIAS PODRÁN DEPENDER MUCHO DE LOS MODELOS SOCIALES QUE SE PRESENTAN AL NIÑO Y LAS PAUTAS DE REFUERZO QUE ADOPTEN SUS PADRES Y OTROS ADULTOS EN SU GRUPO SOCIAL INMEDIATO.

EN SU LIBRO YA MENCIONADO, BANDURA ARGUMENTA " LAS TEORÍAS EN TÉRMINOS DE ESTADIOS ACENTÚAN LA VARIABILIDAD INTRAINDIVIDUAL A LO LARGO DEL TIEMPO Y LAS SEMEJANZAS ENTRE LOS INDIVIDUOS DE EDADES ESPECÍFICAS: COMO CONSECUENCIA TIENDEN A MINIMIZAR LA VARIABILIDAD INTERINDIVIDUAL EN CUANTO A LA CONDUCTA, QUE ES OBVIA, Y, CON FRECUENCIA NOTABLE, DEBIDO A LAS DIFERENCIAS BIOLÓGICAS, SOCIOECONÓMICAS, TÉCNICAS Y CULTURALES Y A LOS DIVERSOS SISTEMAS DE INSTRUCCIÓN SOCIAL DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN ".

PARA BANDURA, ES DE ESPERARSE QUE HAYA UN ALTO GRADO DE CONTINUIDAD INTRAINDIVIDUAL EN LA CONDUCTA DURANTE EL DESARROLLO DEBIDO A QUE LOS ESTÍMULOS QUE RECIBE PARECEN RELATIVAMENTE CONSISTENTES DURANTE GRAN PARTE DE LOS PRIMEROS AÑOS DE SU VIDA, ESTOS ESTÍMULOS A LOS QUE SE REFIEREN SON LOS FACTORES FAMILIARES, SUBCULTURALES Y BIOLÓGICOS, PERO LO QUE QUIERE HACER NOTAR ES QUE LA POSTURA TEÓRICA DEL APRENDIZAJE SOCIAL ENFATIZA LA IMPORTANCIA DE LAS DIFERENCIAS INTERINDIVIDUALES Y LA CONTINUIDAD INTRAINDIVIDUAL, COSA QUE SE PERCIBE EN FORMA CONTRARIA EN LAS TEORÍAS EN TÉRMINOS DE ESTADIOS, SEGÚN COMENTA ESTAS TEORÍAS SUPONEN QUE LA VARIACIÓN INTRAINDIVIDUAL RADICA EN LA MADURACIÓN Y QUE ELLO IMPLICA UNA DISCONTINUIDAD EN LA CONDUCTA DE CADA INDIVIDUO, COSA QUE EN LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE -

SOCIAL, EL FACTOR DE CONTINUIDAD EN LA CONDUCTA DE CADA --
SER ES CONSIDERADA COMO PUNTO CLAVE PARA EL ESTUDIO DEL --
DESARROLLO.

LOS MÉTODOS EMPLEADOS PARA MODIFICAR LA CONDUCTA SON:

- A). LA EXTINCIÓN RETIRADA DEL REFORZAMIENTO.
- B). EL CONTRACONDICIONAMIENTO, QUE IMPLICA EL PROVOCAR -
RESPUESTAS INCOMPATIBLES CON LAS REACCIONES DE ANSIE
DAD O DE MIEDO EN PRESENCIA DE LOS ESTÍMULOS ATEMORI
ZADOS.
- C). REFUERZO POSITIVO.
- D). IMITACIÓN SOCIAL.
- E). APRENDIZAJE POR DISCRIMANCIÓN Y POR MEDIO DE RDO.

OTRO AUTOR CONTEMPORÁNEO DE TRABAJOS MUY RECIENTES, - - -
ARONFREED, EN SU LIBRO " CONDUCTA Y CONCIENCIA ", EXPLICA--
UN TANTO DISTINTO EL FENÓMENO DEL DESARROLLO MORAL, PLAN--
TEANDO QUE ESTE SE ESTABLECE COMO UN CONTROL INTERNALIZA--
DO DE LA CONDUCTA Y ESTE PROCESO SE DESARROLLA EN BASE A -
LOS COMPONENTES AFECTIVOS. LA CONDUCTA SOCIAL DEL NIÑO ES
ALTAMENTE DEPENDIENTE DEL VALOR AFECTIVO DE LOS EVENTOS --
EXTERNOS QUE SON TRANSMITIDOS A TRAVÉS DE LA PRESENCIA Y -
ACTIVIDAD DE LOS AGENTES SOCIALES, Y POR OTRO LADO, QUE --
LAS FUNCIONES REPRESENTACIONALES Y EVALUATORIAS DE LAS ES--
TRUCTURAS COGNITIVAS SON ÚNICAMENTE UNA PARTE DEL CUERPO -
DE RECURSOS CONDUCTUALES QUE SON REQUERIDOS PARA EL ENTEN--
DIMIENTO DE LA TOTALIDAD DE FORMAS ESPERADAS EN QUE LA - -
SOCIALIZACIÓN DEBE PRODUCIR CONTROL INTERNALIZADO SOBRE--
LA CONDUCTA DEL NIÑO. SEÑALA ARONFREED, QUE LA CONCIENCIA

NO ES UN PREREQUISITO DE CONTROL INTERNALIZADO DE LA CONDUCTA POR LAS QUE LAS MANIPULACIONES EXTERNAS SON ESTABLECIDAS, EN BASE AL ESTATUS DEL NIÑO COMO ANIMAL CONDICIONABLE, MÁS BIÉN QUE A ESTE COMO ANIMAL ALTAMENTE COGNOCITIVO Y VERBAL, POR OTRO LADO, AUNQUE SE SUPONE GENERALMENTE QUE LOS VALORES SON LA FUENTE MÁS SIGNIFICATIVA SOBRE LA CONDUCTA EN CUANTO A SU CONTROL, LAS EVIDENCIAS SEÑALAN UNA GRAN DISCREPANACIA ENTRE LA EXPRESIÓN VERBAL DE LOS NIÑOS SOBRE LOS ESTANDARES EVALUATORIOS Y SUS ACCIONES CONDUCTUALES EN RELACIÓN AL CONTEXTO SOCIAL. ASÍ COMO EL CONTROL INTERNALIZADO DE LA CONDUCTA NO PRESUPONE CONCIENCIA, A LA INVERSA, LA CONCIENCIA NO ASEGURA CONTROL INTERNALIZADO DE LA CONDUCTA, EL CONOCIMIENTO DE LOS ESTANDARES DE LA CONDUCTA A LOS QUE SE SUSCRIBE UN NIÑO A MENUDO NOS PERMITIRÁ UNA PREDICCIÓN EXACTA DE SU CONDUCTA BAJO CONDICIONES EN DONDE EL NIÑO NO ESTE EXPUESTO A LA VIGILANCIA O A LAS REACCIONES DE AGENTES DE CONTROL EXTERNO, EL HECHO DE QUE LA CONDUCTA A MENUDO NO SIGUE LA ESTRUCTURA EVALUATIVA DE LA CONCIENCIA, ENFATIZA LA IMPORTANCIA DE LA CORRELACIÓN AFECTIVA DE LOS PROCESOS COGNITIVOS, Y LA VARIABILIDAD DE LOS CAMBIOS DE ESTADO AFECTIVO QUE ESTA VINCULADA A LA EVALUACIÓN COGNITIVA, INDUDABLEMENTE TIENE LA CLAVE DE LA APARENTE COMPLEJIDAD DE LAS RELACIONES ENTRE LA CONDUCTA Y LA CONCIENCIA, ADEMÁS COMENTA ARONFREED, QUE EL RECONOCIMIENTO DE ESTAS PROPIEDADES AFECTIVAS DE LA CONCIENCIA, NOS PERMITE OBSERVAR QUE LA CONCIENCIA PUEDE GOBERNAR LA CONDUCTA EN FORMA JUSTA PERO NO NECESARIAMENTE RACIONAL, Y PARA CONCLUIR, EXPLICA QUE LA EXPERIENCIA SOCIAL DA A LA CONDUCTA ADQUIRIDA DEL NIÑO UNA ESTABILIDAD QUE MUESTRA UN INCREMENTO INDEPENDIENTE DEL CONTROL EXTERNO, O SEA QUE LA CONDUCTA SOCIAL DEL NIÑO PEQUEÑO, ES EN UN PRINCIPIO ALTAMENTE DEPENDIENTE DEL VALOR AFECTIVO DE LOS EVENTOS EXTERNOS TRANSMITIDOS POR LA PRESENCIA Y ACTIVIDAD DE LOS EVENTOS SOCIALES, PERO ESTA CONDUCTA SERÁ GRADUALMENTE GOBERNA

DA POR MONITOREO EL CUAL ASUMIRÁ MUCHAS DE LAS FUNCIONES - DEL CONTROL EXTERNO QUE ES REQUERIDO PARA ESTABLECER LA -- CONDUCTA. PARA ARONFREED, UNA DEFINICIÓN MÁS PRECISA DE - LA CONCIENCIA DEBERÁ ESTAR DADA POR UN CRITERIO DE INTENSI DAD AFECTIVA Y CONSIDERA IMPORTANTE RESTRINGIR EL CAMPO DE LA CONCIENCIA A AQUELLA ÁREA DE CONDUCTA DONDE LA EXPERIEN CIA SOCIAL TIENE UN VÍNCULO CON VALOR AFECTIVO SUSTANCIAL- PARA LA REPRESENTACIÓN COGNITIVA DEL NIÑO Y DE LA EVALUA-- CIÓN DE SU PROPIA CONDUCTA.

LOS TRABAJOS REALIZADOS POR LOS AUTORES MENCIONADOS, ASÍ - COMO DE OTROS MUCHOS CON LA MISMA ORIENTACIÓN, ENFRENTAN - EL PROBLEMA POR ESTRUCTURAS CONCEPTUALES DIFERENTES ABAR-- CANDO EL FENÓMENO PARCIALMENTE EN FORMA AISLADA O LINEAL, - YA QUE SUS MÉTODOS UTILIZADOS CONDUCEN A PRODUCIR Y DESCRI BIR HECHOS PERO NO A EXPLICARLOS EN SU TOTALIDAD, LAS IN-- VESTIGACIONES DE PIAGET POR EL CONTRARIO SON INTERDEPEN-- DIENTES UNAS DE OTRAS Y VAN CONDUCIENDO A UNA ESTRUCTURA - INTEGRATIVA QUE DA LUGAR A UNA TOTALIDAD.

MENCIONANDO POR EJEMPLO A BANDURA, ENCONTRÁMOS QUE SU BASE METODOLÓGICA BRINDA UNA INFORMACIÓN MUY GENERAL, ACERCA -- DEL FENÓMENO YA QUE DESCRIBE QUE EL DESARROLLO DE ESTE VA-- SIENDO CONSECUENCIA DE LAS EXPERIENCIAS PREVIAS DE APRENDI ZAJE SOCIAL Y LAS DIFERENCIAS CONSTITUCIONALES, ADQUIRIEN-- DO UN AUTOCONTROL POR MEDIO DE LA DISCRIMINACIÓN DE LO - - CORRECTO E INCORRECTO, BUENO-MALO, ETC. PERO NO NOS DICE - NADA ACERCA DE SU EVOLUCIÓN CON LA EDAD DE SU MADURACIÓN.

LUEGO, HABLANDO DE ARONFREED, OBSERVAMOS QUE SUS ESTUDIOS- ANALIZAN UN POCO MÁS A FONDO EL PROBLEMA SACANDO A RELUCIR EL ASPECTO EMOCIONAL O AFECTIVO EN EL DESARROLLO DEL FENÓ- MENO, Y QUE PIAGET, TAMBIÉN CONSIDERA EN SUS INVESTIGACIO- NES PERO QUE NO SUPONE SEA EL ÚNICO O PRINCIPAL MOTIVO EN-

EL DESARROLLO DE LA MORAL, POR LO ANTERIORMENTE ANALIZADO- Y PORQUÉ CONSIDERO QUE LA OBRA DE PIAGET, NO ES CONTRADIC- TORIA EN TODO CON LAS DE LOS INVESTIGADORES MENCIONADOS, - ES SIN EMBARGO, AMPLIA, POR LO QUE CONSIDERÉ NECESARIO Y - MÁS PROPIO BASARME EN SU ENFOQUE PARA LOS OBJETIVOS DE MI- INVESTIGACIÓN, UTILIZANDO LA METODOLOGÍA NEOPIAGETIANA COMO MENCIONO EN UN PRINCIPIO DEL CAPÍTULO.

ENFOQUE COGNITIVO.

ARNE VIKAN (1978).

REALIZÓ DENTRO DE ESTE MARCO TEÓRICO, UN ESTUDIO SOBRE LA- DESCENTRALIZACIÓN, LA RESPONSABILIDAD OBJETIVA Y LA RESPON- SABILIDAD SUBJETIVA, YA QUE DE ACUERDO A PIAGET, LOS SUJE- TOS CUANDO SE LES PIDE QUE HAGAN UN JUICIO EN RELACIÓN A - DETERMINADA ACCIÓN SE PRESENTAN DOS CARACTERÍSTICAS, LA -- PRIMERA EN FUNCIÓN DE LAS CONSECUENCIAS DE ESA ACCIÓN Y LA SEGUNDA A LA INTENSIÓN DE REALIZAR ESA MALA ACCIÓN, LLAMAN- DO A LA PRIMERA, RESPONSABILIDAD OBJETIVA Y A LA SEGUNDA - RESPONSABILIDAD SUBJETIVA. Y DE ACUERDO A PIAGET, LOS - NIÑOS MÁS PEQUEÑOS SUELEN HACER JUICIOS EN FUNCIÓN DE LA - PRIMERA Y LOS MÁS GRANDES EN FUNCIÓN A LA SEGUNDA, LO CUAL VIENE A SER UNA HABILIDAD PARA ADQUIRIR EL PUNTO DE VISTA- DE OTRAS PERSONAS, LLAMANDO A ESTO DESCENTRALIZACIÓN Y A - LO PRIMERO EGOCENTRISMO. PUES BIEN, VIKAN, ARGUMENTA QUE- LA RESPONSABILIDAD SUBJETIVA NO ES UN CRITERIO VÁLIDO DE - DESCENTRALIZACIÓN EN LA ESTRUCTURA COGNITIVISTA. PARA - VIKAN, LA MADUREZ DEL JUICIO MORAL ES UN PROCESO QUE CON-- CISTE EN ASEGURAR LA INFORMACIÓN EXACTA DE LAS RELACIONES- ENTRE UNA PERSONA Y LAS CONSECUENCIAS DEL DAÑO, POR LO QUE LA RESPONSABILIDAD SUBJETIVA NO NECESITA SER INTERPRETADA- COMO LA EXPRESIÓN DE UN PROCESO PSICOLÓGICO MUY COMPLICADO SINO COMO LA IDENTIFICACIÓN DE RESPUESTA RECOMPENZADA SO-- CIALMENTE, Y PARA OBSERVAR ESTE ASPECTO DEL PROCESO, - -- DISEÑO UN ESTUDIO EN QUE LAS RELACIONES DE UNA PERSONA Y-

LAS CONSECUENCIAS DEL DAÑO FUERON AMBIGUAS, TOMANDO LA PREMISA DE QUE LA FALTA DE CONOCIMIENTO DE INFORMACIÓN RELEVANTE INDICA UN PROCESO ACTIVO DE CONSTRUCCIÓN.

EL MÉTODO UTILIZADO CONSISTIÓ EN TOMAR A 120 NIÑOS COMO SUJETOS DE 10, 12, 14 Y 16 AÑOS, 30 DE CADA EDAD, Y DE IGUAL PROPORCIÓN EN RELACIÓN AL SEXO, SE LES ENTREVISTÓ INDIVIDUALMENTE Y SE LES LEÍA 2 PARES DE HISTORIAS A CADA UNO, CADA PAR DE HISTORIAS CON DOS EVENTOS DESAGRADABLES DE DIFERENTE PROPORCIÓN Y QUE NO MENCIONABAN EL CÓMO HABÍA SUCEDIDO EL ACONTECIMIENTO, Y DESPUÉS DE QUE EL EXPERIMENTADOR HABÍA LEÍDO LA HISTORIA LE PREGUNTABA AL SUJETO CUÁLES ERAN LOS JUICIOS O INTENCIONES QUE SE CONSIDERABAN A CERCA DEL EVENTO, LAS HISTORIAS ESTABAN DIRIGIDAS DE MANERA QUE ENTRE LA PERSONA Y EL EVENTO HUBIERA UNA RELACIÓN PERO EN LA QUE NO FUERA IMPLÍCITA LA INTENCIONALIDAD. DESPUÉS DE LLEER LAS HISTORIAS EL EXPERIMENTADOR PREGUNTABA SI ALGUNA DE LAS PERSONAS ERA MALA, Y SI ERA ASÍ CUÁL DE ELLAS ERA MÁS, O BIÉN SI SU RESPUESTA ERA NEGATIVA, DEBÍAN DAR UNA EXPLICACIÓN DE SUS RESPUESTAS.

LAS RESPUESTAS FUERON CLASIFICADAS COMO ACCIDENTALES CULPABLES Y DE EXCLUSIÓN, EL CONTENIDO DE LAS RESPUESTAS FUE CALIFICADO EN BASE A LA TEORÍA DE PIAGET.

LOS RESULTADOS MOSTRARON QUE HAY UNA MARCADA DIFERENCIA ENTRE LOS NIÑOS DE 10 Y LOS OTROS GRUPOS, LOS MÁS CHICOS EN ESTE CASO LOS DE 10 DABAN MÁS RESPUESTAS DE CULPABILIDAD Y MENOS DE ACCIDENTALIDAD QUE LOS OTROS SUJETOS. Y LAS RESPUESTAS CON INSEGURIDAD SE OBSERVAN MÁS FRECUENTEMENTE EN LOS OTROS TRES GRUPOS DE EDADES. EN CONCLUSIÓN, LOS RESULTADOS DE ESTE ESTUDIO INDICARON QUE LOS DE 10 AÑOS DE EDAD DIERON MÁS JUICIOS DE CULPABILIDAD, RESPONDIENDO CON MAYOR FRECUENCIA CON RESPONSABILIDAD OBJETIVA Y CON

POCO INSEGURIDAD QUE LOS MÁS GRANDES, EL NÚMERO DE RESPUESTAS CON RECHAZO SE INCREMENTÓ CON LA EDAD. DOS ASPECTOS - DE ESTE ESTUDIO DAN FUNDAMENTO A LA HIPÓTESIS DE QUE LA RESPONSABILIDAD SUBJETIVA NO ES UN CRITERIO VÁLIDO DE UNDESCENTRALIZACIÓN EN LAS ESTRUCTURAS DEL PENSAMIENTO, EN PRIMER LUGAR PORQUE EL CAMBIO DE RESPONSABILIDAD OBJETIVA A SUBJETIVA SE OBSERVÓ EN NIÑOS DE 10 AÑOS DE LA SIGUIENTE MANERA; UTILIZARON LA RESPUESTA SUBJETIVA COMO CARACTERÍSTICA CUANDO EL PROCESO PSICOLÓGICO INDICABA UNA DESCRIPCIÓN DE LOS ACTOS, Y RESPONSABILIDAD OBJETIVA CUANDO TALES PROCESOS NO LO ESTABAN DIRECTAMENTE INDICANDO, LO QUE MUESTRA QUE LA RESPONSABILIDAD SUBJETIVA NO ESTÁ INTEGRADA COMO UN ACTIVO PROCESO DE CONSTRUCCIÓN, EL SEGUNDO ASPECTO DE ESTOS RESULTADOS INDICA QUE CUANDO LA RESPONSABILIDAD SUBJETIVA SE USÓ UNA RESPUESTA, SE HIZO A PESAR DE LA FALTA DE EVIDENCIA, EN CONCLUSIÓN EL PUNTO ES QUE LA RESPONSABILIDAD SUBJETIVA PUEDE SER CONCEBIDA COMO UNA RESPUESTA RECOMPENSADA SOCIALMENTE POR ALGUNA CONFIGURACIÓN ESTÍMULO TIPI CO.

COMO SE PUEDE OBSERVAR, ESTE ESTUDIO A PESAR DE QUE SE REALIZÓ CON METODOLOGÍA TÍPICAMENTE COGNOTIVISTA, EL ENFOQUE TEÓRICO DEL CUAL PARTE ES DISTINTO, SE PUEDE CLASIFICAR -- DENTRO DEL APRENDIZAJE, Y SU IMPORTANCIA ES GRANDE AUNQUE CONSIDERO QUE LOS PLANTEAMIENTOS SON REALMENTE EQUIVOCADOS, YA QUE SU NIVEL EXPLICATIVO EN RELACIÓN AL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN ES POBRE.

WALKER LAWRENCE Y RICHARD BOYD (1979).

EXAMINAN LA SUPOSICIÓN KOHLBERG, DE QUE EL DESARROLLO -- COGNITIVO ES NECESARIO AUNQUE NO SUFICIENTE PARA EL DESARROLLO MORAL, QUE EL DESARROLLO COGNITIVO ES UNA VARIABLE- IMPORTANTE PARA ESTIMULAR EL DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO - MORAL. ÉSTE ESTUDIO SE ABOCÓ CONCRETAMENTE A LAS RELACIONES ENTRE EL RAZONAMIENTO MORAL CONVENCIONAL Y LAS OPERACIONES FORMALES EN BASE A QUE DENTRO DE LA POSICIÓN COGNITIVISTA SE SUPONE QUE UN INCREMENTO EN EL DESEQUILIBRIO ES IMPORTANTE PARA EL DESARROLLO, POR LO QUE EN ESTE ESTUDIO, SE ESTABLECIÓ UN TRATAMIENTO QUE EMPLEARA LA NECESIDAD DE JUSTIFICAR UN RAZONAMIENTO CON DOS OPCIONES A ELEGIR Y QUE PUDIERAN PRODUCIR DESEQUILIBRIO PARA LLEVARSE A CABO POR -- CONSIGUIENTE UNA TRANSICIÓN EN EL PENSAMIENTO MORAL. EL -- MÉTODO QUE SE UTILIZÓ FUE, CON 216 MUJERES ADOLESCENTES DE 14 A 16 AÑOS DE EDAD, SE LES APLICÓ UNA SERIE DE PRETEST, -- PARA SELECCIONAR A LAS QUE ESTUVIERAN PARALELAMENTE UBICADAS EN EL ESTADIO DE DESARROLLO MORAL (SEGÚN CLASIFICACIÓN DE KOHLBERG, Y EN LOS INICIOS DE LAS OPERACIONES FORMALES, REDUCIÉNDOSE A 44 EL NÚMERO DE SUJETOS , UNA VEZ -- SELECCIONADOS.

POSTERIORMENTE, FUERON ELEGIDOS AL AZAR PARA FORMAR UN GRUPO EXPERIMENTAL Y UNO CONTROL CON EL MISMO NÚMERO DE SUJETOS. LA FORMA EN QUE SE EVALÚO, LA SELECCIÓN FUE EN BASE A LOS PRINCIPIOS FORMALES QUE CONSISTIERON EN ORACIONES -- ABSURDAS Y DE SERIACIÓN VERBAL, A TAREAS FORMALES BÁSICAS -- RELACIONADAS CON PROBLEMAS DE QUÍMICA Y DEL PÉNDULO Y ENTREVISTAS DE JUICIO MORAL BASADOS EN LOS DILEMAS MORALES -- DE KOHLBERG. POSTERIORMENTE EL GRUPO CONTROL NO RECIBIÓ -- NINGÚN TRATAMIENTO Y EL GRUPO EXPERIMENTAL FUE EXPUESTO A UN TRATAMIENTO DISEÑADO PARA ESTIMULAR LA TRANSICIÓN EN -- DIRECCIÓN AL ESTADIO MORAL 4 DE DESARROLLO MORAL, EL INTER

VALO DE TIEMPO ENTRE EL PRETEST Y LA FASE DE TRATAMIENTO - FUE DE 1-4 SEMANAS Y CONSISTIÓ EN EXPONER INDIVIDUALMENTE A CADA NIÑA AL ESTADO DE RAZONAMIENTO, DÁNDOLE CINCO SITUACIONES DILEMAS, EN LOS QUE SE LE PEDÍA QUE IMAGINARA SER EL PERSONAJE CENTRAL DE CADA UNO DE LOS DILEMAS Y QUE SOLICITARA CONSEJO A 2 DE LOS ADULTOS AHÍ PRESENTES, RESPECTO A LO QUE ERA ADECUADO HACER Y PORQUÉ. CADA ADULTO ESTABA A FAVOR DE SOLUCIONES DISTINTAS (DENTRO DE LA CONSTRUCCIÓN DEL ESTADÍO 4 DE RAZONAMIENTO), BASADOS EN EL RAZONAMIENTO PROTOTIPO DE LOS PLANTEAMIENTOS DEL MANUAL DE - - - KOHLBERG. TODAS LAS NIÑAS RECIBIERON LOS MISMOS CONSEJOS-COMO SOLUCIONES,

COMO RESULTADOS SE ENCONTRÓ QUE EL ESTADÍO DE DESARROLLO--COGNITIVO ES UNA VARIABLE IMPORTANTE AL TRATAR DE ESTIMULAR EL DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO MORAL, YA QUE EL LOGRO DE - LOS PRINCIPIOS BÁSICOS EN LA DIVISIÓN FORMAL DEL DESARROLLO COGNITIVO ES NECESARIA PARA EFECTUAR TRANSICIÓN EN EL ESTADÍO 4 DEL DESARROLLO MORAL.

ZUCKER Y GRIMLEY (1978).

REALIZARON UN ESTUDIO CON ESTUDIANTES DEL 7o. AL 12o. GRADO, LA FINALIDAD DE ESTA INVESTIGACIÓN SE PRESENTÓ EN BASE A LA AFIRMACIÓN DE KOHLBERG DE QUE LA MADUREZ MORAL REQUIERE DE LA MADUREZ COGNITIVA, PERO QUE TAMBIÉN REQUIERE DE " CARACTERÍSTICAS MÁS AMPLIAS " DEL DESARROLLO, ENTONCES EL PROPÓSITO DE ESTE ESTUDIO FUE INVESTIGAR LAS RELACIONES ENTRE EL JUICIO MORAL Y LAS PERCEPCIONES DE OTROS PARA DETERMINAR SI LOS DATOS RESULTANTES PODÍAN AYUDAR A DILUCIDAR LAS " CARACTERÍSTICAS MÁS AMPLIAS " REFERIDAS POR KOHLBERG.

UTILIZARON A 244 SUJETOS ESTUDIANTES DE LOS 7o. Y 12o. GRADOS COMO SE MENCIONA INICIALMENTE, EVALUANDOLOS CON LA PRUEBA DEFINING ISSUES TEST Y EL PAIRED HANDS TEST SECONDARY, LA PRIMERA QUE EVALÚA UN PROCESO RACIONAL EN FUNCIÓN DE LOS DILEMAS MORALES, Y LA SEGUNDA QUE VALORA LAS PERCEPCIONES O EXPECTANCIAS DE UN SUJETO ACERCA DE OTRAS PERSONAS A TRAVÉS DE UN CONTÍNUO POSITIVO-NEGATIVO. Y PARA NEUTRALIZAR LOS EFECTOS DEL ORDEN DE ADMINISTRACIÓN DE LAS PRUEBAS, EN LA PRIMERA MITAD, SE ADMINISTRÓ EL PAIRED HANDS TEST SECONDARY CON UNA DURACIÓN DE 30 SEGUNDOS Y EN LA SEGUNDA MITAD SE ADMINISTRÓ EL DEFINING ISSUES TEST COMPLETANDO 1 HORA.

EL TRATAMIENTO DE LOS DATOS FUE ESTADÍSTICAMENTE POR MEDIO DE ANÁLISIS DE VARIANZA Y COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON, Y LOS RESULTADOS INDICARON CORRELACIONES POSITIVAS ENTRE LAS CALIFICACIONES "P" (ESTADÍOS MORALES), LA EDAD Y LA INTELIGENCIA, ASÍ COMO TAMBIÉN UNA CORRELACIÓN SIGNIFICATIVAMENTE POSITIVA ENTRE LAS CALIFICACIONES DEL DEFINING ISSUES TEST Y LAS DEL PAIRED HANDS TEST SECONDARY. LOS RESULTADOS DE ESTE ESTUDIO SUGIEREN QUE LOS JUICIOS MORALES CONTIENEN UN SIGNIFICATIVO COMPONENTE AFECTIVO Y QUE UN MODE

LO DE DESARROLLO COGNITIVO-AFECTIVO PUEDE REFLEJAR LA REALIDAD DE UNA MANERA MÁS APROPIADA.

DAVID FAUST Y JACK ARBUTHNOTH (1978).

PARTIENDO DE LA INFORMACIÓN ENCONTRADA EN DIVERSAS INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN MORAL BASADAS EN EL PUNTO DE VISTA DE DESARROLLO COGNITIVO DE PIAGET Y KOHLBERG DE QUE ALGUNOS INDIVIDUOS PROGRESAN EN EL RAZONAMIENTO MORAL MIENTRAS QUE -- OTROS NO LO HACEN. EL PROPÓSITO DE SU ESTUDIO FUE AISLAR LA VARIABLE PRINCIPAL QUE PODRÍA EN PARTE DETERMINAR ESAS RESPUESTAS DIFERENCIALES.

EN ESTE ESTUDIO LA HIPÓTESIS FUE QUE INDIVIDUOS QUE NO HAN LOGRADO SU POTENCIAL TOTAL EN EL RAZONAMIENTO MORAL, DANDO -- LOS LÍMITES ESTABLECIDOS POR ESTRUCTURAS (NO ALCANZADAS) -- PODÍAN AVANZAR MÁS SIGNIFICATIVAMENTE QUE AQUELLOS QUE HABÍAN ALCANZADO SU POTENCIAL EN RESPUESTA A UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN MORAL.

LA MUESTRA CONSISTIÓ EN 117 ESTUDIANTES MUJERES Y 111 HOMBRES A LOS QUE SE LES APLICÓ LA FORMA A DEL CUESTIONARIO ESTANDARIZADO DE KOHLBERG Y UN GRUPO DE PRUEBAS DE PAPEL Y LÁPIZ DE NÍVEL DE RAZONAMIENTO PIAGETIANO, LAS CUALES CONSISTÍAN EN -- VERSIONES LIGERAMENTE MODIFICADAS DE LAS TAREAS CLÁSICAS -- PIAGETIANAS, Y EL ORDEN DE LA PRESENTACIÓN FUE CONTRABALANCEADO. LOS PARTICIPANTES FUERON ASIGNADOS AL AZAR TANTO PARA -- EL GRUPO CONTROL COMO PARA EL EXPERIMENTAL, DE LA MISMA MANERA, EL GRUPO EXPERIMENTAL SE FORMÓ EN SEIS GRUPOS ELEGIDOS -- AL AZAR.

A CADA GRUPO SE LE REUNIÓ SEMANALMENTE POR 5 SEMANAS EN UN -- PROGRAMA DE EDUCACIÓN MORAL, SIMILAR AL DE BLATT Y KOHLBERG--

Y LA SIGUIENTE SEMANA SE LES APLICÓ UNA REVALORACIÓN CON EL CUESTIONARIO DE KOHLBERG Y TAMBIÉN SE LES ADMINISTRÓ EL QUICK WORD TEST DE INTELIGENCIA.

LOS RESULTADOS DE ESTE ESTUDIO APOYARON LA HIPÓTESIS DE QUE LOS INDIVIDUOS QUE NO HAN LOGRADO SUS POTENCIALIDADES MORALES TOTALMENTE, AVANZARON MÁS EN EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN MORAL QUE LOS QUE HABÍAN LOGRADO EL TOTAL DE SUS POTENCIALES MORALES.

WONDERLY DONALD Y KUPFERSMID (1978).

ANALIZAR Y REVISAN LA POSICIÓN DE KOHLBERG Y TURIEL, SUGIEREN QUE HAY POCAS RAZONES PARA ESPERAR UNA DIFERENCIA MANIFIESTA DE DESEQUILIBRIO (COMO MEDIDA PARA INDICAR ADAPTACIÓN) ENTRE LOS SUJETOS CERCANOS A LOS ESTADÍOS MORALES DE TRANSICIÓN Y NO TRANSICIÓN, Y QUE PARA LOS AUTORES MENCIONADOS Y PARA LA MAYORÍA DE LOS PSICOLOGOS DEL DESARROLLO COGNITIVO, EL DESEQUILIBRIO COGNITIVO ES EL AGENTE CASUAL EN LOS ESTADÍOS DE PROGRESIÓN MORAL, COSA QUE SE PRETENDIÓ REBATIR EN ESTE ESTUDIO.

EL MÉTODO FUE EL SIGUIENTE; 75 ESTUDIANTES, 35 HOMBRES Y 40 MUJERES DE ENTRE LOS 17 Y 28 AÑOS DE EDAD QUE PARTICIPARON COMO VOLUNTARIOS, TENIENDO CONOCIMIENTO PREVIO DE LA NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN.

SE UTILIZARON 5 MEDIDAS ESTIMATIVAS DE ADAPTACIÓN PSICOLÓGICA; (1) DE AUTO CONCEPTO CON LA PRUEBA DE BERGER'S " ACCEPTANCE OF SELF " (2) DE DESVIACIÓN CON LA PRUEBA DE DEAN'S ALINEATION SCALE; (3) DE FELICIDAD EN BASE AL ÍNDICE DE SATISFACCIÓN VIVIDO (4) DE ANSIEDAD MEDIDA POR EL TEST-TAYLOR'S REVISED MANIFEST ANXIETY (5) INTEGRACIÓN DE LA PERSONALIDAD, BASADO EN EL GRADO DE DISCREPANCIA DE LA REALIDAD.

TAMBIÉN FUERON MEDIDAS OTRAS 2 VARIABLES DE LOS JUICIOS MORALES DE LOS SUJETOS OBTENIDOS DE LA ADMINISTRACIÓN DEL TEST DE MADURES DE KOHLBERG FORMA A Y POR ÚLTIMO LA EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA POR EL TEST OTIS QUICK SCORING MENTAL - - - ABILITTEST , GAMMA TEST, TODOS ESTOS FUERON PRESENTADOS - - - COMO CUESTIONARIOS QUE SE COMPLETARON EN APROXIMADAMENTE 3 - PERÍODOS DE CLASES DE 150 MINUTOS CADA UNA, EXTENDIENDO A DOS SEMANAS DE INTERVALO, Y SE LES PERMITIÓ CONTESTAR LOS DILEMAS MORALES EN LA CASA PARA REGRESAR A COMPLETAR LA PRUEBA - DENTRO DE LAS 2 SEMANAS DE INTERVALO, RECOMENDÁNDOLOS A LOS SUJETOS QUE NO DISCUTIERAN CON NADIE NADA ACERCA DEL MATERIAL RELACIONADO CON LOS DILEMAS MORALES SOBRE TODO LOS PROTOCOS QUE SE HABÍAN REGRESADO, Y AL FINAL DE LAS 2 SEMANAS TODOS LOS SUJETOS HABÍAN COMPLETADO Y REGRESADO LOS MATERIALES DE LA INVESTIGACIÓN.

LOS RESULTADOS INDICARON QUE LOS INDIVIDUOS EN ESTADO DE - - TRANSICIÓN MORAL NO MANIFIESTAN MAYOR DESQUILIBRIO (COMO MEDIDA DE ADAPTACIÓN CON EL ÍNDICE EMPLEADO) CUANDO SE COMPARARON CON AQUELLOS QUE NO ESTABAN EN TRANSICIÓN MORAL.

LOS RESULTADOS ADEMÁS MUESTRAN CONSISTENCIA INTERNA Y CORROBORAN LOS ENCUENTROS DE LAS INVESTIGACIONES PASADAS ENFOCADAS A ESTE ASPECTO. LOS DATOS REPORTADOS UNIDOS CON LOS DE SULLIVAN Y QUARTER SUGIEREN QUE LO PRESENTADO AQUÍ TIENE - - POCO FUNDAMENTO EMPÍRICO PARA EL ARGUMENTO DE QUE EL DESEQUILIBRIO ESTÁ ASOCIADO CON EL ESTADÍO MORAL EN TRANSICIÓN.

POR LO QUE SUGIEREN QUE KOHLBERG, TURIEL Y OTROS PSICOLOGOS DEL DESARROLLO COGNITIVO QUE SOSTIENEN QUE EL DESEQUILIBRIO COMO CONSTRUCTO HIPOTÉTICO EXPLICATIVO DIRIGIDO AL ESTADÍO DE PROGRESIÓN MORAL EXAMINEN MÁS ESTRECHAMENTE SU POSICIÓN - EN FUNCIÓN DE LOS ENCUENTROS DE ESTA INVESTIGACIÓN.

MORAN JOSEPH Y JONIAK ANDREW (1979).

EN UNA INVESTIGACIÓN QUE REALIZÓ ENCONTRÓ QUE APRARENTEMENTE < LA SOFISTICACIÓN DEL LENGUAJE TIENE QUE VER CON LAS RESPUESTAS A LOS DILEMAS MORALES Y SE BASÓ EN LA INVESTIGACIÓN DE KOHLBERG HACIENDO UNA RÉPLICA DE LOS ESTUDIOS DE REST (1973).

SE UTILIZARON 40 ESTUDIANTES COMO SUJETOS QUE PRESENTABAN EL ESTADIO 3, SEGÚN LA FORMA B-1 DEL MANUAL DE ENTREVISTAS DEL JUICIO MORAL DE KOHLBERG Y EL MATERIAL UTILIZADO FUE LA FORMA A-1 DEL MANUAL DE ENTREVISTAS DEL JUICIO MORAL.

LOS RESULTADOS DE ESTE ESTUDIO MUESTRAN QUE NO HAY EVIDENCIA DE QUE LOS SUJETOS PREFIERAN LOS NIVELES ALTOS DE JUICIO -- CUANDO EL LENGUAJE ERA CONTROLADO.

EL HECHO ES QUE LOS SUJETOS ELIGEN NIVELES BAJOS DE RESPUESTAS, ESCRITAS EN LENGUAJE SOFISTICADO Y NIVELES ALTOS DE RESPUESTAS CUANDO EL LENGUAJE ESTÁ ESCRITO EN FORMA COMÚN, DEMOSTRANDO QUE EL LENGUAJE TUBO UN PODEROSO EFECTO EN LAS EJECUCIONES DE LOS SUJETOS EN LA PREFERENCIA DE LAS TAREAS USADAS POR REST Y REST, POR LO QUE ESTOS ENCUENTROS INDICAN QUE LA EVIDENCIA OFRECIDA ANTERIORMENTE EN APOYO A LO QUE DEMANDA KOHLBERG DE LA INVARIANZA EN EL DESARROLLO DE LOS JUICIOS-MORALES PUDO HABER SIDO ARTIFICIAL, PRODUCIDO POR FALLAS EN EL CONTROL DE LOS EFECTOS DEL LENGUAJE.

EMLER N.P. (1978).

PRESENTA UN ESTUDIO DEL DESARROLLO INFANTIL ACERCA DEL USO DE LAS INFERENCIAS EN RELACIÓN A LAS INTENCIONES Y MOTIVOS EN EL JUICIO MORAL. EN PARTICULAR, SE RELACIONA CON 2 ASPECTOS DERIVADOS DE LAS APORTACIONES DE PIAGET EN ESTA ÁREA, EL

PRIMERO QUE SE REFIERE A LA NATURALEZA DEL CAMBIO QUE TOMA -
LUBAR EN EL DESARROLLO Y LAS RAZONES Y CONDICIONES COGNITI--
VAS NECESARIAS PARA QUE SE REALICE ESTE CAMBIO. ASPECTOS --
QUE NO HAN SIDO ACLARADOS, Y SE DESCONOCE SU NATURALEZA.

SU INQUIETUD SE DESPRENDE DE LA DISTINCIÓN QUE HACE PIAGET -
DE LO QUE LLAMA RESPONSABILIDAD OBJETIVA Y RESPONSABILIDAD -
SUBJETIVA, LA PRIMERA QUE BASA SUS JUICIOS EN FUNCIÓN DE LAS
CONSECUENCIAS Y LA SEGUNDA EN FUNCIÓN DE LAS INTENCIONES,

EL SEGUNDO PUNTO LO REFIERE A LA DISTINCIÓN ENTRE RAZONAMIE--
TO Y EVALUACIÓN YA QUE SEGÚN ÉLMER, LA POSTURA PIAGETIANA NO
ESTÁ FUNDAMENTADA EN UNA BASE EXPERIMENTAL SÓLIDA QUE PERMI--
TA OBSERVAR QUE EL RAZONAMIENTO Y LA EVALUACIÓN NO SON EQUI--
VALENTES Y QUE NO HAY BASES PARA SUPONER QUE MUESTREN UN PA--
TRON DE DESARROLLO SIMILAR Y EXPLICA QUE ALGUNOS EXPERIMEN--
TOS DISEÑADOS PARA PROBAR LOS EFECTOS DE LAS CONSECUENCIAS -
E INTENCIONES EN LA EVALUACIÓN MOSTRARON QUE LAS INTENCIONES
INFLUENCIARON LAS EVALUACIONES DE LOS NIÑOS DE EDADES MENO--
RES INDICADOS POR PIAGET EN SUS INVESTIGACIONES Y QUE LAS --
CONSECUENCIAS INFLUENCIARON A LOS NIÑOS MAYORES (WEINER Y -
PETER 1973). POR LO QUE PARECE QUE TODAS LAS EDADES ESTÁN--
INFLUENCIADAS POR AMBAS; INTENCIONES Y CONSECUENCIAS, AUNQUE
LOS NIÑOS MÁS CHICOS SE VEN MÁS INFLUENCIADOS POR LAS CONSE--
CUENCIAS QUE LOS MÁS GRANDES, Y ÉSTOS A SU VEZ POR LAS INTEN--
CIONES QUE LOS CHICOS, PERO SERÍA UN ERROR CONCLUIR QUE LO -
MISMO FUNCIONA PARA EL RAZONAMIENTO, LO MÁS ADECUADO ES PEN--
SAR QUE PROBABLEMENTE EN EL CASO DE CAMBIOS EN EL DESARROLLO
A NIVEL DE RAZONAMIENTO SON MUCHO MAS DISTINTOS Y CLARAMENTE
CORTADOS QUE LOS CAMBIOS A NIVEL DE LAS EVALUACIONES,

LA RESPONSABILIDAD SUBJETIVA O LAS CONSIDERACIONES DE INTENCIÓN EN EL JUICIO MORAL, SE PUEDEN DIVIDIR COMO DOS CASOS -- CON DISTINTO SIGNIFICADO. LA PRIMERA PUEDE DEFINIRSE COMO -- EL JUICIO DE RESPONSABILIDAD POR INTENCIÓN COMO EN CONTRA DE CONSECUENCIAS ACCIDENTALES DE ACCIÓN.

Y LA OTRA PUEDE DEFINIRSE POR LA TOTALIDAD DE MOTIVOS INVOLUCRADOS COMO POR EJEMPLO SER EGOISTA O DESINTERESADO, LA PRIMERA LLAMADA CRITERIO DE INTENCIÓN Y LA SEGUNDA DE MOTIVACIÓN.

SEGÚN EMLER LA TÉCNICA NORMAL DE HISTORIAS ES INADECUADA PARA EL ESTUDIO DEL PROCESO DE INFERENCIAS, DEBIDO A QUE EN LOS INCIDENTES RELATADOS VERBALMENTE LA INTENCIÓN Y LOS MOTIVOS DE LOS ACTORES SON IDENTIFICADOS TÍPICA Y EXPLÍCITAMENTE Y -- ADEMÁS EL LENGUAJE COMÚN EN EL QUE SE REPORTAN LOS EVENTOS -- ES UN LENGUAJE DE INFERENCIA Y NO DE DESCRIPCIÓN PURA.

EL ESTUDIO QUE REALIZÓ CONSISTIÓ EN 42 NIÑOS DE PRIMARIA, 7 NIÑOS Y 7 NIÑAS, C/U DE LOS TRES PRIMEROS NIVELES DE PRIMARIA, DE EDADES DE 5 A 7 AÑOS DE EDAD, EL MATERIAL QUE UTILIZARON CONSISTIÓ EN 4 PARES DE HISTORIAS EN LAS QUE SE DESCRIBIERON VARIAS CONVINCIONES DE INTENCIÓN Y MOTIVACIÓN 2 PARES QUE CONTRASTABAN EFECTOS DE ACCIDENTES CON INTENCIÓN Y 2 QUE CONTRASTABAN ACTOS MOTIVADOS INTERESADAMENTE CON ACTOS MOTIVADOS DESINTERESADAMENTE EN TODOS LOS PARES DE HISTORIAS, LAS CONSECUENCIAS SE REFERÍAN A PÉRDIDAS O DAÑOS MATERIALES, CADA HISTORIA SE PRESENTÓ EN TIRAS DE CARICATURAS CON UN MÍNIMO DE MATERIAL VERBAL. SE LES ENTREVISTÓ INDIVIDUALMENTE -- CODIFICANDO SUS RESPUESTAS EN BASE A 4 CATEGORÍAS; (1) INFERENCIAS CAUSALES (2) ATRIBUTOS DE RESPONSABILIDAD (3) JUSTIFICACIONES POR DAÑO; (4) JUSTIFICACIONES POR CASTIGO.

LOS RESULTADOS INDICAN QUE LOS SUJETOS FUERON CAPACES DE CONSIDERAR LA INTENCIÓN ANTES DE QUE DESARROLLARAN LA HABILIDAD PARA CONSIDERAR MOTIVOS EN EL JUICIO MORAL. UNA COMPARACIÓN DE LAS EXPLICACIONES CAUSALES Y LOS JUICIOS MORALES MUESTRAN QUE LOS NIÑOS PUEDEN HACER LAS INFERENCIAS CAUSALES APROPIADAS ANTES DE QUE TENGAN LA CAPACIDAD DE HACER USO DE ELLOS EN SUS PROPIOS JUICIOS MORALES. ESTO APOYA UNA INTERPRETACIÓN DE JUICIO MORAL INMADURA COMO REFLEJO DE UNA DEFICIENCIA EN LA MEDIACIÓN MÁS BIÉN QUE EN LA CAPACIDAD.

GERALD, JANE Y ALLEN (1979).

EN ESTA INVESTIGACIÓN ESTUDIARON LA BASE EN LA QUE LOS NIÑOS PRE-ESCOLARES RESPONDEN A LAS HISTORIAS SOBRE LOS JUICIOS MORALES DISEÑADAS POR PIAGET.

SE UTILIZARON 30 NIÑOS ENTRE 3 Y 5 AÑOS DE EDAD, A LOS QUE SE LES LEYERON HISTORIAS CONSTRUIDAS DE TAL MANERA QUE FUERA IMPLÍCITO LA EVALUACIÓN DE LA INTENCIÓN Y/O LAS CONSECUENCIAS DE UN ACTO EN BASE A LAS CUALES LOS NIÑOS RESPONDIERAN FORMAL Y DIFERENCIALMENTE EN SUS JUICIOS UNA VEZ ENTREVISTADOS.

LOS RESULTADOS MUESTRAN QUE LOS NIÑOS MENORES DE 4 AÑOS NO DIFERENCIAN FORMALMENTE LO BUENO DE LO MALO DE LAS CONSECUENCIAS, COSA QUE SI LOGRAN LOS NIÑOS DE 4 A 5 AÑOS, Y EN CUANTO A INTENCIÓN LOS RESULTADOS INDICAN, DADA LA SENCILLEZ DE LAS HISTORIAS, QUE TODOS LOS NIÑOS FUERON CAPACES DE RESPONDER DIFERENCIALMENTE A LO BUENO Y LO MALO, Y SE VAN INCREMENTANDO CON LA EDAD, EL TIPO DE RESPUESTAS ENCONTRADAS.

NANCY, EISENBERG-BERG (1979).

EN ESTE ARTÍCULO HACE UNA OBSERVACIÓN IMPORTANTE EN RELACIÓN A LAS INVESTIGACIONES ORIENTADAS CON LOS PRECEPTOS DE LOS ESTUDIOS DE KOHLBERG SOBRE EL JUICIO MORAL, Y SEÑALA - QUE LOS DILEMAS UTILIZADOS POR KOHLBERG ESTÁN ENFOCADOS -- HACIA LAS REGLAS, LEYES, AUTORIDADES Y OBLIGACIONES FORMALES. LAS CUALES DOMINAN EL RAZONAMIENTO DE LOS INDIVIDUOS ACERCA DE LOS CONFLICTOS QUE LES SON PLANTEADOS. DE TAL - MANERA QUE EN INVESTIGACIONES ACTUALES SEGÚN ARGUMENTAN, - SE COMIENZA POR ESTABLECER LA DIFERENCIA ENTRE EL DOMINIO MORAL Y EL DOMINIO O ESFERA DEL CONVENCIONALISMO SOCIAL. - SE CITA LAS INVESTIGACIONES DE DAMON 1977 Y TURIEL 1975, - EXAMINANDO VARIOS TIPOS DE CONFLICTOS DENTRO DE LA ESFERA MORAL.

LOS DOS OBJETIVOS PRINCIPALES DE ESTE ESTUDIO FUERON: - -

- A). EXAMINAR EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL PRO-SOCIAL - - DURANTE LOS AÑOS DE ESCUELA Y EXPLORAR SU ESTRUCTURA - INTERNA Y;
- B). ESTUDIAR LA FORMA PARA DETERMINAR SI SU NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL PRO-SOCIAL ESTÁ TAMBIÉN RELACIONADO AL MODO DE LOS SUJETOS PARA RESOLVER LOS DILEMAS MORALES-PRO-SOCIALES.

SE HIPOTETIZÓ UNA FUERTE RELACIÓN ENTRE EL TIPO DE JUICIO MORAL Y LA SOLUCIÓN HISTÓRICA POR EL SIGUIENTE RAZONAMIENTO. PUEDE SER DIFÍCIL PONER UNA JUSTIFICACIÓN A NUESTRAS-PROPIAS NECESIDADES ANTES DE LOS DE OTRO EN UN CONFLICTO - PRO-SOCIAL PARA ALGUIEN POR RAZONES HEDONÍSTICAS PORQUE NO HAY REGLAS FORMALES, PROHIBICIONES U OBLIGACIONES EN DILE-

MAS PRO-SOCIALES QUE EL INDIVIDUO PUEDE USAR PARA JUSTIFICAR EL QUE SE IGNOREN LAS NECESIDADES DEL OTRO.

EL METODO UTILIZADO SE PRESENTA DE LA SIGUIENTE MANERA:

COMO SUJETOS 125 NIÑOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA, DE CLASE-SOCIOECONÓMICA MEDIA. EL DISEÑO CONSISTIÓ EN ENTREVISTAS-CON 4 HISTORIAS DIRIGIDAS A OBTENER EL RAZONAMIENTO MORAL-PRO-SOCIAL, CADA UNA CONTENÍA UN CONFLICTO ENTRE LOS DESEOS Y NECESIDADES DEL ACTOR Y LAS NECESIDADES DE OTRA PERSONA.

CON TODAS LAS HISTORIAS DE JUICIO MORAL SE LES PREGUNTÓ A-LOS SUJETOS LO QUE EL CARÁCTER DE LA HISTORIA PODÍA DESEMPEÑAR Y POR QUÉ EL O ELLA PODÍAN ACTUAR APOYÁNDOSE EN ESA-FORMA.

EL PROCEDIMIENTO UTILIZADO FUE EL DE ENTREVISTAR A TODOS -LOS SUJETOS EN LA ESCUELA EXCEPTUANDO A 3, Y LAS ENTREVISTAS SE REALIZARON EN FORMA INDIVIDUAL POR UN ENTREVISTADOR FEMENINO PARA LOS DE PRIMARIA. PARA LOS DE SECUNDARIA - - HUBO UN ENTREVISTADOR DE ENTRE CUATRO QUE HABÍA 2 DE SEXO-FEMENINO Y 2 DE SEXO MASCULINO. EL ENTREVISTADOR LEÍA EN-VOZ ALTA LAS HISTORIAS Y LOS NIÑOS LAS TENÍAN ESCRITAS - - FRENTE A ELLOS. SUS RESPUESTAS FUERON GRAVADAS.

EL SEXO DE CARÁCTER PRINCIPAL DE LAS HISTORIAS JUNTO CON -SU ACTOR PRINCIPAL FUE VARIADO Y APROXIMADAMENTE UNA MITAD DE LOS SUJETOS DE CADA SEXO RESPONDIÓ POR CADA FORMA.

LOS RESULTADOS DE LOS JUICIOS MORALES DE LOS SUJETOS FUERON CODIFICADOS DENTRO DE UNA VARIEDAD DE CATEGORÍAS LLAMADAS-CATEGORÍAS DE CONSIDERACIÓN MORAL, CADA UNA REPRESENTANDO-UNA MORAL DE LOS SUJETOS EN RELACIÓN DE LA IMPORTANCIA DADA

A ESTA MORAL. ALGUNAS DE LAS CATEGORÍAS DERIVADAS DE ESTE ESTUDIO CORRESPONDEN A LOS DE KOHLBERG DE SUS ESTUDIOS DE DESARROLLO MORAL PERO DIFIEREN EN DOS COSAS MUY IMPORTANTES: A), QUE LAS CATEGORÍAS SON TIPOS ESPECÍFICOS DE RAZONAMIENTO CODIFICADO SEPARADAMENTE DE OTROS TIPOS SIMILARES DE RAZONAMIENTO Y B), LAS CATEGORÍAS NO ESTÁN ORDENADAS DE ACUERDO A UN DESARROLLO MENTAL, ES DECIR, NINGUNA CATEGORÍA ES CONSIDERADA MÁS AVANZADA QUE OTRA.

LOS DATOS DE ESTE ESTUDIO MUESTRAN QUE LOS NIÑOS DE PRIMARIA, SU RAZONAMIENTO TIENDE A SER HEDONÍSTICO, ESTEREOTIPADO, APROBATORIO Y ORIENTADO INTERPERSONALMENTE Y/O ADEMÁS INVOLUCRANDO EL RAZONAMIENTO DE LAS NECESIDADES DE OTROS. POR OTRO LADO LOS NIÑOS DE SECUNDARIA VERBALIZARON MUCHOS DE LOS VARIOS TIPOS DE RAZONAMIENTO USADOS POR LOS NIÑOS MÁS PEQUEÑOS, PERO TAMBIÉN VERBALIZARON CONSIDERACIONES SUSTANCIALES DE RAZONAMIENTO QUE REFLEJABA FUERTE ÉNFASIS O DECISIÓN E INTERESES MORALES MÁS ABSTRACTOS Y/O INTERNALIZADOS.

UNA COMPARACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS EN ESTE ESTUDIO CON LOS ESTUDIOS PREVIOS EN EL JUICIO MORAL ORIENTADOS A LA PROHIBICIÓN INDICAN QUE EL DESARROLLO TEMPRANO DE LOS DOS DOMINIOS DE RAZONAMIENTO PUEDEN DIFERIR, YA QUE LOS DATOS INDICAN QUE NINGUNO DE LOS NIÑOS EN EL PRESENTE ESTUDIO VERBALIZÓ CONSIDERACIONES ORIENTADAS AL CASTIGO Y A LA AUTORIDAD DE SUS RAZONAMIENTOS MORALES PRO-SOCIALES.

SIN EMBARGO, LOS NIÑOS EN ESTE ESTUDIO UTILIZARON MÁS CANTIDADES CONSIDERABLES DE RAZONAMIENTOS ESTEREOTIPADOS EN EDADES TEMPRANAS DE RAZONAMIENTO QUE EN LOS ESTUDIOS REPORTADOS DE JUICIO MORAL ORIENTADOS A LA PROHIBICIÓN (EJEMPLO KOHLBERG 1969); POR LO QUE ESAS DIFERENCIAS INDICAN DE UNO Y OTRO QUE EL ESTUDIO 1 DE RAZONAMIENTO ORIENTADO AL CASTIGO Y AUTORIDAD OCURRE A MUY TEMPRANA EDAD Y ES

CUIDADOSAMENTE REEMPLAZADO POR JUICIOS MORALES ESTEREOTIPADOS Y OTROS MÁS AVANZADOS O QUE EN LOS COMIENZOS DEL --- DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO MORAL PRO-SOCIAL DIFIEREN DE --- LOS JUICIOS MORALES QUE ESTÁN ORIENTADOS A LA PROHIBICIÓN. DADO QUE LA PRESENTE AUTORA OBTUVO RECIENTEMENTE EN ESTUDIOS SEPARADOS, DATOS QUE DEMUESTRAN QUE AÚN LOS NIÑOS --- PREESCOLARES VERBALIZAN DESDE MUY PEQUEÑA EL RAZONAMIENTO MORAL ORIENTADO HACIA LA AUTORIDAD Y HACIA EL CASTIGO, ESPORÁDICO QUE LAS RESPUESTAS A LOS DILEMAS MORALES PRO-SOCIALES DE LOS NIÑOS MÁS PEQUEÑOS SEAN DIFERENTES DE (MÁS BIEN QUE MERAMENTE MÁS AVANZADOS) SUS JUICIOS ACERCA DE --- LOS CONFLICTOS DE PROHIBICIÓN MORAL (EISENBERG-BERG 1976) Y EISENBERG-BERG AND HAND 1976, POR LO QUE SE SUGIERE QUE INVESTIGACIONES FUTURAS COMPAREN DIRECTAMENTE EL RAZONAMIENTO MORAL PRO-SOCIAL Y ORIENTADO A LA PROHIBICIÓN DE --- LOS NIÑOS MÁS PEQUEÑOS.

SUE J.M. FREEMAN Y JOHN W. GIOBINK (1979).

ESTOS AUTORES INVESTIGAN LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN EL DESARROLLO MORAL RELACIONADOS CON LA EDAD Y SEXO DE LOS SUJETOS, UTILIZANDO VARIACIÓN SISTEMÁTICA EN LOS MATERIALES ESTÍMULO.

EL MÉTODO, FUE UTILIZAR UNA EVALUACIÓN OBJETIVA DEL DESARROLLO MORAL OAMD (OBJETIVE ASSESSMENT OF MORAL DEVELOPMENT) QUE SE CONSTRUYÓ COMO DIMENSIÓN ESTÍMULO EN BASE A LOS DILEMAS DE KOHLBERG VARIÁNDOLOS EN 2 FORMAS; A). SITUACIONES FAMILIARES REMOTAS Y; B). SEXO DE LA HISTORIA DEL MODELO, ÉSTA ÚLTIMA QUE CONSISTÍA EN TOMAR DECISIÓN MORAL QUE INVOLUCRA UNA ACCIÓN INTERPERSONAL TENIENDO CONSECUENCIAS PARA EL BIENESTAR DE OTROS, Y LAS HISTORIAS FAMILIARES REMOTAS QUE SE REFERÍAN A LA DISTANCIA DE LA SITUACIÓN DILE-

MA A LA EXPERIENCIA PROPIA DEL SUJETO. LOS DILEMAS MORA--
LES SE CONSTRUYERON CON HISTORIAS DE MODELOS FEMENINOS Y -
MASCULINOS Y CADA DILEMA SE CLASIFICÓ COMO SUSTANCIALMENTE
FAMILIAR O REMOTO CON LA HISTORIA DE UN MODELO FEMENINO O-
MASCULINO.

LOS DILEMAS FUERON AUTOADMINISTRADOS, Y LAS RESPUESTAS DE-
LOS SUJETOS FUERON OBTENIDOS POR UN FORMATO OBJETIVO DE --
ELECCIÓN MÚLTIPLE. UNA VEZ QUE SELECCIONABAN LAS RESPUES-
TAS ALTERNATIVAS SE LES RECUESTIONABA PARA CONSEGUIR UNA -
RAZÓN POR LA QUE HABÍA SELECCIONADO ESA OPCIÓN DE ENTRE --
LAS SEIS PLANTEADAS QUE REPRESENTABAN CADA UNO DE LOS 6 --
TIPOS DE JUICIO MORAL POSTULADOS POR KOHLBERG. LAS OPCIO-
NES FUERON ARREGLADAS ASARAZAMENTE PARA CADA DILEMA.

SE UTILIZARON 40 HOMBRES Y 40 MUJERES DE CADA UNA DE LAS -
3 EDADES (11, 14 Y 17 AÑOS) SELECCIONADOS AL AZAR DE UNA
ESCUELA DE CLASE SOCIECONÓMICA MEDIA.

LOS RESULTADOS SUGIEREN UNA DIFERENCIA CUALITATIVA ENTRE -
LOS PRINCIPIOS O CONFLICTOS PRESENTADOS POR UN TIPO DE DI-
LEMA DE KOHLBERG Y LOS QUE SON PERCIBIDOS COMO MÁS PERTENE-
CIENTES A LA EXPERIENCIA DE LOS SUJETOS. LA IMPLICACIÓN -
ES QUE LA CLASE DE DILEMAS PRESENTADOS AFECTAN EL RAZONA--
MIENTO MORAL.

LA CONDUCCIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN CON TALES VARIABLES --
FUE LIMITADA POR LA NATURALEZA DE LOS PROCEDIMIENTOS DE ME-
DICIÓN. EL DESARROLLO DE INSTRUMENTOS ALTERNATIVOS TALES-
COMO LA O.A.M.D. (OBJETIVE, ASSESSMENT OF MORAL DEVELOPMENT)
PUEDE FACILITAR LA EXPLORACIÓN FUTURA DE LAS DIFERENCIAS-
INDIVIDUALES Y CONTEXTUALES INFLUYENTES EN EL DESARROLLO--
MORAL.

PIAGET (1932)

REALIZÓ UN ESTUDIO SOBRE EL JUICIO MORAL EN EL NIÑO EN EL CUAL ESTÁ FUNDAMENTALMENTE BASADO ESTE TRABAJO CON LAS VARIACIONES METODOLÓGICAS MÁS RECIENTES DE LOS NEOPSIKOGENETISTAS.

EN 1959 ESCRIBE PIAGET SU LIBRO " LA FORMACIÓN DEL SIMBOLO EN EL NIÑO ", OBRA, EN LA CUAL ABARCA EL ESTUDIO DE LA GÉNESIS DE LA IMITACIÓN, EL JUEGO, Y LA REPRESENTACIÓN COGNOSCITIVA. SIENDO EL SEGUNDO TEMA EL IMPORTANTE PARA PROFUNDIR SOBRE ESTE TRABAJO, ASÍ QUE SINTETIZANDO LOS PUNTOS MÁS IMPORTANTES TENEMOS QUE EL JUEGO, EN UN PRINCIPIO ES LLAMADO DE " EJERCICIO " Y COMIENZA EN LOS PRIMEROS MESES DE LA VIDA DEL NIÑO, POSTERIORMENTE APARECE EL " SIMBÓLICO ", A PARTIR DEL SEGUNDO AÑO DE VIDA APROXIMADAMENTE Y POR ÚLTIMO EL JUEGO DE " REGLAS " APARECE DE LOS 4 A LOS 7 AÑOS APROXIMADAMENTE Y CONTINÚA SU DESARROLLO HASTA LOS 11 AÑOS CON FRECUENCIA.

EL FOCO DE INTERÉS DE ESTA INVESTIGACIÓN SE CENTRA PRECISAMENTE EN EL JUEGO DE REGLAS, QUE SE CLASIFICA COMO LA ACTIVIDAD DEL SER SOCIALIZADO. AUNQUE CABE MENCIONAR BREVEMENTE LOS PUNTOS RELEVANTES DEL NACIMIENTO DEL JUEGO, A TRAVÉS DEL DESARROLLO COGNITIVO DEL INFANTE, Y TENEMOS QUE:

1.- EN UN PRINCIPIO EL JUEGO SE PRESENTA O SE MANIFIESTA COMO ADAPTACIONES PURAMENTE REFLEJAS, QUE REALMENTE NO PUEDEN SER CONSIDERADAS COMO PARTE DE UNA CLASIFICACIÓN DEFINIDA DE CONDUCTA DE JUEGO, YA QUE SOLO CONSOLIDAN EL MONTAJE HEREDITARIO A TRAVÉS DE LA PURA ASIMILACIÓN.

LACIÓN.

- 2.- EL JUEGO SE MANIFIESTA A TRAVÉS DE ACCIONES CENTRADAS-SOBRE SI MISMAS, ES DECIR EN FORMA DE REACCIONES CIRCULARES PRODUCIDAS POR PLACER SIMPLEMENTE Y DANDO LUGAR A UNA ASIMILACIÓN FUNCIONAL.
- 3.- LAS REACCIONES CIRCULARES CLASIFICADAS COMO SECUNDARIAS SON LAS MISMAS QUE LAS PRIMARIAS PERO CON LA OBSERVACIÓN DE QUE LA DIFERENCIACIÓN ENTRE EL JUEGO Y LA ASIMILACIÓN INTELECTUAL ES UN POCO MÁS ACENTUADA, ES DECIR, LA ACCIÓN SOBRE LOS OBJETOS VA A TRANSFORMARSE EN JUEGO EN EL MOMENTO EN EL QUE EL FENÓMENO ACONTECIDO ES "COMPRENDIDO" POR EL NIÑO SIN NECESIDAD DE QUE SE APOYE EN OTRO PROCESO PARA ELLO, APARECE UNA ACCIÓN CAUSAL SOBRE LOS OBJETOS.
- 4.- SE INICIA LA COORDINACIÓN DE LOS ESQUEMAS SECUNDARIOS, LAS MANIFESTACIONES LÚDICAS SE PRESENTAN COMO ACTUACIONES REALIZADAS POR PLACER SIN ESFUERZO DE ADAPTACIÓN - Y PARA ALCANZAR UN FIN DETERMINADO, ASÍ COMO EL DE LA PRESENTACIÓN DE RITUALES, ES DECIR, LA REPETICIÓN DE MOVIMIENTOS HABITUALES. EL INFANTE TRATA DE APLICAR ESQUEMAS CONOCIDOS A SITUACIONES NUEVAS SIN PRETENDER NECESARIAMENTE LA ADAPTACIÓN.
- 5.- SE PRESENTAN LAS REACCIONES CIRCULARES TERCIARIAS CON MANIFESTACIONES TAMBIÉN DE RITUALISMO LÚDICO, PERO EN EL CUAL SE VA DESARROLLANDO YA EL SIMBOLISMO, ES DECIR LAS ACCIONES RITUALIZADAS VAN A TENER COMO CONSECUENCIA EL SER EVOCADAS SIMBÓLICAMENTE AUNQUE NO ESTÁ PREPARADO AÚN PARA APLICAR LOS ESQUEMAS SIMBÓLICOS A OBJETOS YA QUE AÚN NO INTERVIENE LA CONCIENCIA DE " HACER-COMO SI ".

6.- SE ESTABLECE YA EL SIMBOLISMO POR MEDIO DE LA REPRESENTACIÓN, TEXTUALMENTE PIAGET SEÑALA: " EL SIMBOLISMO -- LÚDICO SE DESTACA DEL RITUAL BAJO LA FORMA DE ESQUEMAS SIMBÓLICOS, GRACIAS A UN PROGRESO DECISIVO EN EL SENTIDO DE LA REPRESENTACIÓN. AHORA BIÉN, ESTE PROGRESO SE LLEVA A CABO PRECISAMENTE AL MARGEN DEL PASO DE LA INTELIGENCIA EMPÍRICA A LA COMBINACIÓN MENTAL Y DE DE LA IMITACIÓN EXTERIOR A LA IMITACIÓN INTERNA O DIFERIDA ", PÁG. 134.

EN ESTE ESTADÍO SE PRESENTAN DOS SITUACIONES IMPORTANTES Y SON: LA APLICACIÓN DE UN ESQUEMA A OBJETOS INADCUADOS, Y LA EVOCACIÓN DE LOS ESQUEMAS POR PURO PLACER DANDO LUGAR AL COMIENZO DE LA FICCIÓN.

CON ESTE ESTADÍO QUE MARCA YA LA BASE PARA LA CLASIFICACIÓN DE LAS CONDUCTAS LÚDICAS PROPIAMENTE DICHAS SE INICIARÁ ENTONCES EL DESARROLLO CORRESPONDIENTE AL NIVEL DEL PENSAMIENTO VERBAL INTUITIVO (DE LOS 2 A LOS 7 AÑOS) POSTERIORMENTE A LA INTELIGENCIA OPERATORIA - CONCRETA (DE LOS 7 A LOS 11 AÑOS) Y POR ÚLTIMO A LA ABSTRACTA (DESPUÉS DE LOS 11 AÑOS).

PIAGET SE INCLINA POR LA CLASIFICACIÓN DE STERN, QUE - HACE UN ESQUEMA EN EL CUAL DIVIDE LOS JUEGOS EN DOS -- GRANDES CLASES: JUEGOS INDIVIDUALES Y JUEGOS SOCIALES DE LOS QUE SEPARA EN CATEGORÍAS DE LA SIGUIENTE MANERA:

INDIVIDUALES

1.- CONQUISTA DEL CUERPO.- QUE VIENEN A SER LOS JUEGOS MOTORES CON EL CUERPO COMO INSTRUMENTO.

2.- CONQUISTA DE LAS COSAS.- JUEGOS DE CONSTRUCCIÓN Y DESTRUCCIÓN.

3.- JUEGOS DE PAPELES.- TRANSFORMACIÓN DE LAS PERSONAS Y DE LAS COSAS.

SOCIALES

1.- JUEGOS DE IMITACIÓN SIMPLE.

2.- JUEGOS DE PAPELES COMPLEMENTARIOS.- MAESTROS Y ALUMNOS.

3.- JUEGOS COMBATIVOS.

PERO ESTA CLASIFICACIÓN NO ES ADOPTADA POR PIAGET, EN UN SENTIDO ESTRICTO, YA QUE CONSIDERA QUE LA DIVISIÓN ENTRE LOS JUEGOS INDIVIDUALES Y SOCIALES NO ES TAN SIMPLE, SINO QUE EXISTE UNA SENCILLA DIFERENCIA DE GRADO ENTRE EL JUEGO SIMBÓLICO INDIVIDUAL Y EL JUEGO SIMBÓLICO DE VARIOS. Y TEXTUALMENTE SEÑALA " A MENUDO LOS NIÑOS JUEGAN UNOS FRENTE A OTROS, MÁ S UNOS QUE LOS OTROS, Y ES DIFÍCIL ANOTAR, DESDE ESTE PUNTO DE VISTA, EL LIMITE EXACTO DE LO INDIVIDUAL Y DE LO SOCIAL. SINDUDA, SE PUEDE LLEGAR A DECIR QUE TODO JUEGO SIMBÓLICO, AÚN EL JUEGO INDIVIDUAL, SE VUELVE TARDE O TEMPRANO UNA REPRESENTACIÓN QUE EL NIÑO DA A UN SOCIO IMAGINARIO Y QUE TODO JUEGO SIMBÓLICO COLECTIVO, POR BIEN ORGANIZADO QUE ESTÉ, CONSERVA ALGO DE LA INFALIBLE CARACTERÍSTICA DEL SÍMBOLO INDIVIDUAL ". PÁGS. 151-152. TAMBIÉN CONSIDERA PIAGET, QUE EL JUEGO SOCIAL ES PRODUCTO DE LA EXISTENCIA DE REGLAS CARACTERÍSTICA FUNDAMENTAL PARA LA CLASIFICACIÓN DE ESTE TIPO DE JUEGO Y POR OTRO LADO EN LOS JUEGOS INDIVIDUALES HAY UNA APRECIACIÓN QUE SE REFIERE A UNA LINEA DE DEMARCACIÓN QUE DISTINGUE A LOS JUEGOS DE EJERCICIO SENSORIO-MOTORES Y LOS JUEGOS SIMBÓLICOS SEÑALANDO QUE LOS SEGUNDOS IMPLICAN LA FICCIÓN Y-

LA IMAGINACIÓN QUE LOS PRIMEROS NO NECESITAN TODAVÍA.

EN CONSECUENCIA, PIAGET ESTABLECE UNA DIVISIÓN DEL JUEGO EN: " EL EJERCICIO, EL SÍMBOLO Y LA REGLA. TENIENDO LOS JUEGOS DE " CONSTRUCCIÓN " CATALOGADOS COMO DE TRANSICIÓN ENTRE LOS TRES Y LAS CONDUCTAS ADAPTADAS.

BREVEMENTE LA EXPLICACIÓN DE CADA ESTRUCTURA DE JUEGOS ES LA SIGUIENTE:

EJERCICIO.- SON SIMPLES EJERCICIOS QUE PONEN EN ACCIÓN UN CONJUNTO VARIADO DE CONDUCTAS QUE NO TIENEN OTRA FINALIDAD QUE EL SIMPLE PLACER FUNCIONAL. Y ABARCA LOS ESTADÍOS II AL V DE DESARROLLO PREVERBAL.

SIMBÓLICOS.- APARECEN AL ESTABLECERSE LA REPRESENTACIÓN ES DECIR, LA CAPACIDAD DE EVOCAR UN OBJETO AUSENTE DANDO LUGAR A REPRODUCCIONES QUE PERMITEN LA INTEGRACIÓN A OTROS ELEMENTOS, Y COMIENZA CON LAS CONDUCTAS INDIVIDUALES QUE HACEN POSIBLE LA INTERIORIZACIÓN DE LA IMITACIÓN (DE LAS COSAS Y DE LAS PERSONAS) Y CONTINÚA CON EL SIMBOLISMO DE VARIOS TRANSFORMÁNDOSE A REPRESENTACIÓN ADAPTADA.

REGLAS.- QUE IMPLICAN FORZOSAMENTE RELACIONES SOCIALES QUE SON LAS QUE MODULAN O REGULAN LO ESTABLECIDO POR EL GRUPO, Y LA VIOLACIÓN A ESTAS SE COMPRENDE COMO FALTA. ÉSTA ESTRUCTURA COMPRENDE A LA VEZ A LAS DOS ANTERIORES.

CONSTRUCCIÓN.- SE PRESENTA ENTRE EL SEGUNDO Y TERCER NIVEL ES DECIR, DE SÍMBOLO Y DE REGLA ENTRE EL JUEGO Y EL TRABAJO INTELIGENTE, O ENTRE EL JUEGO Y LA IMITACIÓN.

RETOMANDO NUEVAMENTE EL INTERÉS EN EL JUEGO DE REGLAS, TENEMOS QUE POR MEDIO DE COSTUMBRES O REGULARIDADES EXPONTÁNEAS SE VA ESTRUCTURANDO EL JUEGO DE REGLAS EN EL CUAL -- EXISTE UNA IDEA DE OBLIGACIÓN EN LA QUE ES NECESARIO QUE -- INTERACTÚEN POR LO MENOS DOS INDIVIDUOS. POR OTRO LADO -- HAY QUE DISTINGUIR DOS TIPOS DE REGLAS: LAS TRANSMITIDAS, Y LAS EXPONTÁNEAS. LAS PRIMERAS SE REFIEREN A QUE, A BASE -- DE TRANSMICIÓN DE GENERACIÓN EN GENERACIÓN SE VAN IMPONIENDO POR MEDIO DE PRESIÓN Y SE CONVIERTEN EN " INSTITUCIONALES ". LAS EXPONTÁNEAS SON DISTINTAS, PROCEDEN DE LA SOCIALIZACIÓN; DE LOS JUEGOS DE EJERCICIO SIMPLE O DE LOS -- SIMBÓLICOS.

POR MEDIO DEL DEBILITAMIENTO DEL SIMBOLISMO LÚDICO CON LA EDAD, SE LLEGA AL DE LAS REGLAS, YA QUE A MEDIDA QUE EL -- NIÑO SE SOMETE A LA REALIDAD HACIENDO A UN LADO LO FICTI-- CIO Y SIMBÓLICO, PRACTICANDO LA IMITACIÓN QUE ABRE EL CAMINO A LA ADAPTACIÓN INTELIGENTE O AFECTATIVA. Y SON LOS -- ÚNICOS QUE SUBSISTEN EN EL ADULTO YA QUE LOS DEMÁS PRESENTAN INVOLUCIÓN.

PIAGET RESUME--" LOS JUEGOS DE REGLAS SON JUEGOS DE COMBINACIONES SENSORIOMOTORAS (CARRERAS, LANZAMIENTO DE CANICAS-- O BOLAS, ETC.) O INTELLECTUALES (CARTAS, DAMAS, ETC.) -- CON COMPETENCIA DE LOS INDIVIDUOS (SIN LO CUAL LA REGLA -- SERÍA INÚTIL) Y REGULADOS POR UN CÓDIGO TRANSMITIDO DE -- GENERACIÓN EN GENERACIÓN O POR ACUERDOS IMPROVISADOS. LOS JUEGOS DE REGLAS PUEDEN SER NACIDOS DE LAS COSTUMBRES ADULTAS CAÍDAS EN DESUSO (DE ORIGEN MÁGICO-RELIGIOSO, ETC.)-- O BIÉN DE JUEGOS DE EJERCICIO SENSORIOMOTOR QUE SE VUELVEN COLECTIVOS, PERO QUE SE DESPOJAN TOTALMENTE O EN PARTE DE SU CONTENIDO IMAGINATIVO, ES DECIR, DE SU SIMBOLISMO MISMO ". PÁGS. 196-197.

PIAGET, SE INTERESÓ EN EL JUEGO DE LAS CANICAS PRINCIPALMENTE PARA ESTUDIAR EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL. CONSIDERA QUE EL JUEGO ES UNA DE LAS MUCHAS FORMAS POR LAS QUE EL NIÑO APRENDE A SOMETERSE A LAS REGLAS Y EL ANÁLISIS DEL -- APRENDIZAJE DE REGLAS NOS PERMITE LA OBSERVACIÓN DE LA ELABORACIÓN DE ÉSTAS POR LOS PROPIOS NIÑOS, COSA QUE FACILITA EL CONOCIMIENTO DE COMO EL NIÑO VA ADQUIRIENDO CONCIENCIA- Y PRÁCTICA DE LAS REGLAS, PERMITIENDO ESTABLECER LA NATURALEZA PSICOLÓGICA DE LAS REALIDADES MORALES. EL PROBLEMA -- DE ANALIZAR EL CONTENIDO DE LAS REGLAS MORALES Y EL RESPETO QUE HACIA ELLAS MANIFIESTA EL NIÑO, SE OBSERVA EN EL -- HECHO DE QUE LA MAYORÍA DE LAS REGLAS SE DAN YA ELABORADAS Y SE ESTABLECEN POR MEDIO DE LA AUTORIDAD, ES DECIR, SON -- IMPUESTAS POR LA FIGURA ADULTA Y NO EN FUNCIÓN DE SU MADURACIÓN INDIVIDUAL, EN CAMBIO EN LOS JUEGOS SOCIALES MÁS -- SIMPLES COMO ESTE DE LAS CANICAS, LAS REGLAS SON ELABORADAS POR LOS NIÑOS, Y ES AQUÍ, DONDE EL ANÁLISIS DE LAS REGLAS ADQUIERE IMPORTANCIA, PORQUE ES LA ESCENCIA DE LA MORAL INFANTIL EL RESPETO QUE CADA NIÑO VA A PRACTICAR.

EN LA TEORÍA DE PIAGET, LA INTERACCIÓN SOCIAL, O MÁS ESPECÍFICAMENTE EL CAMBIO DE OPINIONES, ES CONSIDERADO INDISPENSABLE PARA EL DESARROLLO MORAL E INTELLECTUAL DEL NIÑO. -- EL CONOCIMIENTO PARTE DE LAS INTERACCIONES DEL SUJETO Y -- LOS SUJETOS, Y LAS COORDINACIONES DE LAS ACCIONES DEL SUJETO NO SON SÓLO UN PRODUCTO DE LA EXPERIENCIA, SINO QUE -- DEPENDEN DEL FACTOR DE MADURACIÓN Y AUTO EJERCICIO Y SOBRE TODO DE AUTORREGULACIÓN CONTÍNUA Y ACTIVA. EL CONOCIMIENTO CONDUCE A INTERACCIONES ENTRE EL SUJETO Y EL OBJETO QUE SON MÁS RICAS QUE LAS QUE PROPORCIONAN LOS OBJETOS POR SÍ-SOLOS. EL APRENDIZAJE PARECE SUBORDINADO A LOS MECANISMOS DEL DESARROLLO QUE NO SE CONSIGUE DE MANERA ESTABLE, SINO- EN LA MEDIDA EN QUE UTILIZA CIERTOS ASPECTOS DE OTROS MECANISMOS.

Así PUES, UTILIZANDO EL MÉTODO DE LA OBSERVACIÓN PURA Y -- EL MÉTODO CLÍNICO A TRAVÉS DEL JUEGO DE LAS CANICAS, PIAGET LLEGA A LAS SIGUIENTES CONCLUSIONES:

DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA PRÁCTICA DE LAS REGLAS HAY - CUATRO ESTADÍOS SUCESIVOS:

- 1.- ESTADÍO PURAMENTE MOTOR E INDIVIDUAL. LA REGLA NO ES COERCITIVA TODAVÍA.
- 2.- ESTADÍO EGOCÉNTRICO (ENTRE DOS Y CINCO AÑOS). IMITACIÓN Y UTILIZACIÓN INDIVIDUAL DE LOS EJEMPLOS RECIBIDOS.
- 3.- ESTADÍO COOPERACIÓN NACIENTE (ENTRE SIETE Y OCHO - - AÑOS) PREOCUPACIÓN POR EL CONTROL MUTUO Y LA UNIFICACIÓN DE LAS REGLAS.
- 4.- ESTADÍO DE CODIFICACIÓN DE REGLAS (HACIA LOS ONCE Y DOCE AÑOS), LAS REGLAS SON CONOCIDAS POR TODOS Y REGULADAS POR TODOS.

LA CONTINUIDAD DE LOS ESTADÍOS PRESENTADOS NO ES LINEAL.

EN CUANTO AL ANÁLISIS DE LA CONCIENCIA DE LAS REGLAS, SE - CONSIDERA COMO PUNTO IMPORTANTE CONOCER LA DIFERENCIA - - ENTRE EL RITUAL PURAMENTE MOTOR Y LA REGLA OBLIGATORIA. - EL NIÑO DEBE LOGRAR DICERNIR ENTRE; LEY FÍSICA, REGLA MO-- RAL Y RITUAL INDIVIDUAL. LA CONCIENCIA DE LA REGLA SE PUEDE EXPRESAR EN TRES ESTADÍOS, EL PRIMERO DE LOS CUALES REFLEJA SEGUIR LAS REGLAS A TÍTULO DE EJEMPLO INTERESANTE Y NO DE REALIDAD OBLIGATORIA, ES DECIR, SE SIGUE DE MANERA - INCONCIENTE.

EL SEGUNDO ESTADÍO QUE ABARCA PARTE DEL ESTADÍO EGOCÉNTRICO Y DEL DE COOPERACIÓN NACIENTE EN CUANTO A LA PRÁCTICA DE -- LAS REGLAS, LAS REGLAS SE CONSIDERAN SAGRADAS E INTANGIBLES DE ORIGEN ADULTO Y DE ESCENCIA ETERNA Y CUALQUIER MODIFICACIÓN HECHA POR EL NIÑO SE CONSIDERA VIOLACIÓN O TRANSGRESIÓN. EL TERCER ESTADÍO, MUESTRA QUE LA REGLA ESTÁ CONSIDERADA COMO UNA LEY DEBIDA AL CONSENTIMIENTO MUTUO, Y QUE ES OBLIGATORIA RESPETAR, PERO QUE SE PUEDE TRANSFORMAR POR ACUERDO MUTUO.

LA OBEDIENCIA HACIA LAS REGLAS SE ORIGINA A PARTIR DEL MOMENTO EN QUE HAY SOCIEDAD, O SEA UNA RELACIÓN ENTRE DOS O MÁS INDIVIDUOS POR LO MENOS. Y EL CARÁCTER DE LA OBEDIENCIA VARÍA SEGÚN EL TIPO DE RESPETO QUE PREDOMINE (RESPETO POR EL MAYOR O RESPETO MUTUO).

LOS DOS PUNTOS PRINCIPALES DE INTERÉS E IMPORTANCIA EN EL DESARROLLO MORAL SON EL PASO DE LA HETERONOMÍA A LA AUTONOMÍA, ÉSTA ÚLTIMA INVOLUCRA LA REGULACIÓN MUTUA DE DESEOS, O NEGOCIACIONES PARA TOMAR DECISIONES QUE PAREZCAN CORRECTAS A TODOS. LAS METAS DEL INDIVIDUO AUTÓNOMO VAN MÁS -- ALLÁ DEL CONVENCIONALISMO Y VEN ESTOS COMO UN CONJUNTO DE REGLAS ENTRE MUCHAS OTRAS POSIBILIDADES, Y ADOPTA LAS REGLAS CONVENCIONALES ÚNICAMENTE BAJO CIRCUNSTANCIAS REALES QUE TENGAN SENTIDO.

LA PROPORCIÓN DE LA COOPERACIÓN EN LAS INTERACCIONES ADULTO-NIÑO DETERMINA EN GRAN MEDIDA LA EXTENSIÓN A QUE EL -- NIÑO DESARROLLARÁ LA MORALIDAD AUTÓNOMA.

PARA PIAGET, EN EL MOMENTO EN QUE EL INDIVIDUO ESCAPA A LA PRESIÓN DE QUE ES OBJETO EN DETERMINADA EDAD, Y QUE TIENDE A LA COOPERACIÓN SE ESTABLECE ENTONCES LA FORMA MÁS NATURAL DE EQUILIBRIO SOCIAL, QUE CONSIDERA COMO EL FENÓMENO --

SOCIAL MÁS PROFUNDO.

EL RESPETO MUTUO VIENE A SER EL ÚLTIMO PASO Y LA CONDICIÓN NECESARIA PARA ALCANZAR LA AUTONOMÍA TANTO EN EL ASPECTO -- INTELLECTUAL COMO EN EL MORAL. INTELECTUALMENTE EL NIÑO SE LIBERA DE OPINIONES IMPUESTAS ESTABLECIENDO UNA COHERENCIA INTERNA Y UN CONTROL RECÍPROCO, Y MORALMENTE SUBSTITUYE -- LAS NORMAS DE AUTORIDAD POR LA ACCIÓN Y LA CONCIENCIA PRODUCTOS DE LA RECIPROCIDAD EN LA SIMPATÍA.

UNA CUESTIÓN IMPORTANTE QUE HACE NOTAR PIAGET, ES QUE LA PRÁCTICA DE LAS REGLAS VA RETRAZADA EN RELACIÓN A LA CONCIENCIA DE LAS MISMAS, ES DECIR, LA NOCIÓN DE AUTONOMÍA -- SE PRESENTA CON UN AÑO DE RETRASO APROXIMADAMENTE EN EL -- NIÑO CON RESPECTO AL EJERCICIO DE SU COOPERACIÓN Y PRÁCTICA DE LA AUTONOMÍA.

LOS ESTUDIOS REALIZADOS POR PIAGET, HAN MOSTRADO RESULTADOS CONSTANTES ADEMÁS DE QUE REVELAN UNA EVOLUCIÓN SEGÚN LA EDAD, CON CIERTA REGULARIDAD.

CONSTANCE KAMII, HA REALIZADO UNA SERIE DE TRABAJOS FUNDAMENTADOS EN LA BASE TEÓRICA DE PIAGET; Y HA TOMADO EL JUEGO COMO ELEMENTO PRINCIPAL EN EL DESARROLLO EN SUS INVESTIGACIONES, A TRAVÉS DEL CUAL HA LOGRADO DEMOSTRAR QUE DIFERENTES TIPOS DE JUEGOS SE PUEDEN UTILIZAR PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE DE DIVERSOS ASPECTOS DEL DESARROLLO INTELECTUAL, SOCIAL Y EMOCIONAL DEL NIÑO.

EN SU LIBRO GRUPOS DE JUEGO EN LA EDUCACIÓN TEMPRANA, -- KAMII DEFINE EL JUEGO DE LA SIGUIENTE MANERA: " LA DEFINICIÓN DE GRUPOS DE JUEGO USADA EN ESTE LIBRO, SE REFIERE A -- AQUÉLLAS EN LA QUE LOS NIÑOS JUEGAN JUNTOS DE ACUERDO A REGLAS CONVENCIONALES ESPECIFICANDO (1) ALGÚN CLIMAX PRE-ES-

TABLECIDO (O SERIES DE CLIMAX) PARA SER REALIZADOS, Y --
(2) LO QUE LOS JUGADORES PUEDEN TRATAR DE HACER EN LOS RO-
LES PARA QUE SEAN INTERINDEPENDIENTES, OPUESTOS Y COLABORA
TIVOS. PÁG. 2.

TAMBIÉN COMENTA QUE EL VALOR DEL CONTENIDO DEL JUEGO DEBE-
DE CONSIDERARSE EN FUNCIÓN DE LOS NIVELES DE DESARROLLO DEL
NIÑO.

SUGIERE TRES OBJETIVOS PARA LA EDUCACIÓN TEMPRANA DEL NIÑO:

- 1.- EN RELACIÓN A LOS ADULTOS, TRATAR DE ESTABLECER RELA-
CIONES SEGURAS EN LAS QUE SE MINIMICE EL PODER O AUTO
RIDAD DEL ADULTO PARA DESARROLLAR LA AUTONOMÍA DEL --
PEQUEÑO.
- 2.- EN RELACIÓN A LOS COMPAÑEROS, TRATAR DE DESARROLLAR -
SU HABILIDAD PARA DECENTRALIZAR Y COORDINAR LOS DIFE-
RENTES PUNTOS DE VISTA.
- 3.- EN RELACIÓN AL APRENDIZAJE, ENSEÑARLE A SER DESPIERTO,
CURIOSO, CRÍTICO Y SEGURO EN SU HABILIDAD PARA REPRE-
SENTAR COSAS EXTERIORMENTE Y DECIR LO QUE PIENSA HONES-
TAMENTE, Y TAMBIÉN ENTRENARLOS PARA QUE TENGAN INICIA
TIVA, QUE LES SURJAN IDEAS CON INTERÉS, PROBLEMAS Y -
CUESTIONARIOS; ASÍ COMO COLOCAR COSAS DENTRO DE RELA-
CIONES.

SEÑALA QUE LA COOPERACIÓN QUE ES LA COORDINACIÓN DE PUNTOS
DE VISTA, NO COMIENZA SIN LA DESCENTRALIZACIÓN QUE VIENE A
SER, EL VER LA SITUACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA DE OTROS Y
COORDINARLOS PARA CONSTRUIR UNA SOLUCIÓN BASADA EN ESTA --
COORDINACIÓN.

KAMII, DIVIDE EL JUEGO EN GRUPOS DE DIFERENTES TIPOS; JUEGOS DE METAS, DE CARRERAS, DE PERSECUCIÓN, DE ESCONDIDAS, DE ADIVINANZAS, DE ORDENES VERBALES, DE CARTAS Y DE MESA O TABLERO; Y CLASIFICA LA IMPORTANCIA DE CADA EJEMPLO EN -- CUANTO A SU VALOR COGNITIVO QUE IMPLICA PARA EL DESARROLLO COMO EJEMPLO SERÍA: EN CUANTO A LA ESTIMULACIÓN DE LAS RELACIONES ESPECIALES, O EL PENSAMIENTO LÓGICO, ETC.

HACE LA OBSERVACIÓN DE QUE LA COMPETENCIA ES UN ASPECTO -- MUY IMPORTANTE EN EL JUEGO, Y QUE POR LO REGULAR ES MAL -- MANEJADO POR LOS MAESTROS, QUE CON FRECUENCIA LA TRATAN DE EVITAR. KAMII, HACE UN ANÁLISIS DE TODA LA SERIE DE ARGUMENTOS EN CONTRA DE LA COMPETENCIA Y CONCLUYE QUE ÉSTA ES INEVITABLE, Y QUE EL MAESTRO PUEDE CANALIZARLA DE MANERA POSITIVA EN LUGAR DE TRATAR DE EVITARLA. YA QUE PERMITE-- EL INCREMENTO DE LA HABILIDAD PARA DESCENTRALIZAR Y COORDINAR PUNTOS DE VISTA CON LOS DEMÁS NIÑOS.

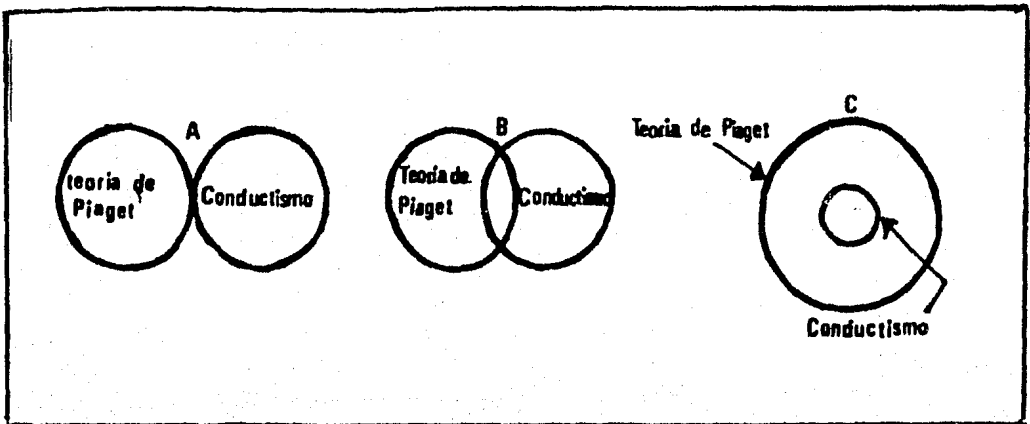
PARA APLICAR LOS JUEGOS ESTABLECE UNA SERIE DE PRINCIPIOS DE ENSEÑANZA QUE ESTÁN BASADOS EN LOS OBJETIVOS PARA LA -- EDUCACIÓN TEMPRANA DEL NIÑO, YA MENCIONADOS ANTERIORMENTE Y FUNDAMENTADOS EN LA TEORÍA DE PIAGET, Y SON LOS QUE A -- CONTINUACIÓN SE EXPONEN:

- 1.- MODIFICAR EL JUEGO DE TAL MANERA QUE ESTÉ EN ARMONÍA-- CON EL NIVEL DE PENSAMIENTO DEL NIÑO.
- 2.- REDUCIR TANTO COMO SEA POSIBLE EL PODER DEL ADULTO, -- Y, FOMENTAR LA COOPERACIÓN ENTRE LOS NIÑOS.
- 3.- INTRODUCIR EL JUEGO TRATANDO DE SER LO MÁS CLARO Y -- BREVE POSIBLE PARA EVITAR LAS CONFUSIONES.

Y TAMBIÉN ESTABLECE LOS CRITERIOS PARA FORMAR GRUPOS DE JUEGOS BUENOS.

- 1.- QUE SUGIERA ALGUNA COSA INTERESANTE Y DESAFIANTE PARA QUE LOS NIÑOS COMPRENDAN COMO HACERLO.
- 2.- HACER POSIBLE ALGUNAS VECES QUE LOS NIÑOS JUZGUEN SUS TRIUNFOS DENTRO DEL MISMO JUEGO.
- 3.- PERMITIR A TODOS LOS JUGADORES PARTICIPAR ACTIVAMENTE A TRAVÉS DEL JUEGO.

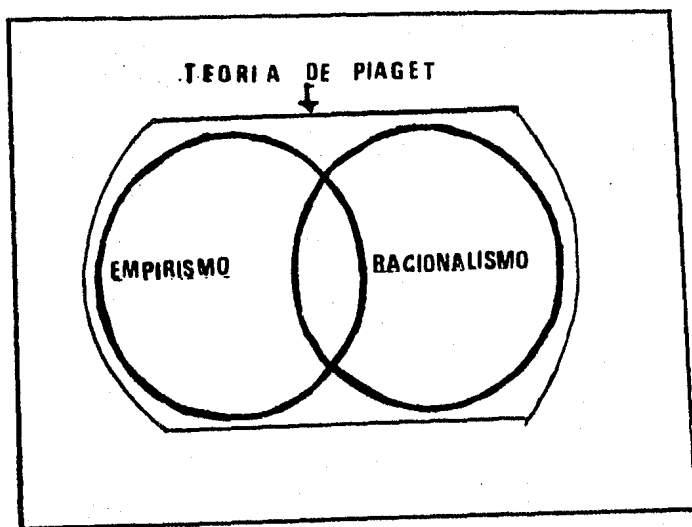
PARA KAMII, LA BUSQUEDA DE LA RECOMPENSA EN LA MODIFICACIÓN PUEDE SER MÁS PLACENTERA QUE LA EVITACIÓN DEL CASTIGO PERO QUE LA PRIMERA NO HACE AL NIÑO MÁS AUTÓNOMO QUE LA COERCIÓN. TAMBIÉN HACE NOTAR QUE LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE PIAGET LOS CONSIDERA MÁS AMPLIOS Y ADECUADOS QUE LOS DE LAS POSTURAS EMPIRISTAS POR LO SIGUIENTE: " PIAGET, ESTABLECE QUE EL ADULTO UTILIZA SANCIONES PARA CONSEGUIR QUE EL NIÑO SE COMPORTE EN FORMA CORRECTA Y QUE EN LA VIDA ES IMPOSIBLE EVITAR LAS SANCIONES (EN ESTE SENTIDO DE ACUERDO CON LOS CONDUCTISTAS), ADEMÁS INSISTE QUE LAS SANCIONES TIENEN EL EFECTO DE PROLONGAR LA HETERONOMÍA DEL NIÑO IMPIDIENDO EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA ". PÁG. 233. Y PRESENTA UN ESQUEMA QUE ES EL SIGUIENTE:



LA AUTONOMÍA SIGNIFICA ESTAR GOBERNADO POR UNO MISMO, LA HETERONOMÍA ESTAR GOBERNADO POR ALGUNA OTRA PERSONA.

SEGÚN KAMII, LA AUTONOMÍA ES EXPLICADA ÚNICAMENTE EN LA TEORÍA DE PIAGET QUE SUPERA A LOS EMPIRISTAS POR SER MÁS AMPLIA. LA HETERONOMÍA EN LAS DOS POSTURAS. LA TEORÍA PIAGETANA, ES REVOLUCIONADA Y EL CONDUCTISMO ESTÁ EN LA MITAD DE LA REVOLUCIÓN CIENTÍFICA.

TAMBIÉN AFIRMA KAMII, QUE PARA LOS EMPIRISTAS EL CONOCIMIENTO TIENE SU FUENTE FUERA DEL INDIVIDUO QUIEN VA INTERNALIZADO A TRAVÉS DE LOS SENTIDOS, AL NACER EL INDIVIDUO SE ENCUENTRA EN UN ESTADO DE LIMPIEZA EN EL QUE LA EXPERIENCIA VA A ESCRIBIR A TRAVÉS DEL TIEMPO. VOLVIENDO A ENCONTRAR ESTA VINCULACIÓN ENTRE LAS CORRIENTES FILOSÓFICAS MENCIONADAS EN EL PRINCIPIO DE ESTE CAPÍTULO, PARA LOS RACIONALISTAS (KANT COMO EJEMPLO) EL CONOCIMIENTO DE LOS CONCEPTOS ES INNATO Y ESTÁN EN FUNCIÓN DE SU MADURACIÓN. PARA PIAGET, TANTO LA RAZÓN COMO LA SENSACIÓN SON IMPORTANTES. UNA SIN LA OTRA NO TIENEN RAZÓN DE SER. LA TEORÍA DE PIAGET ES INTERACCIONISTA Y CONSTRUCTIVISTA PARA EJEMPLIFICAR ESTO, KAMII MUESTRA OTRO ESQUEMA:



INHEDER, SINCLAIR Y BOVET (1975), SE DEDICARON A UNA --
SERIE DE TRABAJOS MUY NOTABLES EN RELACIÓN AL APRENDIZAJE--
DE LA CONSERVACIÓN, TRATANDO DE ESTUDIAR SI EN CIERTAS CON--
DICIONES DE APRENDIZAJE ERA POSIBLE ACELERAR SU DESARROLLO
DE MANERA UNIFORME Y ESTABLE, Y PARA ELLO AMPLIARON SUS --
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE TAL MANERA QUE SE PUDIERAN --
ANALIZAR LOS RESULTADOS EN FORMA CUANTITATIVA, Y CUALITATI
VA PRINCIPALMENTE, DE MANERA QUE LES PERMITIERA RESPONDER--
A LOS CUESTIONARIOS SURGIDOS DE SU INQUIETUD ACERCA DE LA--
ACELERACIÓN TEMPRANA DEL APRENDIZAJE DE LA CONSERVACIÓN.

LOS PROCEDIMIENTOS USADOS POR ESTOS INVESTIGADORES SON LOS
SIGUIENTES:

1.- DETERMINAR LAS HIPÓTESIS DIRECTRICES, ES DECIR; EL SU--
PONER QUE BAJO CIERTAS CONDICIONES DE APRENDIZAJE ES--
POSIBLE LA ACELERACIÓN DEL DESARROLLO, QUE EL APREN--
DIZAJE SE DETERMINA EN FUNCIÓN DE LA ACTIVIDAD DEL --
SUJETO MISMO, QUE SUS RESPUESTAS ACERTADAS O ERRÓNEAS
TIENEN LA MISMA IMPORTANCIA PARA QUE EL DESARROLLO DÉ
MARCHA ADELANTE, QUE CADA ETAPA DE DESARROLLO VA --
NECESARIAMENTE VINCULADA A LA ESTRUCTURACIÓN DE UN --
MISMO SISTEMA DE CONJUNTO, Y POR ÚLTIMO, EL SABER POR
MEDIO DE OTROS ESTUDIOS ANTERIORMENTE REALIZADOS DE -
TIPO TRANSVERSAL, QUE SE PRESENTAN CONDUCTAS TÍPICAS--
EN CADA EDAD ESTANDO DIRECTAMENTE RELACIONADAS CON --
LAS CONDICIONES SOCIOCULTURALES Y ESCOLARES; Y CONO--
CER ADEMÁS QUE EXISTEN CIERTOS OBSTÁCULOS BIEN ESPE--
CÍFICOS QUE PERTENECEN AL PENSAMIENTO INFANTIL QUE SE
ENCUENTRAN PRESENTES EN SUS ADQUISICIONES DE TODAS --
LAS NOCIONES.

2.- ESTRATEGIAS DE LOS PROCEDIMIENTOS.- ESTIMULAR O DESEN--
CADENAR NOCIONES NUEVAS, ORGANIZANDO SITUACIONES PARA

LOGRARLO, TRATANDO DE MOTIVAR RESPUESTAS EXPONTÁNEAS, EVITANDO DIRIGIRLAS HACIA LO QUE SE SUPONE SON LAS -- CORRECTAS PARA NO CAER EN UNA FALTA DE AUTENTICIDAD -- DE LAS MISMAS EN BASE A UNA PROGRAMACIÓN.

- 3.- CRITERIOS DE SELECCIÓN.- A), APLICAR TEST PREVIO, -- PARA DETERMINAR EL NIVEL DE CADA SUJETO PARA ELIMINAR A AQUÉLLOS QUE ESTÉN A PUNTO DE ADQUIRIR LA NOCIÓN, -- B), APLICAR POSTEST DE DOS TIPOS DIFERENTES Y CON INTERVALOS DE TIEMPO EN LA APLICACIÓN DE UNO Y OTRO, -- CON LA FINALIDAD DE DAR UN CONTROL DE ESTABILIDAD A -- LA CONDUCTA OBTENIDA, C), UTILIZAR GRUPOS CONTROL -- PARA COMPARAR LOS RESULTADOS DE LOS PROCEDIMIENTOS.
- 4.- ANÁLISIS DE RESULTADOS.- A), MOSTRANDO CUADROS DE FRECUENCIA DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS RESPUESTAS OBSERVADAS. B), ANÁLIZAR EN FORMA CUALITATIVA LAS RESPUESTAS OBTENIDAS EN LOS PRETEST Y POSTEST. C), ANÁLIZAR LAS RESPUESTAS EN EL CURSO DE LOS PROCEDIMIENTOS DE APRENDIZAJE PARA CAPTAR LOS PROCESOS DE ADQUISICIÓN. E), COMPARACIÓN DETALLADA DE LOS DOS TIPOS DE POSTEST ENTRE SÍ Y PONERLOS EN RELACIÓN CON LAS RESPUESTAS DURANTE EL APRENDIZAJE Y DURANTE LOS PRETESTS.

MONSERRAT MORENO Y GENOVEVA SASTRE, DE LOS MISMOS LINEAMIENTOS QUE LOS ANTERIORES AUTORES, REALIZARON ESTUDIOS DEL -- APRENDIZAJE CON CIERTAS VARIANTES EN SU METODOLOGÍA TRABAJANDO CON NIÑOS DÉBILES MENTALES POR UN LADO Y NIÑOS CON INTELIGENCIA NORMAL POR EL OTRO.

A ESTAS INVESTIGADORES LES INQUIETA EL SIGUIENTE HECHO -- SEGÚN COMENTAN TEXTUALMENTE EN SU LIBRO " APRENDIZAJE Y -- DESARROLLO INTELECTUAL " (1980) CON LAS SIGUIENTES PALA-

BRAS: " PIAGET HA ESTUDIADO LOS ASPECTOS MÁS GENERALES DE LA EVOLUCIÓN GENÉTICA QUE LLEVA AL INDIVIDUO A LA CONSTRUCCIÓN DE LAS ESTRUCTURAS OPERATORIAS CONCRETAS, UTILIZANDO EL MÉTODO TRANSVERSAL, PERO NO HA ESTUDIADO DETALLADAMENTE LOS MODOS, LAS ESTRATÉGIAS MENTALES Y LAS FORMAS CONCRETAS DE ACCESO A DICHAS ESTRUCTURAS, ES DECIR, TODO LO QUE CONSTITUYE EL ASPECTO DEL FUNCIONAMIENTO MENTAL NECESARIO PARA LA ADQUISICIÓN DE LAS NOCIONES OPERATORIAS CONCRETAS, MENOS IMPORTANTE DESDE EL PUNTO DE VISTA EPISTEMOLÓGICO EN QUE SE SITÚA PIAGET, PERO DE IMPORTANCIA PRIMORDIAL PARA LA PSICOLOGÍA DE LA INTELIGENCIA, TANTO EN SU VERTIENTE TEÓRICA COMO APLICADA ". PÁG. 22.

ESTAS AUTORAS PRETENDEN EN SUS ESTUDIOS PRODUCIR MODIFICACIONES EN LAS ESTRUCTURAS INTELLECTUALES DEL INDIVIDUO, A PARTIR DE FACTORES EXÓGENOS PARA TENER COMO RESULTADO FORMAS DE PENSAMIENTO MÁS EVOLUCIONADO (EL MISMO INTERÉS QUE MUEVE A LOS AUTORES ANTES MENCIONADOS, INHELDER SINCLAIR Y BOVET, POR UN LADO Y KAMII POR EL OTRO). SIN EMBARGO, SUS ESTUDIOS SON MÁS DETALLADOS Y MINUCIOSOS, YA QUE NO SOLO SE ABOCAN AL ESTUDIO DE LOS FACTORES Y PROCESOS IMPLICADOS EN EL APRENDIZAJE, SINO EN LOS DE GENERALIZACIÓN, ASIMISMO, PARA ELLAS ES MUY IMPORTANTE EL NIVEL OPERATORIO EN EL CUAL INICIAN CADA SUJETO EL APRENDIZAJE, YA QUE EL MÉTODO UTILIZADO VARIARÁ SEGÚN EL PUNTO DE PARTIDA INICIAL ADAPTÁNDOSE AL NIVEL DE DESARROLLO REQUERIDO.

CONSIDERAN TAMBIÉN QUE HAY DIFERENCIAS ESENCIALES ENTRE EL APRENDIZAJE OPERATORIO, DEFINIDO COMO ACTIVIDAD DEL INDIVIDUO, Y LA MADURACIÓN INTELLECTUAL, EL APRENDIZAJE ABARCA UN ÁREA MUY LIMITADA DE LA MADURACIÓN INTELLECTUAL. ADEMÁS DE QUE SE SUPONE ES DE CARÁCTER INTENCIONAL Y LLEVA A LA SELECCIÓN POR PARTE DE UN EXPERIMENTADOR, DE LOS FACTORES X-

QUE FACILITAN EL DESCUBRIMIENTO DE X TIPO DE RELACIONES --
ENTRE LOS OBJETOS Y PARTES DE UN MISMO OBJETO.

EN SUMA TODOS LOS TRABAJOS PLANTEADOS ANTERIORMENTE DE --
ESTE GRUPO DE INVESTIGADORES NEOPIAGETIANOS, SON LOS QUE --
DIERON FUNDAMENTO A ESTE TRABAJO. LA BASE TEÓRICA ES ABAR--
CADA POR LINEAMIENTOS PIAGETIANOS, AUNQUE EL MÉTODO HAYA --
SIDO IMPLEMENTADO EN BASE A LOS TRABAJOS DE LOS AUTORES --
CITADOS, Y DIRIGIDO A CUBRIR LOS OBJETIVOS DE ESTE ESTUDIO
CUYO MÉTODO EN EL SIGUIENTE CAPÍTULO SE PODRÁ DETALLAR.

CAPITULO 11

METODO

M E T O D O.

SUJETOS.

LA POBLACIÓN ESTUVO INTEGRADA POR NIÑOS DE UNA PRIMARIA -- OFICIAL, A DONDE ACUDEN EN SU MAYORÍA LA CLASE SOCIOECONÓMICA MEDIA, UBICADA DENTRO DE UNA UNIDAD HABITACIONAL EN EL DISTRITO FEDERAL, FUERON SELECCIONADOS POR MEDIO DE UN PRETEST Y CURSABAN SEGUNDO Y SEXTO AÑO DE PRIMARIA; LOS -- QUE CURSABAN EL SEGUNDO AÑO TENÍAN UNA EDAD EN SU MAYORÍA DE 7 AÑOS Y UNA MÍNIMA DE 8 AÑOS; Y LOS QUE CURSABAN EL -- SEXTO AÑO ERAN EN SU MAYORÍA DE 11 AÑOS, Y EL RESTO DE 12- AÑOS.

SE FORMÓ UN GRUPO CONTROL Y UNO EXPERIMENTAL DE 8 NIÑOS -- CADA GRUPO, 6 NIÑOS DE SEGUNDO AÑO, QUE DE ACUERDO A LA -- EVALUACIÓN DEL PRETEST NO HUBIESEN ALCANZADO EL ESTADIO DE CODIFICACIÓN DE REGLAS, Y ESTUVIERAN UBICADOS EN ESOS MOMENTOS DENTRO DEL ESTADIO DE COOPERACIÓN NACIENTE O BIÉN -- TRANSICIÓN DE EGOCENTRISMO A COOPERACIÓN PLTANTEADOS POR -- PIAGET EN SU LIBRO YA CITADO DE " EL CRITERIO MORAL EN EL NIÑO " (1932); Y DOS NIÑOS DE SEXTO AÑO QUE ESTUVIERAN -- EN ESTADIO DE CODIFICACIÓN DE REGLAS O TRANSICIÓN DE COOPERACIÓN A CODIFICACIÓN, ASÍ LA POBLACIÓN TOTAL EN NÚMERO DE NIÑOS FUE DE 16 HABIENDO UNA PROPORCIÓN MÁS O MENOS -- IGUAL DE NIÑOS DE UNO Y OTRO SEXO TANTO PARA EL GRUPO CONTROL COMO PARA EL GRUPO EXPERIMENTAL.

SE HIZO NECESARIO INTEGRAR AL GRUPO EXPERIMENTAL UN NIÑO -- DEL GRUPO CONTROL, YA QUE DESPUÉS DE SIETE DÍAS CONSECUTIVOS DE TRABAJO EN LA FASE APRENDIZAJE UNA NIÑA DEL GRUPO -- EXPERIMENTAL SE NEGÓ A SEGUIR PARTICIPANDO.

INSTRUMENTOS.

EL MATERIAL UTILIZADO PARA LAS SESIONES DE APRENDIZAJE CONSISTIÓ EN DOS JUEGOS DE CARTAS. UN JUEGO DE BARAJAS LLAMADAS " EL CHAVO " CON LOS PERSONAJES SOBRESALIENTES DE UN PROGRAMA DE TELEVISIÓN CLASIFICADO PARA NIÑOS EN LA TELEVISIÓN MEXICANA Y QUE GOZA DE POPULARIDAD ACTUALMENTE EN EL PAÍS Y QUE CONSTA DE 56 CARTAS DE 14 SERIES CON 4 CARTAS IGUALES DE CADA UNA. EL OTRO JUEGO DE BARAJAS ES LLAMADO " LA BARAJA BRUJA " Y CONSTA DE DIFERENTES PERSONAJES DE WALT DISNEY CON 27 JUEGOS DE CARTAS DE 4 IGUALES CADA UNA HACIENDO UN TOTAL DE 108 CARTAS, SE UTILIZÓ UNA GRABADORA-PORTATIL PARA GRABAR TODAS LAS SESIONES DE APRENDIZAJE.

MATERIALES ESTIMULO.

SALÓN DISPONIBLE DE LAS INSTALACIONES ESCOLARES ANTERIORMENTE MENCIONADAS, UBICADO EN EL PRIMER PISO DEL EDIFICIO, DONDE SE PERCIBÍA MENOS RUIDO DEL RECREO DE LOS NIÑOS, YA QUE TODO EL TRABAJO EXPERIMENTAL SE LLEVÓ A CABO DENTRO DE ESE HORARIO PARA NO INTERFERIR EN LAS HORAS DE ENSEÑANZA--NORMALES O COMUNES EN LA ESCUELA.

PARA SELECCIONAR A LOS NIÑOS SE UTILIZARON UNAS HISTORIAS--SACADAS DEL LIBRO DE PIAGET CITADO EN LA HOJA ANTERIOR, -- COMO PRETEST, CONSTARON DE TRES HISTORIAS CON CONTENIDO DE JUICIOS MORALES, Y EXPLORARON TRES TEMAS DIFERENTES; LA -- IGUALDAD Y AUTORIDAD, LA JUSTICIA INMINENTE, Y LA JUSTICIA ENTRE NIÑOS, ESTAS HISTORIAS FUERON TRANSFORMADAS DOS VECES MÁS CON VARIACIONES QUE NO AFECTARÁN AL CONTENIDO PARA COMPLETAR EL JUEGO; PRETEST, POSTEST A, Y POSTEST B, ES DECIR, TRES HISTORIAS INICIALES DE TRES TEMAS DIFERENTES CADA UNA PARA EL PRETEST, Y DESPUÉS PARA EL POSTEST A, LOS TRES TEMAS DIFERENTES EN CADA UNA DE LAS HISTORIAS CON CIERTA VARIACIÓN, LO MISMO QUE EL POSTEST B, PARA ELLO FUE NECESARIO APLICARLAS A 30 NIÑOS DESDE 5 A 12 AÑOS DE EDAD, EVA--

CUANDO LAS 9 HISTORIAS DE CADA NIÑO CON LA FINALIDAD DE - OBSERVAR SI LAS RESPUESTAS DADAS EN CADA HISTORIA UBICABAN A CADA NIÑO EN EL MISMO CONTENIDO, ES DECIR, LAS TRES HISTORIAS INICIALES CON LAS SEIS POSTERIORES. LOS RESULTADOS INDICARON QUE LAS VARIACIONES EFECTUADAS EN CADA JUEGO DE TRES HISTORIAS, NO AFECTARON EL CONTENIDO DEL TEMA A EXPLORAR COMO SE PRETENDIÓ, EN EL APÉNDICE DE LA PÁGINA (87) SE DAN EJEMPLOS DE LAS RESPUESTAS DE ALGUNOS NIÑOS.

PROCEDIMIENTO.

SE INICIÓ LA SELECCIÓN DE LA POBLACIÓN CON 30 NIÑOS DE LA ESCUELA YA MENCIONADA, 20 DE ELLOS PERTENECIENTES A SEGUNDOS AÑOS DE PRIMARIA Y 10 DE ELLOS PERTENECIENTES A LOS SEXTOS AÑOS. EL CRITERIO UTILIZADO PARA LA SELECCIÓN FUE LA APLICACIÓN DEL PRETEST QUE YA MENCIONAMOS ANTERIORMENTE, INSTRUMENTO QUE NOS INDICÓ EL ESTADIO DE DESARROLLO AL CUAL PERTENECÍA CADA NIÑO ANTES DE PROPORCIONAR EL TRATAMIENTO DE FASES DE APRENDIZAJE.

CADA NIÑO FUE EVALUADO INDIVIDUALMENTE, EN EL ANEXO I QUE ESTÁ EN LA PÁGINA (91) SE INCLUYEN LOS PROTOCOLOS Y LAS RESPUESTAS DE CADA NIÑO, ASIMISMO, LAS GRÁFICAS REPRESENTATIVAS DEL ESTADIO EN QUE SE UBICARON DURANTE EL PRETEST, EL POSTEST Y LAS FASES DE APRENDIZAJE, QUE SE CUBRIERON EN EL TRANCURSO DE 5 SEMANAS, TRABAJANDO DE LUNES A VIERNES DURANTE LA MEDIA HORA DE RECREO EN EL PLANTEL. LAS EVALUACIONES SE LLEVARON A CABO, ANALIZANDO LAS RESPUESTAS DE CADA NIÑO POR MEDIO DEL MÉTODO CLÍNICO. EN LOS PRETEST Y POSTEST SE LEÍA HISTORIA POR HISTORIA A CADA NIÑO EN FORMA AISLADA DEL GRUPO Y LAS PREGUNTAS DE SONDEO VARIABAN EN RELACIÓN A CADA RESPUESTA MANIFESTADA POR EL NIÑO HASTA LOGRAR UNA EVALUACIÓN PRECISA DEL PENSAMIENTO DEL MISMO, CATALOGANDO LAS RESPUESTAS, LAS CUALES SE CONSIDERARON POR PORCENTAJES PARA FINALMENTE DETERMINAR EL ESTADIO DE DESARROLLO MORAL ALCANZADO.

EN LAS FASES DE APRENDIZAJE SE FUERON REGISTRANDO LAS RESPUESTAS DE CADA NIÑO POR OBSERVACIÓN Y AL FINAL DE CADA SESIÓN SE ESCUCHABA UNA GRABACIÓN QUE SE EFECTUABA DESDE QUE SE INICIABA HASTA QUE TERMINABA LA MISMA COMPLETANDO DE ESTA MANERA LOS REGISTROS DE RESPUESTAS, LA EVALUACIÓN, TAMBIÉN SE HIZO POR MEDIO DE PORCENTAJES DE RESPUESTAS.

INSTRUCCIONES.

LAS FASES DE APRENDIZAJE QUE SE UTILIZARON PARA EL GRUPO EXPERIMENTAL CONSISTIERON EN LA PARTICIPACIÓN DE DOS JUEGOS QUE A CONTINUACIÓN SE EXPLICAN; Y FUERON SACADOS DEL LIBRO DE CONSTANCE KAMII " GRUPOS DE JUEGO EN LA EDUCACIÓN " (1980).

- 1.- EL JUEGO DEL ALTO.- QUE CONSISTE EN QUE UNO DE LOS JUGADORES REPARTE LAS CARTAS DEL "CHAVO" SIN VERLAS PARA QUE LOS DEMÁS SE VAYAN ACOMODANDO BAJO SU MANO. DESPUÉS DE QUE SE REPARTIERON LAS CARTAS A TODOS LOS JUGADORES, TODOS TOMAN LA PRIMERA CARTA QUE TIENEN EN LA HILERA VOLTEÁNDOLA CARA ARRIBA PARA QUE TODOS LA VEAN, Y AQUEL JUGADOR QUE ENCUENTRE ENTRE LAS CARTAS, DOS QUE SEAN IGUALES, GRITARÁ "ALTO" Y TODAS LAS CARTAS COLOCADAS CARA ARRIBA DE LOS DEMÁS JUGADORES SERÁN DE ÉL, SI ALGÚN JUGADOR GRITA POR EQUIVOCACIÓN "ALTO", LE ES ASIGNADO UN CASTIGO A CRITERIO DE TODOS EL JUEGO TERMINA EN EL MOMENTO EN EL QUE TODOS LOS JUGADORES SE QUEDARON SIN CARTAS A EXCEPCIÓN DEL GANADOR QUE SE SUPONE TENDRÁ TODAS LAS CARTAS.

EL VALOR COGNITIVO DE ESTE JUEGO SEGÚN KAMII, RADICA EN LA ESTIMULACIÓN PARA LA TOMA DE DECISIONES, LA DISCRIMINACIÓN VISUAL, LA MEMORIA, EL PENSAMIENTO LÓGICO, EL INTERCAMBIO SOCIAL, ASÍ COMO LA COMPETENCIA, ASPECTOS IMPORTANTES PARA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

2.- JUEGO DE HACER FAMILIAS. - QUE CONSISTIÓ EN REPARTIR - LAS CARTAS DE " LA BRUJA " POR UNO DE LOS JUGADORES - Y UNA VEZ REPARTIDAS TODAS LAS CARTAS POR IGUAL CANTI DAD A CADA JUGADOR, EL QUE LE SIGUE A LA DERECHA DEL- QUE REPARTIÓ LAS CARTAS, COMIENZA POR PREGUNTAR A - - CUALQUIERA DE LOS JUGADORES PERO SÓLO A UNO, SI TIENE LA CARTA QUE LE ESTÁ INTERESANDO PARA HACER UN CONJUN TO DE UNA SOLA CLASE, SI LA PERSONA A LA QUE LE PRE-- GUNTA DIRECTAMENTE, TIENE LA CARTA SOLICITADA TENDRÁ- QUE ENTREGARLE, Y EL JUGADOR PODRÁ SEGUIR PREGUNTA NDO PARA COMPLETAR SUS CARTAS. SI EN UNA DE LAS PRE-- GUNTAS LA CARTA NO LA TIENE LA PERSONA, ENTONCES SUCE DE QUE EL QUE LA NEGÓ TENDRÁ QUE ACLARARLO Y SE LE -- CEDE EL DERECHO DE INICIAR SUS PREGUNTAS. EL JUEGO - TERMINA HASTA QUE TODAS LAS CARTAS HAYAN SIDO COLOCA- DAS EN GRUPOS DE CUATRO Y EL GANADOR SERÁ EL QUE HAYA LOGRADO HACER MÁS GRUPOS DE FAMILIAS.

EL VALOR COGNITIVO PARA APRENDIZAJE, EN ESTE JUEGO RE FIERE KAMII QUE ES EL MISMO QUE EL ANTERIOR Y ADEMÁS- LA ESTIMULACIÓN DE LA DESCENTRALIZACIÓN.

LAS REGLAS DE JUEGO MENCIONADAS ANTERIORMENTE FUERON- LLEVANDO ALGUNAS MODIFICACIONES O VARIANZAS, DE ACUER DO A LAS SUGERENCIAS DE LOS PARTICIPANTES, PERO SIN - PERDER EN NINGÚN MOMENTO, O EVITANDO PERDER EL VALOR- COGNITIVO ANTES MENCIONADO DE CADA JUEGO.

SE HIZO UNA CATEGORIZACIÓN DE RESPUESTAS PARA SER EVA LUADAS EN CADA SESIÓN DE APRENDIZAJE Y SON LAS SIGUIEN TES:

EGOCENTRISMO.

1.- HACER TRAMPA, QUE COMPRENDE:

- A). EL VOLTEAR A VER LAS CARTAS DEL COMPAÑERO DE JUNTO, (O LAS SUYAS EN EL JUEGO DEL " ALTO ").
- B). TENER LA CARTA QUE LE PIDEN Y NEGARLA (EN EL JUEGO DE HACER FAMILIAS).
- C). EL QUEDARSE CON SU CARTA CUANDO YA LA HABÍA VOLTEADO CARA ARRIBA EN EL JUEGO DE "ALTO", HABIENDO GANADO OTRO JUGADOR.
- D). PREGUNTAR AL COMPAÑERO DE JUNTO A ESCONDIDAS DE LOS DEMÁS SI TIENE LA CARTA QUE NECESITA EN EL - JUEGO DE HACER FAMILIAS.

2.- VIOLAR LAS REGLAS DEL JUEGO; QUE CONSISTE EN:

- A). CUANDO TODOS HAN SEÑALADO POR CONCENSO LA REGLA ES TAL, Y NO LA LLEVA A CABO.
- B). NO QUERER CUMPLIR EL CASTIGO IMPUESTO POR LA MAYORÍA EN CASO DE COMETER FALTAS POR ERROR O DISTRACCIÓN.
- C). NO QUERER RECONOCER QUE HA PERDIDO O FALLADO EN EL JUEGO.

3.- REALIZAR UN ACTO FUERA DE LO QUE ESTÁ CONSIDERADO - - COMO PARTICIPACIÓN EN EL JUEGO Y QUE ADEMÁS INTERFIERA EN LA REALIZACIÓN DE ÉSTE.

- 4.- TOMAR LA CARTA DE ALGÚN COMPAÑERO CUANDO ESTE SE EN--
CUENTRA DISTRAIDO.
- 5.- NO QUERER HACER INNOVACIONES A LAS REGLAS DEL JUEGO -
CUANDO LA MAYORÍA LO ESTA PROPONIENDO, Y ACEPTAR LAS-
MISMAS INNOVACIONES CUANDO (LA PERSONA ADULTA) EL -
EXPERIMENTADOR LO PROPONE PARA DAR APOYO AL CONCENSO.

COOPERACION.

- 1.- PARTICIPAR EXPONTÁNEAMENTE EN EL CASTIGO QUE SE VA --
DANDO AL JUGADOR.
- 2.- SEGUIR LAS REGLAS DEL JUEGO HASTA EL FINAL DE ÉSTE.
- 3.- ACEPTAR LAS INNOVACIONES DE LAS REGLAS PROPUESTAS POR
EL GRUPO.

CODIFICACION DE REGLAS.

- 1.- SEÑALAR A LOS DEMÁS COMPAÑEROS EXPONTÁNEAMENTE EL PRO-
PIO ERROR O FALTA COMETIDO EN EL JUEGO CUANDO LOS - -
DEMÁS NO SE HAN PERCATADO DE ELLO, ASISMISMO, CUANDO-
SE TRATA DE UN COMPAÑERO QUE HA COMETIDO LA FALTA - -
SEÑALARLO A LOS OJOS DE LOS DEMÁS.
- 2.- ACTUAR EN DEFENSA DE ALGUNO DE LOS COMPAÑEROS O DE SI
MISMO CUANDO SE TRATA DE COMETER UNA ARBITRARIEDAD EN
LAS REGLAS DEL JUEGO A JUICIO DE ALGUNOS COMPAÑEROS.
- 3.- PROPONER ALGUNA MODIFICACIÓN EN LAS REGLAS DEL JUEGO-
A JUICIO DE LOS DEMÁS COMPAÑEROS, CON RAZONES BIEN --
FUNDAMENTADAS.

LOS ESTADIOS A ESTUDIAR FUERON LOS SIGUIENTES:

- A). EGOCENTRISMO.- ESTADO EN EL QUE NO ASIMILA LAS REGLAS DEL JUEGO Y DIFICILMENTE SE ESTABLECE RELACIÓN SOCIAL CON OTRO COMPAÑERO.
- B). COOPERACIÓN.- ESTADO EN EL QUE SE CONSTRUYE UN ACUERDO MUTUO ENTRE LOS COMPAÑEROS Y FACILITA LAS RELACIONES SOCIALES ENTRE ELLOS.
- C). CODIFICACIÓN DE REGLAS.- ESTADO EN EL QUE SE TIENE -- CONCIENCIA YA DE LAS REGLAS Y SE ES CAPAZ DE APLICAR LAS POR CONVICCIÓN PROPIA.

LOS JUEGOS UTILIZADOS PARA EL TRABAJO EXPERIMENTAL SE ELIGIERON TOMANDO EN CONSIDERACIÓN EL QUE REUNIERAN UNA SERIE DE ASPECTOS IMPORTANTES PARA AYUDAR A CUBRIR NUESTROS OBJETIVOS, ALGUNOS DE ESTOS ASPECTOS SON PRINCIPALMENTE:

- EL INTERÉS POR PARTE DE LOS NIÑOS DE DIFERENTES EDADES-- QUE PARTICIPARON CON ELLOS.
- LA COMPETENCIA, LA NECESIDAD DE CADA UNO DE LOS PARTICIPANTES DE INMISCUIRSE CON CARÁCTER OBLIGATORIO HACIA LAS REGLAS, ETC.

CAPITULO 111

ANALISIS DE RESULTADOS

ANÁLISIS DE RESULTADOS.

ANTES DE ANALIZAR LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS EVALUACIONES DEL POSTEST A Y EL POSTEST B, CONSIDERAMOS IMPORTANTE REALIZAR TAMBIÉN UN ANÁLISIS DE LAS FASES DE APRENDIZAJE, SESIÓN POR SESIÓN, PORQUE DE ESTA MANERA SE VA OBSERVANDO MÁS FINAMENTE EL PROCESO OCURRIDO HASTA EL FINAL DE LA INVESTIGACIÓN, Y COMPARAR ESTOS DATOS CON LOS QUE ARROJAN LAS PRIMERAS EVALUACIONES EN CADA NIÑO Y LAS QUE SE OBTUVIERON EN LOS POSTEST, CONSIGUIENDO ASÍ UNA RICA FUENTE DE DATOS PARA EL ANÁLISIS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO DE LOS MISMOS.

PRIMERAMENTE OBSERVAMOS LAS GRÁFICAS I, II Y III CONCENTRANDO LOS DATOS EN TRES CATEGORÍAS: LA GRÁFICA I, QUE REPRESENTA LA ETAPA EGOCÉNTRICA; LA II QUE REPRESENTA LA DE COOPERACIÓN Y LA III DE CODIFICACIÓN DE REGLAS. ESTAS GRÁFICAS NOS PERMITEN VISUALIZAR LAS DIFERENTES ETAPAS DE DESARROLLO QUE ESTUDIAMOS, LOS PUNTAJES QUE REPRESENTA CADA GRÁFICA ESTÁN REGISTRADOS DE ACUERDO AL PORCENTAJE DE RESPUESTAS QUE LOGRA CADA NIÑO, A TRAVÉS DE 24 SESIONES.

OBSERVANDO LOS DATOS DE MANERA GLOBAL SE PUEDE VER QUE LA FRECUENCIA DE RESPUESTAS SE CONCENTRA EN DOS ETAPAS: LA EGOCÉNTRICA Y LA DE COOPERACIÓN, CON LAS RESPUESTAS AGRUPADAS EN UN NIVEL DEL 25% AL 75%, SIENDO POCOS LOS CAMBIOS PRESENTADOS DE SESIÓN A SESIÓN PARA LA MAYORÍA DE LOS SUJETOS. LOS CAMBIOS PRESENTADOS SEÑALAN UN ASCENSO Y DESCENSO DEL NIVEL DE RESPUESTAS. MUY FRECUENTEMENTE DE UN 25% Y MENOS FRECUENTE DE UN 30%, EN POCOS CASOS SE OBSERVAN CAMBIOS RADICALES EN LAS PRIMERAS SESIONES, PERO CUANDO SE PRESENTAN SE VAN REGULARIZANDO POCO A POCO COMO PUEDE OBSERVARSE YA EN LAS ÚLTIMAS SESIONES. EN LA GRÁFICA DE

COOPERACIÓN SE PUEDEN VER DATOS CON MAYOR TENDENCIA A LA ESTABILIDAD QUE EN LAS OTRAS DOS GRÁFICAS. EN LA GRÁFICA DE EGOCENTRISMO LOS VALORES DE SUS DATOS MARCAN UN VALOR OPUESTO AL DE COOPERACIÓN PERO MANTENIENDO TAMBIÉN UNA CIERTA ESTABILIDAD A PARTIR DE LA SEGUNDA MITAD DE LAS SESIONES, LA GRÁFICA DE CODIFICACIÓN DE REGLAS MUESTRA LA MAYOR IRREGULARIDAD EN LA PRESENTACIÓN DE SUS DATOS, LOS CAMBIOS QUE SE OBSERVAN DE UNA SESIÓN A OTRA EN LA PRIMERA PARTE DE LAS SESIONES SON CASI RADICALES, Y SOLAMENTE SE PUEDE VER UNA TENDENCIA A LA ESTABILIDAD AL FINALIZAR LA SEGUNDA PARTE DE LAS SESIONES.

ANALIZANDO LAS RESPUESTAS DE CADA SUJETO TENEMOS LOS SIGUIENTES DATOS:

ANA LILIA, PARTE DE LA PRIMERA SESIÓN CON UN PORCENTAJE DE RESPUESTAS DEL 67% DE EGOCENTRISMO Y 33% DE COOPERACIÓN, EN LA SEGUNDA SESIÓN BAJA AL 40% DE RESPUESTAS EGOCÉNTRICAS Y 60% DE COOPERACIÓN, EN LA TERCERA LLEGA A UN 50% EN EL NIVEL DE RESPUESTAS DE UNA A OTRA ETAPA; POSTERIORMENTE EN LAS DOS SESIONES SUBSECUENTES SE VA OBSERVANDO UN DESCENSO EN LAS RESPUESTAS DE TIPO EGOCÉNTRICO Y UN ASCENSO EN LAS RESPUESTAS DE COOPERACIÓN, QUEDANDO EN UN 25% EL NIVEL DE EGOCENTRISMO Y UN 75% EL DE LAS DE COOPERACIÓN, EN LA SEXTA Y SEPTIMA SESIONES, SE PRESENTA UN 50% DE RESPUESTAS EN AMBAS ETAPAS, YA A LA OCTAVA Y NOVENA SESIONES SE OBSERVAN CAMBIOS CASI RADICALES DE UN 25% DE RESPUESTAS EGOCÉNTRICAS Y 75% DE RESPUESTAS DE COOPERACIÓN, ESTO ABARCANDO LA PRIMERA MITAD DE LA CANTIDAD TOTAL DE SESIONES. EN LA SEGUNDA MITAD SE OBSERVAN CAMBIOS SIMILARES A LOS OBSERVADOS EN LA PRIMERA PARTE, PERO CON LA DIFERENCIA DE QUE A PARTIR DE LA SESIÓN 18 A LA 24 SE PRESENTA UN DESCENSO MÁS CONSTANTE EN LAS RESPUESTAS EGOCÉNTRICAS Y UN AUMENTO EN EL NIVEL DE RESPUESTAS DE COOPERACIÓN DE UN 25% Y UN

75% DE RESPUESTAS RESPECTIVAMENTE, CON UN CAMBIO MÍNIMO - EN LA SESIÓN 23 PRESENTANDO EL 50% EN AMBAS ETAPAS PARA - CONCLUIR EN LA ÚLTIMA SESIÓN CON UN 33% DE RESPUESTAS - - EGOCÉNTRICAS Y UN 67% DE RESPUESTAS DE COOPERACIÓN. RE-- SUMIENDO SE PUEDE DECIR QUE LA PRIMERA MITAD DE SESIO-- NES, SU NIVEL DE RESPUESTAS VA EN DIRECCIÓN A LA COOPERA-- CIÓN MÁS QUE AL EGOCENTRISMO, SIENDO SUS RESPUESTAS MÁS - REGULARES, CON UN CAMBIO RADICAL EN LA ÚLTIMA SESIÓN EN - LA SEGUNDA MITAD SE CONFIRMA ESTA OBSERVACIÓN, SIENDO - - TODAVÍA MÁS CORTAS LAS DIFERENCIAS EN LOS CAMBIOS DE POR-- CENTAJES DE RESPUESTAS DE UNA SESIÓN A OTRA.

PILAR, INICIA LA PRIMER SESIÓN CON UN 67% DE RESPUESTAS - DE EGOCENTRISMO Y UN 33% DE RESPUESTAS DE COOPERACIÓN, DE LA SEGUNDA A LA SEXTA SESIONES SE OBSERVA UN 33% EN EL -- NIVEL DE RESPUESTAS EGOCÉNTRICAS Y UN 67% EN EL DE COOPE-- RACIÓN CON UN CAMBIO MÍNIMO EN LA SESIÓN QUINTA DE 25% DE RESPUESTAS EGOCÉNTRICAS Y UN 75% DE RESPUESTAS COOPERATI-- VAS, EN LA SEPTIMA SESIÓN SE OBSERVA DE NUEVO UN AUMENTO-- DE RESPUESTAS EGOCÉNTRICAS QUE NO REBASA EL 50% AL IGUAL-- QUE LAS RESPUESTAS DE COOPERACIÓN, LA OCTAVA SESIÓN QUE - FUE LA ÚLTIMA, A LA QUE ASISTIÓ ANTES DE TERMINAR LA PRI-- MERA MITAD DE LAS SESIONES VUELVE A PRESENTAR LOS MISMO-- VALORES DE PORCENTAJE DE RESPUESTAS QUE LAS SESIONES DE - LA SEGUNDA A LA SEXTA, EN LA SEGUNDA MITAD DE LAS SESIO-- NES SE VUELVE A INICIAR LA PRIMER SESIÓN CON UN 67% DE -- RESPUESTAS EGOCÉNTRICAS Y UN 33% DE RESPUESTAS DE COOPERA-- CIÓN, DE LA SESIÓN 12 A LA SESIÓN 16 LAS RESPUESTAS SE -- MANTIENEN EN NIVLES DE UN 50% DE AMBAS ETAPAS A EXCEPCIÓN DE LA 15 EN LA QUE SE PRESENTA UN 40% DE EGOCENTRISMO Y - UN 60% DE RESPUESTAS DE COOPERACIÓN, DE LA SESIÓN 17 A LA 24 SE OBSERVA UN DESCENSO EN LAS RESPUESTAS DE EGOCENTRIS-- MO CON UN 25% Y UN ASCENSO EN LAS DE COOPERACIÓN DE UN -- 60%, PRESENTANDO CAMBIOS MÍNIMOS EN LA SESIÓN 22 Y 24 DE-

20% DE RESPUESTAS EGOCÉNTRICAS Y 80% DE RESPUESTAS DE COOPERACIÓN. SE PUEDE OBSERVAR QUE EN TÉRMINOS GENERALES SE MANTIENE MÁS BIEN EN DIRECCIÓN A LA COOPERACIÓN QUE AL EGOCENTRISMO YA QUE EN SUS RESPUESTAS DE LAS PRIMERAS SESIONES PRESENTA CAMBIOS MÍNIMOS EN LOS NIVELES DE SUS RESPUESTAS, PARA AUMENTAR SU NIVEL DE RESPUESTAS COOPERATIVAS EN FORMA GRADUAL Y CON UN MÍNIMO DE CAMBIOS YA EN LAS ÚLTIMAS SESIONES.

MARIBEL, INICIA LA PRIMER SESIÓN CON UN 67% DE RESPUESTAS DE EGOCENTRISMO Y UN 33% DE RESPUESTAS DE COOPERACIÓN, EN LA SEGUNDA SESIÓN SU NIVEL DE RESPUESTAS EGOCÉNTRICAS - SUBE A UN 75% Y LAS DE COOPERACIÓN BAJA A UN 25%, EN LAS SESIONES DE LA 3 A LA 6, EXCEPTUANDO LA SESIÓN 5 PRESENTA UN NIVEL DE RESPUESTAS IGUAL EN VALOR DE PORCENTAJES AL NIVEL DE PARTIDA DE LA PRIMERA SESIÓN, LAS SESIONES 5, 7, 8 Y 9 PRESENTAN LOS MISMOS VALORES CON UN NIVEL DE RESPUESTAS DEL 50% EN AMBAS ETAPAS, EN LA SEGUNDA MITAD DE LAS SESIONES QUE CORRESPONDE A LA NÚMERO 11, PARA COMENZAR SE ENCUENTRA DE NUEVO UN PORCENTAJE DEL 50% EN AMBAS ETAPAS, POSTERIORMENTE EN LA SESIÓN 12 Y EN LA 13 DISMINUYE EL NIVEL DE RESPUESTAS A UN 33% DE EGOCENTRISMO Y AUMENTA A UN NIVEL DE 67% EN NIVEL DE LAS DE COOPERACIÓN, DE LA SESIÓN 14 A LA 24 SE OBSERVA UNA REGULARIDAD EN LOS NIVELES DE RESPUESTAS DE UN 50% EN AMBAS ETAPAS, Y REPRESENTANDO UN CAMBIO DE 67% DE EGOCENTRISMO Y 33% DE COOPERACIÓN EN LAS SESIONES 15, 16 Y 22 DE DONDE PARTE UN CAMBIO RADICAL A LA SESIÓN 23 CON UN PORCENTAJE DE RESPUESTAS DE 33% DE EGOCENTRISMO Y 67% DE COOPERACIÓN. EN TÉRMINOS GENERALES, OBSERVAMOS QUE PRESENTA NIVELES ALTOS DE EGOCENTRISMO EN LAS PRIMERAS SESIONES CON POCOS CAMBIOS EN SUS RESPUESTAS, Y EN LAS ÚLTIMAS SESIONES PARECE HABER UNA MÍNIMA TENDENCIA A LA COOPERACIÓN Y Poca ESTABILIDAD EN SUS RESPUESTAS.

JORGE, PARTE CON UN NIVEL DE RESPUESTAS DE EGOCENTRISMO - CORRESPONDIENTE AL 75%, DE COOPERACIÓN UN 25%, DE LA SEGUNDA SESIÓN A LA CUARTA SE OBSERVA POCOS CAMBIOS EN LAS RESPUESTAS EN LA SEGUNDA BAJA EL PORCENTAJE DE RESPUESTAS EGOCÉNTRICAS AL 60% Y AUMENTA EL DE COOPERACIÓN AL 40%, Y DE AHÍ SE OBSERVA UN 50% A UN 60% EN LAS RESPUESTAS DE EGOCENTRISMO Y 50% A UN 40% EN LAS RESPUESTAS DE COOPERACIÓN. DE LA SESIÓN 4 A LA 6 SE OBSERVA UN DESCENSO EN EL NIVEL DE RESPUESTAS EGOCÉNTRICAS DE 50% Y 20% Y UN ASCENSO DE RESPUESTAS DE COOPERACIÓN DE UN 50% Y UN 80%, EN LAS SESIONES 7 Y 8 VUELVE A APARECER UN CAMBIO CON ASCENSO GRADUAL HACIA LAS RESPUESTAS EGOCÉNTRICAS CON UN PORCENTAJE DE RESPUESTAS DE 50% Y 67% Y UN DESCENSO DE LAS DE COOPERACIÓN DE UN 50% Y UN 30%. EN LA NOVENA SESIÓN SE NOTA UN CAMBIO RADICAL DE 33% DE EGOCENTRISMO CON 67% DE COOPERACIÓN. EN LA SEGUNDA MITAD DE LAS SESIONES, JORGE COMIENZA CON UN NIVEL DE RESPUESTAS DEL 50% EN AMBAS ETAPAS Y PERMANECEN LOS MISMOS VALORES EN LA SIGUIENTE SESIÓN QUE VIENE A SER LA 12, Y DE LA SESIÓN 13 A LA 16 SE OBSERVA UN PORCENTAJE DE RESPUESTAS DE EGOCENTRISMO IGUAL AL 25% Y DE COOPERACIÓN DE EL 75%, HABIENDO UN CAMBIO MÍNIMO EN LA SESIÓN 14 DE 33% DE EGOCENTRISMO Y 67% DE COOPERACIÓN, YA EN LA SESIÓN 16 Y EN LA 17 SE ENCUENTRA UN CAMBIO RADICAL EN EL NIVEL DE LAS RESPUESTAS YA QUE LAS EGOCÉNTRICAS ASCIENDEN A UN 67% Y LAS DE COOPERACIÓN DESCIENDEN A UN 33%, DE LA SESIÓN 17 A LA 20 VUELVE A PRESENTARSE UNA DISMINUCIÓN GRADUAL EN EL NIVEL DE RESPUESTAS EGOCÉNTRICAS DE UN 60%, 40% Y 25% RESPECTIVAMENTE EN CADA SESIÓN Y UN ASCENSO EN EL NIVEL DE RESPUESTAS DE COOPERACIÓN DE UN 40%, 60% Y 75%. DE LA SESIÓN 20 A LA 24 SE NOTAN CAMBIOS EN LAS RESPUESTAS PERO CON UNA REGULARIDAD MARCADA YA QUE LAS SESIONES 20, 21 Y 24 LOS VALORES SON LOS MISMOS EN LOS NIVELES DE RESPUESTAS, DE EGOCENTRISMO 25% Y DE COOPERACIÓN 75%, Y EN LAS-

SESIONES 21 Y 23, LOS VALORES SON DEL 50% EN AMBAS ETAPAS. DE ESTA MANERA VEMOS QUE JORGE NO ES MUY DEFINIDO EN SUS NIVELES DE RESPUESTAS DE LAS PRIMERAS SESIONES YA QUE AÚN A PESAR DE QUE SUS CAMBIOS DE RESPUESTAS PRESENTADOS SON EN FORMA GRADUAL, LA DIRECCIÓN DE SUS RESPUESTAS SE UBICA TANTO A UNA DIRECCIÓN COMO A OTRA, Y YA EN LA SEGUNDA -- MITAD DE LAS SESIONES, VEMOS UNA TENDENCIA MÁS MARCADA -- HACIA LA COOPERACIÓN, GUARDANDO UNA ESTABILIDAD MEJOR EN LAS RESPUESTAS DE LAS ÚLTIMAS SESIONES.

VICTOR; INICIA LA PRIMER SESIÓN CON UN 100% DE RESPUESTAS EGOCÉNTRICAS, MANTENIÉNDOLO CONSTANTEMENTE EN LA SEGUNDA- SESIÓN, A PARTIR DE LA CUAL SE OBSERVA UN DESCENSO GRA- - DUAL HASTA LA NOVENA SESIÓN CON UN LIGERO ASCENSO EN LA - SESIÓN 4 EN LAS RESPUESTAS EGOCÉNTRICAS SIENDO DE 75% EL VALOR INICIAL Y DE 50% EL NIVEL FINAL, Y EN RELACIÓN AL - VALOR DE RESPUESTAS SE COOPERACIÓN DE 25% EN LA SESIÓN 3- Y DE 50% EN LA SESIÓN NOVENA. YA EN LA SEGUNDA MITAD DE LAS SESIONES SE INICIA LA SESIÓN 22 CON UN 75% DE RESPUES- TAS EGOCÉNTRICAS Y UN 25% DE RESPUESTAS DE COOPERACIÓN, A PARTIR DE ESTA SESIÓN A LA ÚLTIMA SE VE NOTORIAMENTE UN - CAMBIO MÍNIMO EN LAS RESPUESTAS DE SESIÓN A SESIÓN CON -- UNA TENDENCIA HACIA LA COOPERACIÓN PERO NO MUY DEFINIDA - YA QUE LOS VALORES SE MANTIENEN CASI TODO EL TIEMPO EN EL 50% DE AMBAS ETAPAS Y SOLAMENTE EN TRES SESIONES LA 18, - 20 Y 23 SE DEFINE LA TENDENCIA CON UN 33% DE RESPUESTAS - EGOCÉNTRICAS Y UN 67% DE RESPUESTAS DE COOPERACIÓN,

RICARDO, PARTE DE LA PRIMERA SESIÓN CON 67% DE RESPUESTAS EGOCÉNTRICAS Y UN 33% DE RESPUESTAS DE COOPERACIÓN PRESEN TANDO UN MÍNIMO DE CAMBIOS DE SESIÓN EN SESIÓN DE UN 50%- EN AMBAS ETAPAS, ES DECIR CON UNA DIFERENCIA DEL 10% AL - 17% Y ASÍ SE MANTIENE HASTA LA SESIÓN NOVENA. EN LA SE-- GUNDA MITAD DE LAS SESIONES SE OBSERVA UNA TENDENCIA - -

HACIA LA COOPERACIÓN CON CAMBIOS DE UNA SESIÓN A LA OTRA - NO MAYOR DEL 30% Y NO MENOR DEL 50% LA DIFERENCIA. ÚNICAMENTE EN LA SESIÓN 22 Y LA 23 SE NOTA UN CAMBIO RADICAL - DE UNA A LA OTRA SESIONES, COSA QUE HACE EVIDENTE UNA - - IRREGULARIDAD EN LOS VALORES DE RESPUESTAS LOGRADOS, YA - QUE PUEDE VERSE LA TENDENCIA HACIA LA COOPERACIÓN PERO -- CON MUY Poca ESTABILIDAD EN LAS RESPUESTAS DE UNA SESIÓN - A LA OTRA.

NORA, INICIA LA PRIMER SESIÓN CON UN PORCENTAJE DE RES- - PUESTAS EGOCÉNTRICAS DE 67% Y UN 33% DE COOPERACIÓN, TE-- NIENDO UN NIVEL DE RESPUESTAS 0% EN CODIFICACIÓN DE RE- GLAS, EN LA SEGUNDA SESIÓN, SU CAMBIO ES RADICAL YA QUE - EL NIVEL DE RESPUESTAS DE EGOCENTRISMO DISMINUYE A UN 20% Y EL DE COOPERACIÓN AUMENTA A UN 80%, PERMANECIENDO EN 0% SU NIVEL DE RESPUESTAS DE CODIFICACIÓN DE REGLAS. EN LA- TERCER SESIÓN PRESENTA UN 25% DE RESPUESTAS DE EGOCENTRIS- MO CON UN 75% DE COOPERACIÓN Y 0% DE CODIFICACIÓN DE RE-- GLAS, EN LA CUARTA SESIÓN SE OBSERVAN LOS MISMOS VALORES, LA QUINTA SESIÓN PRESENTA UN VALOR DEL 0% EN RESPUESTAS - DE EGOCENTRISMO, Y 67% DE RESPUESTAS DE COOPERACIÓN Y 33% CODIFICACIÓN DE REGLAS. EN LA SEXTA SESIÓN PRESENTA UNA- PUNTUACIÓN EN SU PORCENTAJE DE RESPUESTAS EGOCÉNTRICAS -- DEL 33% Y UN 67% DE COOPERACIÓN SIENDO NULO SU NIVEL DE - RESPUESTAS DE CODIFICACIÓN DE REGLA. POR ÚLTIMO EN LA -- SESIÓN FINAL A LA QUE ASISTIÓ, QUE FUE LA SEPTIMA, PRESEN- TA UN VALOR DEL 0% EN SUS RESPUESTAS DE CODIFICACIÓN DE - REGLAS Y DE EGOCENTRISMO PARA ALCANZAR EL 100% EN EL DE - COOPERACIÓN. LOS DATOS QUE PRESENTA EN GENERAL SON COAC- TICOS YA QUE LA DISTRIBUCIÓN DE SUS RESPUESTAS ES MUY - - AMPLIA.

GUILLERMO, INICIA LA PRIMER SESIÓN CON UN PORCENTAJE DE - RESPUESTAS DE 33% DE EGOCENTRISMO Y 67% DE COOPERACIÓN --

CON 0% DE CODIFICACIÓN DE REGLAS, LA SEGUNDA SESIÓN APARECE CON 0% DE EGOCENTRISMO, 25% DE COOPERACIÓN Y 75% DE CODIFICACIÓN DE REGLAS, UN CAMBIO MUY RADICAL. LOS CAMBIOS SE VEN GRADUALES DE LA SESIÓN 5 A LA 7 QUE DE UN PORCENTAJE DE RESPUESTAS DE 0% DE EGOCENTRISMO 50% DE COOPERACIÓN Y 50% DE CODIFICACIÓN DE REGLAS, PASA A LA SESIÓN 6 CON 0% DE EGOCENTRISMO 75% COOPERACIÓN Y 25% DE CODIFICACIÓN DE REGLAS, PARA CONTINUAR EN LA SESIÓN SEPTIMA CON 16% DE EGOCENTRISMO AL IGUAL QUE DE CODIFICACIÓN DE REGLAS Y 68% DE COOPERACIÓN. A PARTIR DE LA SEGUNDA MITAD DE LAS SESIONES SUS CAMBIOS DE RESPUESTAS SON MENOS AMPLIOS, EL NIVEL DE RESPUESTAS DE EGOCENTRISMO BAJA AL 0% DE CASI TODAS LAS SESIONES A EXCEPCIÓN DE LA 13 Y LA 15 EN LA QUE PRESENTA VALORES DE 20% Y 25% RESPECTIVAMENTE; Y ANALIZANDO DESDE LA SESIÓN 12 TENEMOS QUE OBTIENE 67% DE COOPERACIÓN Y 33% DE CODIFICACIÓN DE REGLAS, EN LA SIGUIENTE SU PORCENTAJE DE RESPUESTAS EN AMBAS ETAPAS ES DEL 40%, EN LA SIGUIENTE OBTIENE UN 33% DE COOPERACIÓN Y UN 67% DE CODIFICACIÓN DE REGLAS, YA EN LA SESIÓN 15 ALCANZA UN 25% DE COOPERACIÓN Y 50% DE CODIFICACIÓN DE REGLAS, EN LA SESIÓN 16 SE PRESENTA UN CAMBIO RADICAL DE 75% DE COOPERACIÓN Y 25% DE CODIFICACIÓN DE REGLAS, EN LA SESIÓN 17 ALCANZA UN NIVEL DE 50% EN AMBAS ETAPAS, Y EN LA SESIÓN 18 DESCIENDE EL NIVEL DE RESPUESTAS DE COOPERACIÓN A UN 25% Y LAS DE CODIFICACIÓN DE REGLAS ASCIENDEN A UN 75% DE LA SESIÓN 19 A LA 24 SE MANTIENEN LOS VALORES CON POCOS CAMBIOS Y MAYOR ESTABILIDAD DE UNA SESIÓN A LA OTRA SIENDO LA DIFERENCIA DE UN 17% YA QUE LOS VALORES VAN DE UN 33% A UN 50% EN RESPUESTAS DE COOPERACIÓN Y DE UN 67% A UN 50% EN LAS RESPUESTAS DE CODIFICACIÓN DE REGLAS. COMO SE PUEDE OBSERVAR, GUILLERMO MUESTRA DATOS MUY DISPERSOS EN LAS PRIMERAS SESIONES TENIENDO SIN EMBARGO UNA DIRECCIÓN HACIA LA CODIFICACIÓN DE REGLAS, ESTO EN LAS PRIMERAS SESIONES DE LA 1 A LA 6. PORQUE DE AHÍ EN -

ADELANTE Y EN LA SEGUNDA MITAD SE OBSERVA UNA ESTABILIDAD MAYOR EN SUS RESPUESTAS, CON POCOS CAMBIOS RADICALES, Y TENDIENDO SIEMPRE HACIA LA CODIFICACIÓN DE REGLAS.

OMAR, FUE EL NIÑO QUE SE ELIGIÓ PARA SUBSTITUIR A NORA, E INICIA LAS FASES DE APRENDIZAJE A PARTIR DEL DÍA 11 CASI A MITAD DEL PERÍODO DE APRENDIZAJE DEL RESTO DEL GRUPO, Y PRINCIPIA CON UN 20% DE RESPUESTAS EGOCÉNTRICAS, 60% DE RESPUESTAS DE COOPERACIÓN Y 20% DE CODIFICACIÓN DE REGLAS, EN LA SIGUIENTE SESIÓN PRESENTA UN PORCENTAJE DE RESPUESTAS DE 25% DE EGOCENTRISMO 50% DE COOPERACIÓN Y 25% DE CODIFICACIÓN DE REGLAS, LOS VALORES DE LAS DOS SIGUIENTES SESIONES SON LOS MISMOS 0% DE EGOCENTRISMO 67% DE COOPERACIÓN Y 33% DE CODIFICACIÓN DE REGLAS. EN LA SESIÓN 15 PRESENTA UN NIVEL DEL 0% DE EGOCENTRISMO 75% DE COOPERACIÓN Y 25% DE CODIFICACIÓN DE REGLAS. EN LA SESIÓN 16 PRESENTA UN 20% DE RESPUESTAS DE EGOCENTRISMO 60% DE COOPERACIÓN Y 20% DE CODIFICACIÓN DE REGLAS. DE LA SESIÓN 17 A LA 24 SU NIVEL DE RESPUESTAS DE EGOCENTRISMO BAJA A 0% Y EN LAS DOS ETAPAS RESTANTES SE OBSERVA QUE LOS VALORES TIENDEN HACIA LA CODIFICACIÓN DE REGLAS, MANTENIÉNDOSE UNA ESTABILIDAD EN LA MAYORÍA DE LAS SESIONES DE UN 17% DE DIFERENCIA DE SESIÓN A SESIÓN.

ANALIZANDO LOS DATOS OBTENIDOS EN LOS POSTEST A Y B, SE HIZO UNA COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DE ESTAS PRUEBAS CON LAS DEL PRETEST PARA DETERMINAR EN MANERA CONCLUYENTE LA FORMA Y GRADO EN QUE INTERVINO EN EL DESARROLLO DE CADA NIÑO EL TRATAMIENTO QUE LES FUE APLICADO A TRAVÉS DE LAS FASES DE APRENDIZAJE YA ANALIZADOS. PARA COMENZAR SE DIVIDIÓ EN DOS EXTREMOS DE EVOLUCIÓN EN EL DESARROLLO DE LA MORAL LAS ETAPAS POR LAS QUE ATRAVIESA CADA NIÑO O GRUPO DE NIÑOS: ÉL DE LA HETERONOMÍA A LA AUTONOMÍA, Y PARTIENDO DE LA PRIMERA Y EN EL CASO DE LOS SUJETOS CON--

LOS QUE SE REALIZÓ EL ESTUDIO, ES DECIR, EL GRUPO EXPERIMENTAL, PARTIMOS DESDE LA ETAPA DEL EGOCENTRISMO, A LA -- COOPERACIÓN, HASTA LA CODIFICACIÓN DE REGLAS, CON SUS -- NIVELES INTERMEDIOS ENTRE CADA ETAPA FUNDAMENTAL, ASÍ QUE TENEMOS CINCO GRUPOS DE NIÑOS A ANALIZAR.

LA TABLA DE LA QUE ESTA INFORMACIÓN PARTE SE ENCUENTRA EN EL ANEXO 2 DE LA PÁGINA (118). LOS SUJETOS QUE ALCANZABAN UN 100% DE RESPUESTAS Y UN MÍNIMO DE 80% DE RESPUESTAS DE UNA CATEGORÍA PERTENECIENTE A DETERMINADO ESTADIO, SE CONSIDERARON COMPLETAMENTE DEFINIDAS O UBICADAS DENTRO DE AQUEL, LAS DEMÁS FUERON INTERMEDIAS O MEJOR DICHO DE TRANSICIÓN A UNO DE ELLOS.

LA GENERALIDAD DE LOS DATOS MUESTRA QUE EN EL POSTEST A, UN GRUPO DE CINCO NIÑOS LOGRAN UNA PROGRESIÓN AL SIGUIENTE NIVEL, Y EN EL POSTEST B SE OBSERVA UN DESCENSO ÚNICAMENTE, AL MISMO NIVEL DEL QUE PARTIÓ EN EL PRETEST, LOS -- DEMÁS SUJETOS, ES DECIR, LOS CUATRO RESTANTES SE MANTIENEN CONSTANTES MOSTRANDO UNA ESTABILIDAD EN LOS RESULTADOS DE UN POSTEST AL OTRO. POR OTRO LADO, TENEMOS A OTRO GRUPO DE CUATRO NIÑOS EN LOS CUALES NO SE OBSERVAN PROGRESOS NI DESCENSOS SIGNIFICATIVOS EN NINGUNA DE LAS TRES PRUEBAS.

EN EL GRUPO CONTROL SE OBSERVA QUE CINCO NIÑOS NO SUFREN NINGÚN CAMBIO EN LAS TRES PRUEBAS YA QUE EL NIVEL OPERATIVO DEL QUE PARTEN EN EL PRETEST SE MANTIENE CONSTANTE EN LOS DOS POSTEST. EN LOS DOS NIÑOS RESTANTES DE ESTE GRUPO CONTROL SE NOTAN IRREGULARIDADES EL PRIMERO QUE PROGRESA AL SIGUIENTE NIVEL EN EL POSTEST A, Y REGRESA AL NIVEL DEL QUE PARTIÓ EN EL POSTEST B, Y EL SEGUNDO QUE DESCENDE UN NIVEL EN EL POSTEST A, Y VUELVE A ALCANZAR EL NIVEL DEL QUE PARTIÓ EN EL POSTEST B.

ANALIZANDO AHORA A CADA SUJETO, ES NECESARIO DESGLOSAR --
LOS SIMBOLOS QUE PRESENTA LA TABLA YA ANTES MENCIONADA: -
LAS INICIALES Y LOS NÚMEROS EXPRESADOS A LA IZQUIERDA DE-
CADA CUADRO CORRESPONDEN AL NOMBRE Y A LA EDAD DE CADA --
NIÑO, LO EXPRESADO EN LA PARTE DERECHA SE REFIERE AL POR-
CENTAJE DE RESPUESTAS ALCANZADO EN CADA ETAPA DE DESARRO-
LLO. LOS CUADROS QUE SE ENCUENTRAS OBSCURECIDOS, DISTIN-
GUEN A LOS SUJETOS DEL GRUPO CONTROL CON RESPECTO A LOS -
DEL GRUPO EXPERIMENTAL.

PRIMERAMENTE ANALIZANDO AL GRUPO QUE PROGRESA EN EL - - -
POSTEST A, Y SE MANTIENE CONSTANTE EN EL POSTEST B, TENE-
MOS A VICTOR, QUE PARTE DEL ESTADIO DE EGOCENTRISMO A - -
TRANSICIÓN PARA EL ESTADIO DE COOPERACIÓN, DESPUÉS TENE--
MOS A NORA Y A PILAR, QUE PARTEN DE TRANSICIÓN DE COOPERA-
CIÓN AL ESTADIO YA DEFINIDO DE COOPERACIÓN, Y POR ÚLTIMO-
TENEMOS A OMAR QUE PARTE DEL ESTADIO DE TRANSICIÓN PARA -
CODIFICACIÓN DE REGLAS, TODOS ELLOS CON UNA PROGRESIÓN EN
PORCENTAJE DE RESPUESTAS DE 30% A 40%, DESPUÉS TENEMOS A
RICARDO, QUE TIENE UN PROGRESO DEL 28% EN SUS RESPUESTAS-
DE CODIFICACIÓN DE REGLAS POR LO QUE PASA AL NIVEL SIGUIEN
TE EN EL POSTEST A, Y POSTERIORMENTE VUELVE A DESCENDER A
SU NIVEL INICIAL EN EL POSTEST B, BAJANDO UN PORCENTAJE -
DEL 23% EN SUS RESPUESTAS DE CODIFICACIÓN DE REGLAS. Y -
DESPUÉS TENEMOS AL GRUPO QUE SE MANTIENE CONSTANTE EN LAS
TRES PRUEBAS Y SON GUILLERMO, ANA LILIA, JORGE Y MARIBEL.

CAPITULO 1V

DISCUCIONES Y CONCLUSIONES

DISCUSION Y CONCLUSIONES

LOS DATOS QUE SE OBTUVIERON EN CADA UNA DE LAS FASES DE APRENDIZAJE SON DE IMPORTANCIA FUNDAMENTAL YA QUE SE PUDO ANALIZAR PASO A PASO LOS PROGRESOS Y DESCENSOS EN CADA SUJETO.

EN FORMA GLOBAL SE INDICA UN HECHO: POR UN LADO, CON EL PROCEDIMIENTO DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL JUEGO LOS SUJETOS EN TRANSICIÓN TIENDEN A INCREMENTAR EL PORCENTAJE DE COMPORTAMIENTOS SEGÚN CORRESPONDÍA, ES DECIR, LOS QUE MARCADAMENTE SE DIRIGÍAN A LOS CLASIFICADOS COMO COOPERATIVOS Y LOS CLASIFICADOS COMO CODIFICACIÓN DE REGLAS EN LA SEGUNDA OPCIÓN, YA QUE LA TERCERA CLASIFICACIÓN QUE ES LA DE LOS COMPORTAMIENTOS DE TIPO EGOCÉNTRICO SERÍA EL NIVEL CERO PORQUE ES EL PRIMER NIVEL DEL QUE SE PARTE EN LAS EVALUACIONES. ÉSTO ME PARECIÓ SUMAMENTE IMPORTANTE, YA QUE CONCUERDA BÁSICAMENTE CON LO QUE EN EL FUNDAMENTO-TÉORICO DE ESTE TRABAJO SE EXPONE: ÉL QUE LOS PROGRESOS QUE DAN LUGAR A UN APRENDIZAJE ESTAN EN FUNCIÓN DEL NIVEL INICIAL DE DESARROLLO DEL SUJETO, DE LAS ESTRUCTURAS INCORPORADAS A TRAVÉS DE SU DESARROLLO PSICOGENÉTICO PARA FORMAR LAS ESTRUCTURAS DE CONJUNTO, ES DECIR, UBICARSE DENTRO DE UN ESTADIO, SI NO SE PRESENTA DE ESTA MANERA LOS PROCESOS FUNCIONALES NO DESENCADENAN UN APRENDIZAJE PROPIAMENTE DICHO, SINO QUE SERÁN " EXCLUSIVAMENTE EL EFECTO DE UN CALCULO, POR PARTE DEL SUJETO, DE LOS OBJETIVOS Y SUCESOS DEL MEDIO, PUESTO QUE LA SIMPLE LECTURA DE LA EXPERIENCIA - COMO HABÍAN DEMOSTRADO INVESTIGACIONES ANTERIORES - COMPORTA YA LA PUESTA EN FUNCIONAMIENTO DE LOS SISTEMAS LÓGICOS O PRELÓGICOS DEL INDIVIDUO, HASTA EL PUNTO DE QUE TODA PERCEPCIÓN COMPORTA UNA INTERPRETACIÓN Y TODA INTERPRETACIÓN ESTA EN FUNCIÓN DE LAS ESTRUCTURAS-

INTELECTUALES ". MORENO Y SASTRE (1980).

POR OTRO LADO, ES NOTABLE LA FLUCTUACIÓN DE UNA CATEGORÍA DE COMPORTAMIENTO A LA OTRA MUY REDUCIDA, ES DECIR, LOS SUJETOS FLUCTÚAN MENOS ENTRE EL EGOCENTRISMO Y LA COOPERACIÓN A MEDIDA QUE TRANSCURRE EL APRENDIZAJE (A PARTIR DE LA SEGUNDA MITAD DE LAS SESIONES) Y SE ESTABILIZA EN COMPORTAMIENTOS MÁS BIEN COOPERATIVOS QUE EGOCÉNTRICOS EN -- LOS CASOS DE LOS SUJETOS EN TRANSICIÓN, EN AQUELLOS QUE TIENEN UNA CLARA UBICACIÓN DESDE EL INICIO, CON UNA PRE--EVALUACIÓN DEL 80% AL 100% DE EGOCENTRISMO SEGÚN SEA, -- TAMBIÉN SE PRESENTÓ ALGO SIMILAR, EN EL PRIMER CASO TENEMOS COMO EJEMPLO A PILAR, QUE ES PREEVALUADA EN TRANSI--CIÓN A COOPERACIÓN Y PRESENTA FLUCTUACIONES MÍNIMAS EN -- LAS PRIMERAS SESIONES DE APRENDIZAJE, PARA CONTINUAR ASÍ--HASTA LAS ÚLTIMAS CON UNA DIRECCIÓN SIEMPRE DEFINIDA HA--CIA LA COOPERACIÓN Y POSTERIORMENTE ARROJAR DATOS DE SUS--DOS POS EVALUACIONES DE HABER ALCANZADO EL NIVEL DE COOPE--RACIÓN YA TOTALMENTE DEFINIDO DE UN 100% EN SUS COMPORTA--MIENTOS EN LA PRUEBA A Y DE UN 80% EN LA DE TIPO B.

EN EL SEGUNDO CASO SERÍA VICTOR, QUIEN ES PREEVALUADO -- 100% EGOCÉNTRICO Y SE MANIFIESTA CON LA MISMA TENDENCIA -- EN LAS PRIMERAS SESIONES Y POSTERIORMENTE VA PRESENTANDO--POR MEDIO DE FLUCTUACIONES MÍNIMAS UNA PEQUEÑA TENDENCIA--HACIA LA COOPERACIÓN YA EN LAS ÚLTIMAS Y POR ÚLTIMO SER --POSEVALUADO EN A Y EN B CON UN 60% DE COOPERACIÓN DEFINI--DO COMO TRANSICIÓN A ESTE NIVEL. EN LO QUE RESPECTA A -- LOS TRES SUJETOS CON PRE-EVALUACIÓN DE CODIFICACIÓN DE --REGLAS O TRANSICIÓN DE ÉSTA, SE OBSERVA LA MISMA SITUA--CIÓN, HECHO QUE VIENE A CONFIRMAR TODAVÍA MÁS EL ARGUMEN--TO EXPUESTO ANTERIORMENTE, ASÍ TENEMOS A GUILLERMO Y A --OMAR. EL PRIMERO PARTE CON DATOS DISPERSOS PERO CON DI--RECCIÓN HACIA CODIFICACIÓN DE REGLAS Y POSTERIORMENTE EN--

LAS SESIONES SUBSECUENTES SE MUESTRA MÁS DEFINIDO Y LAS FLUCTUACIONES EN SUS COMPORTAMIENTOS DISMINUYEN SIENDO --POSEVALUADOS EN LAS DOS PRUEBAS (A Y B) CON UN 100% DE-CODIFICACIÓN DE REGLAS. EN EL SEGUNDO QUE ES OMAR, PRE--SENTA UNA TENDENCIA A LA CODIFICACIÓN DE REGLAS CON POCAS FLUCTUACIONES HABIENDO SIDO EVALUADO PREVIAMENTE COMO EN-TRANSICIÓN A ESTE NIVEL Y POSTERIORMENTE POSEVALUADO EN - (A Y B) CON UN 80% DE CODIFICACIÓN DE REGLAS YA DEFINI-DO.

LA FLUCTUACIÓN MÍNIMA ASÍ ESTA INDICANDO QUE SE ESTÁ PRO-DUCIENDO UNA ESTIMULACIÓN ADECUADA A LOS MECANISMOS DE --APRENDIZAJE ESTRUCTURALES DEL SUJETO, EJEMPLOS, TENEMOS A JORGE, MARIBEL Y RICARDO. EL PRIMERO QUE INICIA LAS FA--SES DE APRENDIZAJE POCO DEFINIDO EN SUS COMPRTAMIENTOS, -ES DECIR, EN LA DIRECCIÓN DE ESTOS, AUNQUE CON FLUCTUACIO-NES MÁXIMAS PERO HACIA AMBAS DIRECCIONES (EGOCENTRISMO --COOPERACIÓN) Y EN LAS ÚLTIMAS SESIONES SE NOTA UN POCO DE-MENOS FLUCTUACIONES CON TENDENCIA A LA COOPERACIÓN, ESTE-NIÑO PRESENTA UNA PREEVALUACIÓN DE 80% DE EGOCENTRISMO, -SIENDO SU EVALUACIÓN LA MISMA EN SUS POSEVALUACIONES - -DESPUÉS DEL TRATAMIENTO EXPERIMENTAL DE APRENDIZAJE. EL-SIGUIENTE CASO, MARIBEL PREEVALUADA 100% EGOCÉNTRICA, EN-SUS PRIMERAS SESIONES MUESTRA FLUCTUACIONES NO MUY ALTAS-CON DIRECCIÓN AL EGOCENTRISMO Y EN LAS ÚLTIMAS COMIENZA -A PRESENTAR UNA TENDENCIA A LA COOPERACIÓN CON FLUCTUACIO-NES AMPLIAS Y ALCANZANDO EN SUS POSEVALUACIONES UN 100% -DE EGOCENTRISMO TANTO EN A COMO EN B. Y POR ÚLTIMO, - -RICARDO QUE TAMBIÉN PRESENTA FLUCTUACIONES AMPLIAS CON --TENDENCIAS NO MUY DEFINIDAS HACIA LA COOPERACIÓN A LO LAR-GO DE TODAS LAS SESIONES DE APRENDIZAJE, HABIENDO SIDO --PREEVALUADO COOPERATIVO CON UN 85% Y POSEVALUADO EN TRAN-SICIÓN A CODIFICACIÓN EN LA PRUEBA A CON UN 55% PARA RE--GRESAR DE NUEVO A COOPERACIÓN 75% EN LA PRUEBA B.

HACIENDO OTRA OBSERVACIÓN ES NOTORIO QUE LOS SUJETOS QUE APARTE DE TENER FLUCTUACIONES ALTAS EN SUS COMPORTAMIENTOS A TRAVÉS DE LAS SESIONES DE APRENDIZAJE NO DEFINEN CONCRETAMENTE LA DIRECCIÓN REAL DE SUS RESPUESTAS, PRESENTAN EVALUACIONES IGUALMENTE IMPRECISAS, EN LAS POSEVALUACIONES ESTOS SON LOS CASOS DE JORGE Y RICARDO. LOS CASOS DE GUILLERMO Y OMAR QUE TAMBIÉN MUESTRAN FLUCTUACIONES ALTAS EN SUS COMPORTAMIENTOS DURANTE LAS SESIONES DE APRENDIZAJE SON ESPECIALES, CONSIDERANDO QUE FUERON SELECCIONADOS COMO PERTENECIENTES AL ESTADIO DE CODIFICACIÓN DE REGLAS QUE ES LA ÚLTIMA ETAPA DE DESARROLLO MORAL A ESTUDIAR, DENTRO DE ESTA INVESTIGACIÓN; Y QUE ESTA SELECCIÓN FUE HECHA CON LA FINALIDAD QUE CAMBIOS O ALTERACIONES PODRÍAN OCURRIR EN SUJETOS QUE HABÍAN ALCANZADO ESTE NIVEL DE DESARROLLO BAJO EL TRATAMIENTO EXPERIMENTAL, YA QUE SUPUESTAMENTE ES EL ESTADIO EN EL QUE SE HA LOGRADO LA ASIMILACIÓN TOTAL DE LAS REGLAS Y NO DEBE PRESENTARSE REGRESIÓN, ASÍ PUES, LOS DATOS QUE MUESTRAN EN LAS FASES DE APRENDIZAJE APARENTEMENTE NO CONCUERDAN CON ESTA SUPOSICIÓN, PERO PUEDE EXPLICARSE TOMANDO EN CUENTA QUE EN TODO PROCESO DE GENERALIZACIÓN EN EL APRENDIZAJE COMENCIONAN MORENO Y SASTRE (1980) REQUIERE DE DOS ASPECTOS; EL EXTRINSECO, QUE PROPORCIONA LA NUEVA INFORMACIÓN AL INDIVIDUO Y DEL INTRINSECO, QUE FORMA PARTE DE LOS PROCESOS FUNCIONALES QUE DESENCADENAN EL APRENDIZAJE EN EL MISMO INDIVIDUO, Y QUE MIENTRAS NO SE CONJUGUEN ESTOS DOS ASPECTOS ESTAREMOS VIENDO QUE LOS SUJETOS, EN SITUACIONES DE RAZONAMIENTO DE DETERMINADO NIVEL OPERATORIO SIMILARES A OTRAS DEL MISMO NIVEL NO REALIZAN UNA ABSTRACCIÓN COMPLETA PARA LA GENERALIZACIÓN. EL EJEMPLO DE GUILLERMO ES BASTANTE CLARO, INICIA LAS FASES DE APRENDIZAJE CON UNA FLUCTUACIÓN MUY AMPLIA EN SUS COMPORTAMIENTOS PARA TORNARSE DEFINIDO A SU ETAPA YA EN LAS POSTERIORES SESIONES; OMAR NOS MUESTRA EN SUS RESPUESTAS, LOS MIS

MOS PASOS QUE GUILLERMO, EN LAS PRIMERAS SESIONES SUS COMPORTAMIENTOS SON UN POCO MÁS MARCADOS EN DIRECCIÓN A LA COOPERACIÓN Y EN LAS ÚLTIMAS SESIONES SUS COMPORTAMIENTOS SE DEFINEN TOTALMENTE HACIA LA CODIFICACIÓN DE REGLAS YA EN LA EVALUACIÓN DE LOS POSTEST SE OBSERVA COMO PASA DE TRANSICIÓN DE CODIFICACIÓN DE REGLAS COMO FUE EVALUADO EN EL PRETEST A CODIFICACIÓN DE REGLAS YA DEFINIDO.

OTRO ASPECTO A SEÑALAR ES LA OBSERVACIÓN DE QUE LAS FLUCTUACIONES DE UNA ETAPA DE MANERA GENERAL NO FUERON ALTAS, AUNQUE SI SE PRESENTARON ALGUNAS CON VALORES DE COMPORTAMIENTOS CASI RADICALES, PERO PRESENTÁNDOSE EXCEPCIONALMENTE Y YA ESTA EXPLICADO EN PARTES ANTERIORES DE ESTE TEXTO DE OBSERVACIONES HECHAS AL RESPECTO, ASÍ QUE LO IMPORTANTE RADICA EN EL HECHO DE QUE EL COMPORTAMIENTO GENERALIZADO DE LOS SUJETOS PRESENTA FLUCTUACIONES MÍNIMAS DE UNA SESIÓN A LA SIGUIENTE, LLEVANDO SIEMPRE UNA DIRECCIÓN O TENDENCIA (EGOCENTRISMO, COOPERACION, ETC.) COSA QUE -- NUEVAMENTE VIENE A DAR FUERZA A LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL ESTUDIO AQUÍ PRESENTADO " EL CONOCIMIENTO NO RESULTA NI DE UNA SIMPLE LECTURA EMPÍRICA DE HECHOS EXTERNOS, NI DE UNA SIMPLE ACTUALIZACIÓN DE CONCEPTOS PREFORMADOS CON ANTERIORIDAD, SINO DE UNA CONTÍNUA RECONSTRUCCIÓN DE CONTEXTOS SITUADOS EN ESLABONES SUCESIVOS, EL CONOCIMIENTO NO VIENE DADO DE ESTA MANERA, NO POR EL OBJETO NI POR EL SUJETO, SINO QUE RESULTA DE UNA CONTÍNUA INTERACCIÓN ".-- MORENO Y SASTRE (1980). SI ESTO NO FUERA EVIDENTE, LAS FLUCTUACIONES EN LOS COMPORTAMIENTOS SERÍAN MÁS ALTAS DESDE EL PUNTO DE VISTA EMPIRISTA COMO PRUEBA DE UN " APRENDIZAJE " O BIEN NO HABRÍA FLUCTUACIÓN ALGUNA " NO APRENDIZAJE " .

TAMBIÉN PUEDE ARGUMENTAR QUE LA ESCENCIA DEL MÉTODO UTILIZADO CON BASE EN LAS TÉCNICAS DE JUEGO SALE A RELUCIR EN-

LOS DATOS DE EVALUACIÓN GENERAL COMO FACILITADOR DE LAS - HABILIDADES DE CONSTRUCCIÓN EN EL TERRENO QUE INVESTIGUÉ, - EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL -, UN ELEMENTO PRINCIPAL FUE LA COOPERACIÓN Y DESCENTRALIZACIÓN LOS DOS UNIDOS EN- UNO SÓLO, SIENDO EL PRIMERO LA COORDINACIÓN DE PUNTOS DE- VISTA Y EL SEGUNDO QUE SE REQUIERE PARA QUE SE DE EL ANTE- RIOR VIENE A SER LA HABILIDAD QUE EL SUJETO ADQUIERE PARA COORDINAR DIFERENTES PUNTOS DE VISTA Y EVENTUALMENTE CONS- TRUIR UNA SOLUCIÓN BASADA EN ESTA CONSTRUCCIÓN KAMMI - -- (1980).

COMO EJEMPLO DE ALGUNOS COMPORTAMIENTOS ESTAN LOS SIGUIEN- TES EN SESIONES DISTINTAS Y SUJETOS DIFERENTES:

ANA LILIA (VOLTEA A VER LA CARTA DE SU COMPAÑERO Y LA -- DELATA RICARDO QUE ESTÁ SENTADO FRENTE A ELLA) BUENO, -- ESTA BIÉN, DENME MI CASTIGO PERO QUE NO SEA CANTAR, POR-- QUE ASÍ LE DIJERON A PILAR Y NO QUISO Y LE DIJERON OTRO - TODOS DICEN QUE NO, QUE DEBE CANTAR, INTERVENGO YO (FIGU- RA ADULTA) - CREO QUE ES IMPORTANTE ACEPTAR LO QUE DIGA - LA MAYORÍA PORQUE TODOS ESTAN JUGANDO Y ALGUNA VEZ TAMBIÉN PERDERÁN OTROS Y TÚ DECIDIRAS JUNTO CON LA MAYORÍA SU CAS- TIGO ¿ ESTA BIÉN ? (ASIENTE CON LA CABEZA Y LO HACE),

MARIBEL (SIN QUE SE DE CUENTA JORGE LE ROBA DOS CARTAS, - NADIE SE DA CUENTA, A LA SIGUIENTE VUELTA DEL JUEGO PIER- DE, LE IMPONEN CASTIGO Y DICE - NO ES CIERTO YO GRITÉ - - " ALTO ", - OMAR INTERVIENE Y LE DICE - PERO NO SEÑALASTE LAS CARTAS Y ELLA DICE - YO GRITÉ PRIMERO, YO GANÉ - SIN- HACER CASO DE QUE LA REGLA ES GRITAR Y SEÑALAR AL MISMO-- TIEMPO, NUEVAMENTE INTERVENGO PARA SOMETER A VOTACIÓN LA DECISIÓN EN GRUPO RESULTANDO CASTIGADA Y CUMPLE EL QUE LE ES IMPUESTO.

ASÍ CON ESTOS EJEMPLOS SE PUEDE OBSERVAR LOS MECANISMOS - UTILIZADOS, MI PAPEL COMO FIGURA ADULTA ES LA DE PONER -- REGLAS NO DE IMPONERLAS PARA QUE LOS SUJETOS TENGAN LA -- OPORTUNIDAD DE HACER REGLAS TAMBIÉN Y ESTIMULAR ASÍ LA -- TOMA DE DECISIONES, SU AUTONOMÍA.

EN SUMA LOS DATOS ENCONTRADOS EN CADA UNO DE LOS SUJETOS- INTEGRANTES DEL GRUPO EXPERIMENTAL A TRAVÉS DE CADA UNA - DE LAS SESIONES DE APRENDIZAJE TIENEN UNA IMPORTANCIA FUN DAMENTAL EN EL SENTIDO DE QUE NOS VAN MOSTRANDO LA FORMA- EN QUE SE VAN DANDO LA CONSTRUCCIÓN DE ESTRUCTURAS EN EL- APRENDIZAJE, LA EQUILIBRACIÓN PROGRESIVA ENTRE LOS PROCE- SOS DE ASIMILACIÓN Y ACOMODACIÓN COMO AFIRMA PIAGET.

UNA OBSERVACIÓN TAMBIÉN IMPORTANTE ES EL HECHO DE QUE LOS SUJETOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL QUE PASARON DE UNA ETAPA A OTRA, DESPUÉS DEL TRATAMIENTO FUERON LOS QUE SE ENCONTRA- RON MÁS CERCA DE LA SIGUIENTE ETAPA, DE ACUERDO A LOS - - PORCENTAJES DE RESPUESTAS OBTENIDOS EN CADA EVALUACIÓN, Y AQUELLOS QUE NO SE MANIFESTABAN MUY DEFINIDOS A LA SIGUIEN TE ETAPA FUE MÁS DIFÍCIL CONSIDERAR UNA MOVILIDAD DE ES-- TRUCTURAS.

COMPARANDO LOS DATOS CON LOS DEL GRUPO CONTROL VEMOS A -- LAS EVALUACIONES DE LA MAYORÍA MANTENERSE IGUALES EN LAS- TRES PRUEBAS, LO CUAL NO PRUEBA NADA PERO SÍ NOS BRINDA - UN ELEMENTO MÁS DE APOYO A NUESTRA HIPÓTESIS DE QUE LAS - TÉCNICAS UTILIZADAS EN LA PARTICIPACIÓN DE GRUPOS DE JUE- GO PUEDEN FACILITAR AUNQUE SEA MÍNIMAMENTE LA MOVILIDAD - DE ESTRUCTURAS EN EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL. HUBO-- DOS SUJETOS EN EL GRUPO CONTROL QUE NOS DIERON DATOS APA- RENTEMENTE EXTRAÑOS COMO EN EL CASO DE JOEL, QUE PROGRESA EN EL POSTEST A Y DESCIEENDE EN EL POSTEST B, A SU NIVEL -

DE PARTIDA PRETEST. Y EL CASO DE MAURICIO QUE DESCIENDE EN EL POSTEST A, A UN NIVEL MENOR AL DE SU PRETEST Y SE MANTIENE ESTACIONADO EN EL MISMO NIVEL EN EL SEGUNDO POSTEST, EL PRIMERO ES EXPLICABLE EN TÉRMINOS DE EVOLUCIÓN NORMAL DEL DESARROLLO, EL SEGUNDO PODRÍA SER LA MISMA EXPLICACIÓN EN TÉRMINOS DE UN " DESFACE " COMO LO LLAMA -- PIAGET.

RESUMIENDO BREVEMENTE LOS RESULTADOS DE ESTE ESTUDIO INDICARON QUE:

LOS SUJETOS EN TRANSICIÓN PRESENTAN MAYOR FACILIDAD PARA REALIZAR UNA MOVILIDAD DE ESTRUCTURAS A MEDIDA QUE TRANSCURRE EL APRENDIZAJE.

LAS FLUCTUACIONES EN LAS RESPUESTAS SON MÁS BAJAS, A MEDIDA QUE TRANSCURRE EL APRENDIZAJE.

DE MANERA GENERAL, LAS FLUCTUACIONES DE UNA ETAPA A OTRA NO FUERON ALTAS; Y QUE LAS TÉCNICAS UTILIZADAS CON BASE EN EL JUEGO DEMOSTRARON SER ÚTILES EN LA ESTIMULACIÓN DE LA DESCENTRALIZACIÓN Y PRINCIPALMENTE EN LA COOPERACIÓN DE LOS PARTICIPANTES DE ÉSTE.

EN CONCLUSIÓN, LOS RESULTADOS DE ESTE ESTUDIO SI CUBRIERON EN GRAN MEDIDA LOS OBJETIVOS PLANTEADOS: ANALIZAR EL FENÓMENO DEL JUICIO MORAL A TRAVÉS DE SITUACIONES DE JUEGO, Y OBSERVAR SI LAS TÉCNICAS UTILIZADAS DENTRO DE ÉSTE SON APROPIADAS Y EN QUE MEDIDA. EN EFECTO, SE OBSERVÓ QUE LOS RESULTADOS SON SIMILARES A LOS QUE HAN PRESENTADO -- KAMII; MORENO Y SASTRE; INHELDER, SINCLAIR Y BOVET.

DE KAMII EN CUANTO QUE LAS TÉCNICAS DE GRUPOS DE JUEGO DEMOSTRARON FOMENTAR EL APRENDIZAJE EN LOS NIÑOS PARTICIPAN

TES DE ESTE ESTUDIO, ASI MISMO DE ACUERDO A MORENO Y SAS--
TRE (1980) TAMBIEN SE PUDO OBSERVAR MODIFICACIONES EN LAS-
ESTRUCTURAS DE JUICIO MORAL DE MANERA ANÁLOGA A SUS ENCUEN-
TOS MANIFESTADOS EN LAS ESTRUCTURAS INTELECTUALES, Y POR-
ÚLTIMO TAMBIÉN SE OBSERVO UN CIERTO ACELERAMIENTO EN EL ---
APRENDIZAJE COMO LO ENCONTRARON INHELDER, SINCLAIR Y BO--
VET (1975).

POR TODOS ESTOS DATOS Y PORQUE LA BASE TEÓRICA EN QUE SE -
BASÓ ESTE TRABAJO ES MUY AMPLIA TENGO LA PLENA CONVICCIÓN-
DE LO VALIOSO DE ÉSTE MÉTODO Y PROONGO A QUIÉN SE INTERE-
SE EN ÉSTE TEMA A CONTINUAR DENTRO DEL MISMO ENFOQUE PARA-
ESTUDIARLO.

A P E N D I C E I

PRETEST.

HISTORIA I.

EN UNA FAMILIA HABÍA TRES HERMANOS, UNO MAYOR Y DOS GEMELOS, CADA UNO POR LA MAÑANA SE LIMPIABA LOS ZAPATOS. UN DÍA EL MAYOR SE PUSO ENFERMO, ENTONCES LA MAMÁ LE PIDIÓ A UNO DE LOS OTROS DOS QUE LIMPIARA LOS ZAPATOS DEL MAYOR Y LOS SUYOS.

HITORIA II.

EN UNA ESCUELA PRIMARIA, LA MAESTRA DEL GRUPO B, LES DIJO A SUS ALUMNOS QUE NO SALIERAN FUERA DEL AULA DE CLASES -- NINGÚN ALUMNO, QUE LOS IBA A DEJAR UN MOMENTO SOLOS PORQUE LE LLAMABAN DE LA DIRECCIÓN, PERO UN NIÑO NO QUISO HACER-CASO Y SE SALIÓ A MOLESTAR A OTROS NIÑOS DE LOS DEMÁS -- SALONES, PERO REGRESÓ ANTES DE QUE VOLVIERA LA MAESTRA Y-ESTA NO SE DIÓ CUENTA DE NADA. AL SONAR LA CAMPANA DEL -RECREO, LA MAESTRA LES DIJO QUE PODÍAN SALIR AL RECREO,- Y SALIERON TODOS LOS NIÑOS CORRIENDO Y SIN QUERER UN NIÑO EMPUJA AL NIÑO DESOBEDIENTE Y SE CAE ROMPIÉNDOSELE LOS -- PANTALONES.

HISTORIA III.

HABÍA EN UNA ESCUELA UN CHICO GRANDE QUE PEGABA A UNO MÁS PEQUEÑO. EL PEQUEÑO NO PODÍA DEVOLVERLE LOS GOLPES, - - PORQUE ERA DEMASIADO DÉBIL, UN DÍA A LA HORA DEL RECREO,- ESCONDIÓ EL PAN Y LA MANZANA DEL MAYOR.

POSTEST A

HISTORIA I.

HABÍA UNA VEZ DOS NIÑOS QUE ROBARON MANZANAS DEL ÁRBOL DE LA CASA DE UN VECINO, DE REPENTE LLEGA EL DUEÑO Y LOS -- NIÑOS SE ESCAPAN CORRIENDO; PERO EL SEÑOR ALCANZA A UNO -- DE ELLOS. EL OTRO AL VOLVER A SU CASA POR OTRO CAMINO, -- NO SE DÁ CUENTA DE QUE VIENE UN NIÑO EN UNA BICICLETA Y -- LO ATROPEYA.

HISTORIA II.

UNA MAMÁ PIDIÓ A SU HIJO Y A SU HIJA QUE LE AYUDARAN UN -- POCO EN LA CASA PORQUE ESTABA CANSADA, LA NIÑA TENÍA QUE-- LAVAR LOS TRASTES Y EL NIÑO TENÍA QUE GUARDARLOS, PERO EL NIÑO (O LA NIÑA) SE FUE A JUGAR A LA CALLE. ENTONCES -- LA MAMÁ LE DIJO AL OTRO QUE HICIERA TODO EL TRABAJO.

HISTORIA III.

A UNOS NIÑOS LES TRAJO SU PAPÁ UN JUGUETE IGUAL A CADA -- QUIEN PARA QUE NO SE PELEARAN, PERO DESPUÉS DE UN TIEMPO-- DE USARLOS UN DÍA UNO DE ELLOS ROMPE EL DE SU HERMANO Y -- EL OTRO SE ENOJA Y LE PIDE QUE LE DE EL SUYO Y COMO NO -- QUIERE DARSELO, EL HERMANO DECIDE ROMPÉRSELO TAMBIÉN.

POSTEST - B

HISTORIA I.

UN PAPÁ TENÍA DOS HIJOS, UNO DE ELLOS SIEMPRE QUE SE LE PEDÍA QUE HICIERA ALGO SE QUEJABA Y PROTESTABA, AL OTRO NO LE GUSTABA TAMPOCO HACER LAS COSAS, PERO LAS HACIA SÍN PROTESTAR, POR ESO EL PAPÁ SIEMPRE MANDABA A HACER LAS COSAS AL QUE NO SE QUEJABA Y AL OTRO LO DEJABA HACER LO QUE QUICIERA.

HISTORIA II.

UN NIÑO HA DESOBEDECIDO A SU MAMÁ, HA COGIDO LAS TIJERAS UN DÍA QUE SE LO HA PROHIBIDO, PERO LAS HA VUELTO A PONER EN SU SITIO ANTES DE QUE REGRESARA SU MAMÁ Y ESTA NO SE HA DADO CUENTA DE NADA, AL DÍA SIGUIENTE, SE VA DE PASEO EL NIÑO Y SIN QUERER UN NIÑO LE MACHUCA LA MANO AL CERRAR LA PUERTA DEL PARQUE DE DIVERSIONES.

HISTORIA III.

SI UNA AMIGA (AMIGO) TUYO VA DE VISITA A TU CASA Y ROMPE TU JUGUETE QUE ES IGUAL AL QUE ELLA TIENE EN SU CASA, Y NO TE LO QUIERE REPONER ¿ QUÉ HACES ?

PRETEST

KARLA 5 AÑOS 6 MESES

HIST. 1 ¿QUÉ TE PARECE? BIEN, Y UNO DE LOS GEMELOS SI HACE UN FAVOR SE PUEDE GANAR UN PREMIO.

HIST. 2 ¿QUE TE PARECE? ES MALO EMPUJAR, PERO ES MALO DEL NIÑO DESOBEDIENTE QUE SE SALIÓ ¿ POR QUE LE PASO ESÓ? POR MOLESTAR A LOS NIÑOS.

HIST. 3 ¿HIZO BIEN? SI POR QUE EL GRANDOTE LE PEGABA SIEMPRE.

POSTEST A

HIST. 1 ¿QUE TE PARECE? MAL ¿POR QUE LE PASÓ ESÓ? POR NO DEJARSE ATRAPAR POR EL SEÑOR PARA EXPLICARLE POR QUE LO HIZO ¿ SI NO HUBIERA ROBADO LAS ...? SI.

HIST. 2 ¿QUE TE PARECE? BIEN PERO EL NIÑO NO HIZO BIEN POR SALIRSE A JUGAR, PERO LA NIÑA HIZO BIEN POR QUE HIZO EL FAVOR.

HIST. 3 ¿QUE TE PARECE? QUE ES BIEN QUE EL NIÑO QUE ROMPIÓ EL JUEGO, ES BIEN QUE EL OTRO LE ROMPA EL SUYO PARA QUE SE LAS PAGUE.

POSTEST B

HIST. 1 ¿QUE TE PARECE? MAL, POR QUE SI EL OTRO NO QUIERE TRABAJAR Y YA SE ANIMÓ A TRABAJAR, EL LO DEJA QUE HAGA LO QUE QUIERA Y AL OTRO NO.

HIST 2 ¿QUE TE PARECE? MAL ¿ POR QUE LE PASO ESO? YO CREO QUE SE ATRAVESÓ.

HIST 3 YO LA ACUSARÍA Y CUANDO FUERA A SU CASA TAMBIÉN LE ROMPERÍA EL SUYO.

PRETEST

ALFREDO 10 AÑOS

HIST. 1 ¿QUE TE PARECE? BIEN POR QUE SU MAMÁ LE DIJO ¿ERA JUSTO? - SI.

HIST. 2 ¿POR QUE LE PASÓ ESO? PORQUE ESTABA MOLESTANDO A LOS OTROS NIÑOS ¿LO EMPUJARON A PROPÓSITO? SI.

HIST 3 ¿HIZO BIEN? NO POR QUE SE VENGÓ ¿QUE DEBIÓ HACER? ACUSARLO CON LA MISS.

POSTEST A

HIST. 1 ¿QUE TE PARECE? FUÉ UN ACCIDENTE PERO EL NIÑO HIZO MAL -- POR ROBAR UNA MANZANA.

HIST. 2 ¿QUE TE PARECE? MAL POR QUE LA NIÑA NO DEBÍA HACER TODO Y LA MAMÁ TAMBIÉN HIZO MAL.

HIST 3 ¿QUE TE PARECE? EL QUE SE VENGÓ MAL Y EL QUE SE LO ROMPIÓ- MAL ¿QUE DEBÍAN HABER HECHO? QUE EL NIÑO QUE LO ROMPIÓ PRIMERO -- QUE LE DIERA EL JUGUETE.

POSTEST B

HIST. 1 ¿ QUE TE PARECE? MAL ¿POR QUE? POR QUE EL QUE SE QUEJABA --
DEJABA QUE HICIERA LO QUE QUISIERA ¿ QUE DEBÍA HACER? NO QUEJARSE --
Y HACER LO QUE LE DECÍA SU PAPÁ.

HIST. 2 ¿ QUE TE PARECE? MAL POR QUE SU MAMÁ LE DIJÓ QUE NO COGIERA-
LAS TIJERAS Y LAS COGIÓ ¿ POR ESO LE PASÓ ...? SI.

HIST. 3 ACUSARLO CON SU MAMÁ O CON MI MAMÁ.

PRETEST

GABRIEL 11 AÑOS

HIST. 1 ¿ QUE TE PARECE? HERMANDAD ¿ TE PARECE JUSTO? SI POR QUE SE -
ENFERMO EL MAYOR.

HIST. 2 ¿QUE TE PARECE? QUE EL NIÑO DESOBEDECÍÓ Y... LO EMPUJARON -
¿ A PROPÓSITO? SI.

HIST. 3 ¿QUE TE PARECE? QUE EL NIÑO GRANDE LE PEGABA AL CHICO, ESTU-
VO MAL POR QUE NO DEBÍA HABERLE PEGADO. BUENO LA VERDAD ES QUE PIEN-
ZO QUE HIZO BIEN.

POSTEST A

HIST. 1 ¿QUE TE PARECE? COMO QUE LO CASTIGO DIOS POR ESO ¿ NO ?

HIST. 2 QUE EL NIÑO SE APROVECHÓ DE SU HERMANA PARA QUE HICIERA --
TODO SU HERMANA ¿FUÉ JUSTO LO QUE HIZO LA MAMÁ ? NO DEBIÓ HABER CAS-
TIGADO AL NIÑO CON MÁS TRABAJO POR DESOBEDECERLA.

HIST. 3 EL NIÑO NO DEBIÓ DE ROMPERLE EL SUYO, LO HIZO POR ENVIDIOSO.

POSTEST B

HIST. 1 QUE ESTÁ MAL EL PAPÁ POR QUE EL NIÑO QUE NO HACÍA NADA DEBÍA DE OBLIGARLO HACER LAS COSAS.

HIST. 2 POR QUE LO CASTIGÓ DIOS O POR QUE DESOBEDECIÓ A SU MAMÁ.

HIST. 3 LE DIGO QUE ME DÉ EL DINERO ¿ Y SI NO QUIERE ? TRATO DE --
HABLARLE Y SI NO QUIERE LE PEGO.

A N E X O I

PRETEST.

GRUPO CONTROL.

INDIRA.

HIST. 1 ¿ QUÉ TE PARECE ? BIÉN ¿ POR QUÉ ? EL OTRO ESTA-
ENFERMO ¿ ES JUSTO QUE UNO HAGA TODO EL TRABAJO ? SÍ - --
- PORQUE SE LO PIDIÓ SU MAMÁ -.

HIST. 2 ESTA MAL QUE SE PORTE MAL ¿ POR QUE SE LE ROMPIE-
RON LOS PANTALONES ? PORQUE LO AVENTARON ¿ LE HUBIERA PA-
SADO LO MISMO SI NO SE HUBIERA PORTADO MAL ? NO ¿ QUÉ LE-
HUBIERA PASADO ? NADA.

HIST. 3 ¿ QUÉ OPINAS ? QUE ESTA MAL ¿ PORQUÉ ? NO DEBÍAN-
DE ANDAR PELEANDO ¿ PORQUÉ LE ESCONDIÓ SU MANZANA ? PORQUE
LE PEGABA AL OTRO NIÑO ¿ Y QUE TE PARECE ESO ? MAL; - - -
PORQUE NO DEBEN PELEARSE NI ESCONDER LA MANZANA DEL NIÑO-
¿ QUÉ SE DEBERÍA HACER EN ESTA SITUACIÓN ? CASTIGARLOS A-
LOS DOS.

JOEL.

HIST. 1 ¿ QUÉ TE PARECE ? QUE ESTA BIEN ¿ QUÉ ? QUE LIMPIEN
SUS ZAPATOS ¿ QUIÉN LIMPIÓ MÁS ? UNO DE LOS OTROS DOS HERMA
NOS ¿ ES JUSTO ESO ? SÍ, ¿ POR QUÉ ? PORQUE SON HERMANOS Y
DEBEN DE AYUDARSE.

HIST. 2 POR SER DESOBEDIENTE LE PASA ESO ¿ SI NO HUBIERA..?
SI DE TODOS MODOS.

HIST. 3 QUE NO ESTA BIÉN QUE LE PEGUE EL GRANDE AL CHICO -
¿ Y QUÉ HIZO EL CHICO ? LE ESCONDIÓ SU TORTA Y SU MANZANA--
¿ Y QUÉ TE PARECE ESO ? QUE ESTA BIÉN PORQUE EL OTRO LE --
PEGABA.

MIGUEL ANGEL .

HIST. 1 ¿ QUÉ TE PARECE ? BIÉN ¿ QUÉ ? QUE LOS LIMPIE ¿ Y-
EL OTRO HERMANO GEMELO QUE NO ESTA ENFERMO ? TAMBIÉN LIM--
PIA LOS ZAPATOS ¿ QUIÉN LIMPIA MÁS ? EL QUE LIMPIA LOS - -
SUYOS Y LOS DE SU HERMANO ENFERMO ¿ QUÉ TE PARECE ESO ? --
BIEN.

HIST. 2 ¿ QUÉ TE PARECE ? BIÉN ¿ PORQUÉ ? PORQUE SE LE ROM-
PIERON LOS PANTALONES (SE RIE) ¿ PORQUÉ ? POR DESOBEDE--
CER.

HIST. 3 ¿ QUE OPINAS? QUE ESTA BIÉN ¿ QUE COSA ESTA BIEN?
QUE ESCONDIÓ LAS COSAS DEL OTRO PORQUE LE PEGABA.

MAURICIO.

HIST. ¿ QUÉ TE PARECE ? QUE ESTA BIÉN QUE LE AYUDE A SU -
HERMANO QUE ESTA ENFERMO ¿ ES JUSTO QUE ÉL SÓLO LOS LIM--
PIE ? SI ¿ POR QUÉ ? PORQUE SE LO PIDIO SU MAMÁ, OTRO DÍA
SE LO PEDIRÁ AL OTRO.

HIST. 2 BIÉN ¿ PORQUÉ ? PUES PORQUE SE LE ROMPIERON LOS -
PANTALONES POR PORTARSE ASÍ ¿ LE HUBIERA PASADO LO MISMO-
SI NO LO HUBIERA HECHO ASÍ ? SI.

HIST. 3 QUE ESTA BIÉN ¿ PORQUÉ ? PORQUE EL OTRO LE PEGABA
¿ HIZO BIÉN ENTONCES EL CHIQUITO ? SI QUE BUENO QUE SE LO
ESCONDIÓ.

JUAN CARLOS.

HIST. 1 BIÉN ¿ PORQUÉ ? PORQUE TIENE QUE DECIRLE QUE SÍ A SU MAMÁ ¿PORQUÉ? PORQUE SI NO LE PEGAN, ¿ TÉ PARECE JUSTO QUE LO HAGA SÓLO ? NO ¿ PORQUÉ ? PORQUE NO ES JUSTO.

HIST. 2 POR SER DESOBEDIENTE LE PASA ESO ¿ SI NO HUBIERA, ..? SI DE TODOS MODOS.

HIST. 3 ESTA MAL QUE LE PEGARA EL GRANDE AL CHICO ¿ ENTONCES ? LE ESCONDIÓ SU TORTA ¿ HIZO BIÉN ? NO PERO LE PODÍA DECIR A SU MAESTRA.

ROBERTO.

HIST. 1 ¿ QUÉ TE PARECE ? BIÉN ¿ QUÉ COSA ? QUE EL NIÑO - LIMPIE LOS ZAPATOS ¿ Y ESO ES JUSTO ? SÍ PORQUE SU MAMÁ - SE LO MANDÓ.

HIST. 2 ¿ QUÉ TE PARECE ?, QUE ESTA MAL ¿ QUÉ ? QUE DESOBEDECIO ¿ QUÉ LE PASÓ ? SE LE ROMPIERON LOS PANTALONES -- ¿ PORQUÉ ? POR DESOBEDECER ¿ LE HUBIERA PASADO LO MISMO - SI NO HUBIERA DESOBEDECIDO ? NO.

HIST. 3 QUE ESTA MAL ¿ PORQUÉ ? PORQUE LE PEGA A UN NIÑO-CHICO ¿ QUE HIZO EL CHICO ? LE ESCONDIÓ SU TORTA ¿PORQUÉ? PORQUE LE PEGABA SIEMPRE ¿ HIZO BIEN ? NO ¿PORQUÉ? POR NO DECIRLE A SU PAPÁ.

ISOLDA.

HIST. 1 ¿ LO HIZO ? SI ¿ PORQUÉ ? LE HACIA UN FAVOR A SU-HERMANO.

HIST. 2 ¿ QUÉ TE PARECE ? BIEN ¿ PORQUÉ ? LE SIRVIÓ DE LECCIÓN POR LO QUE HIZO ¿ LE HUBIERA PASADO LO MISMO SI NO LO HUBIERA HECHO ASÍ ? NO.

HIST. 3 ¿ QUÉ TE PARECE ? BIEN ¿ PORQUÉ ? PORQUE NO PODRÍA DEFENDERSE DE OTRA MANERA.

OMAR.

HIST. 1 BIÉN ¿ PORQUÉ ? PORQUE ES UNA FORMA DE AYUDARSE -- UNOS A OTROS.

HIST. 2 BIÉN ¿ PORQUÉ ? PORQUE EL NIÑO DESOBEDIENTE RECIBIÓ SU LECCIÓN, ¿ LE PEGARON A PROPÓSITO ? NO.

HIST. 3 BIÉN PORQUE EL CHIQUITO NO LE PODÍA PEGAR AL GRAN DE Y DE ESA FORMA SE PUDO DESQUITAR.

POSTEST A

GRUPO CONTROL.

INDIRA.

HIST. 1 ¿ QUÉ TE PARECE ? MAL ¿ PORQUÉ ? PORQUE ROBARON - LAS MANZANAS ¿ PORQUÉ ATROPEYARON AL NIÑO ? POR NO FIJAR- SE.

HIST. 2 QUE ESTA MAL ¿ QUÉ ESTA MAL ? QUE EL NIÑO NO LE - HAGA CASO A SU MAMÁ ¿ Y SU MAMÁ QUE LE DICE ? NADA ¿ QUÉ- TE PARECE A TI ESO ? MAL ¿ PORQUÉ ? PORQUE AL NIÑO LO - - DEBERÍA DE REGAÑAR SU MAMÁ PARA QUE HICIERA LAS COSAS.

HIST. 3 QUE ESOS NIÑOS SON UNOS GROSEROS ¿ PORQUÉ ? PORQUE PELEAN Y ROMPEN SUS JUGUETES ¿ PORQUÉ LOS ROMPIERON ? UNO- PRIMERO ROMPE EL DEL HERMANO Y LUEGO COMO NO LE DA EL SUYO AL OTRO TAMBIÉN SE LO ROMPE ¿ Y QUE TE PARECE ESO ? MAL -- PORQUE NO SE LO DEBIÓ DE ROMPER TAMPOCO ¿ Y QUÉ DEBÍA - - HACER ? DECÍRSELO A SU PAPÁ.

JOEL.

HIST. 1 ¿ QUÉ TE PARECE ? QUE ESTA MAL ¿ QUÉ ? LO QUE HI- CIERON DE ROBAR LAS MANZANAS ¿ QUÉ LES PASÓ ? LO COGIERON A UNO Y AL OTRO LO MACHUCARON UNA BICI ¿ PORQUÉ ? POR RO- BARSE LAS MANZANAS ¿ LE HUBIERA PASADO LO MISMO SI NO - - HUBIERA ROBADO LAS MANZANAS ? SI.

HIST. 2 QUE ESTA MAL QUE EL NIÑO NO AYUDE A SU HERMANA --
¿ QUÉ DEBÍA HABER HECHO LA MAMÁ ? CASTIGARLO Y PONERLO A
HACER LO QUE LE TOCABA.

HIST. 3 QUE NO ESTA BIÉN QUE ROMPIERA EL JUGUETE DE SU --
HERMANO Y NO LE QUISIERA DAR EL SUYO.

MAURICIO.

HIST. 1 NO DEBEN ROBAR POR ESO LES PASO ESO ¿ QUÉ ? QUE A
UNO LO COGIERON Y AL OTRO LO MACHUCÓ UNA BICI ¿ PORQUÉ ?-
POR LO QUE HIZO ¿ SI NO HUBIERA ROBADO LE HUBIERA PASADO-
LO MISMO ? SI IGUAL.

HIST. 2 QUE ERA UN NIÑO MUY DESOBEDIENTE ¿ PORQUÉ ? POR--
QUE NO LE HACE CASO A SU MAMÁ.

HIST. 3 QUE ESTA MAL PORQUE LE COGIÓ SU JUGUETE Y SE LO -
ROMPIÓ Y NO LE QUISO DAR EL SUYO ¿ Y QUE HIZO SU HERMANO?
TAMBIÉN LE ROMPIÓ SU JUGUETE ¿ Y ESTA BIÉN ESO ? SI - - -
PORQUE ASÍ YA ESTÁN IGUALES.

MIGUEL ÁNGEL.

HIST. 1 MAL PORQUE LAS COSAS NO SE ROBAN, SE PIDEN ¿ QUÉ-
LES PASÓ ? LOS CORRETIARON Y LOS COGIERON ¿ A LOS DOS ? -
NO A UNO SÓLO, AL OTRO NO, LO TIRÓ UNA BICICLETA.

HIST. 2 QUE NO DEBE DE SER ¿ QUÉ COSA ? QUE NO AYUDE A SU
MAMÁ EL NIÑO ¿ ES JUSTO QUE LA NIÑA HAGA TODO ? NO ¿PORQUÉ?
ES MUCHO TRABAJO ¿ SU MAMÁ SE LO PIDIÓ ? SI ¿ ERA JUSTO ?
NO PORQUE EL NIÑO TENÍA QUE AYUDAR TAMBIÉN.

HIST. 3 QUE BUENO QUE EL LE ROMPIÓ SU JUGUETE PORQUE NO -
LE QUIZO DAR EL DE ÉL.

JUAN CARLOS.

HIST. 1 ESTA MAL QUE ROBEN MANZANAS ¿ QUÉ LES PASÓ ? A --
UNO LO ATRAPÓ EL DUEÑO Y AL OTRO LO MACHUCÓ UNA BICI - --
¿ QUÉ TE PARECE ? QUE QUE BUENO PARA QUE YA NO ANDEN RO-
BANDO ¿ LES PASÓ ESO POR LO QUE HICIERON ? SI.

HIST. 2 QUE NO ESTA BIÉN ¿ QUÉ COSA ? QUE LA NIÑA LE AYU-
DE A SU MAMÁ Y EL NIÑO NO QUIZO, ÉL TAMBIÉN DEBÍA AYUDAR.

HIST. 3 QUE ESTA MAL PORQUE ROMPIERON LOS JUGUETES QUE --
LES DIÓ SU PAPÁ ¿ PORQUÉ LOS ROMPIERON ? POR PELEONEROS.

ROBERTO.

HIST. 1 MAL ¿ PORQUÉ ? POR QUE ROBAN ¿ QUÉ LES PASÓ ? LOS
CASTIGAN ¿ A QUIENES ? A LOS DOS NIÑOS ¿ CÓMO ? POR ROBAR.

HIST. 2 MAL QUE NO HAGA CASO A SU MAMÁ POR IRSE A JUGAR.

HIST. 3 MAL ¿ QUE COSA ? QUE LE ROMPIÓ SU JUGUETE Y NO LE
DIÓ EL SUYO, ¿ Y QUÉ HIZO ENTONCES ? LE ROMPIÓ A EL OTRO-
NIÑO SU JUGUETE ¿ Y QUÉ TE PARECE ? MAL POR QUE NO DEBEN-
ROMPER SUS JUGUETES.

ISOLDA.

HIST. 1 ¿ QUÉ TE PARECE ? QUE HICIERON MAL EN HACER ESO -
¿ QUÉ LES PASÓ ? AL PRIMERO LO COGIERON Y AL OTRO SE FUE-
CORRIENDO Y POR NO FIJARSE LO ATROPELLA UNA BICI.

HIST. 2 ME PARECE MUY MAL DEBÍA HABERSE QUEDADO A AYUDAR-
A SU MAMÁ Y A SU HERMANA.

HIST. 3 QUE ESTA BIÉN PORQUE SE HIZO JUSTICIA EL HERMANO.

POSTEST B

GRUPO CONTROL.

INDIRA.

HIST. 1 ¿ QUÉ TE PARECE ? MAL QUE EL NIÑO SEA ASÍ ¿ Y QUE-
LE DECÍA SU PAPÁ ? LE DEJABA HACER LO QUE QUERIA ¿ Y ERA-
JUSTO ESÓ ? NO ¿ PORQUÉ ? POR QUE EL OTRO NIÑO SÍ HACE LAS
COSAS Y NO SE ENOJA ¿ ENTONCES ? QUE EL NIÑO DEBERÍA HACER
LE CASO A SU PAPÁ Y SI NO CASTIGARLO.

HIST. 2 QUE ESTA MAL QUE NO OBEDEZCA A SU MAMÁ ¿ PORQUÉ --
LE PASO ESÓ ? PORQUE SU AMIGO LO MACHUCÓ SIN QUERER ¿ SI -
NO HUBIERA DESOBEDECIDO, LE HUBIERA PASADO LO MISMO ? NO -
¿ LE PASÓ ESÓ POR DESOBEDIENTE ? NO.

HIST. 3 ¿ QUÉ HACES ? LE DIGO QUE ME DE EL SUYO QUE TIENE-
EN SU CASA, ¿ Y SI NO QUIERE ? LE DIGO A SU MAMÁ:

JOEL.

HIST. 1 ¿ QUÉ TE PARECE ? ESTA MAL QUE EL NIÑO SE DEJE Y -
NO HAGA NADA, ¿ Y EL PAPÁ EL DICE ? QUE POR FAVOR LO HAGA-
¿ Y LO HACE ? NO ¿ QUÉ TE PARECE ? PORQUE DEBE DE OBEDECER
A SU PAPÁ Y HACER LO QUE LE DIGA.

HIST. 2 ¿ PORQUÉ LE PASO ESÓ ? POR DESOBEDECER A SU MAMÁ -
¿ LE HUBIERA PASADO LO MISMO SI NO HUBERA DESOBEDECIDO ? -
SI ¿ COMO ? SIN QUERER.

HIST. 3 ¿ QUÉ HACES LE QUITO EL SUYO O SI NO LE DIGO A SU-
MAMÁ.

MIGUEL ANGEL.

HIST. 1 QUE ERA UN NIÑO TRAVIESO ¿ PORQUÉ ? PORQUE SOLO --
QUERIA ANDAR HACIENDO COSAS Y NO AYUDAR ¿ QUÉ LE DECÍA SU-
PAPÁ ? QUE NADA ¿ QUÉ TE PARECE ? MAL ¿ PORQUÉ ? POR NO --
AYUDAR.

HIST. 2 ¿ QUÉ TE PARECE ? MAL QUE EL NIÑO HAGA TRAVESURAS-
DE COGER LAS TIJERAS ¿ PORQUÉ ? PORQUE SU MAMÁ LE DIJO QUE
NO LAS COGIERA ¿ PORQUÉ LE PASÓ ESO ? POR ANDAR DE TRAVIE-
SO ¿ SI NO HUIBERA ANDADO DE TRAVIESO LE... ? NO.

HIST. 3 ¿ QUÉ HACES ? LE PEGO Y LE QUITO EL SUYO.

MAURICIO.

HIST. 1 QUE ESTA MAL QUE NO QUIERA HACER NADA ¿ Y QUÉ DICE
SU PAPÁ ? QUE SU HERMANO LO HAGA ¿ Y ESO ES JUSTO ? NO --
PORQUE EL TAMBIÉN DEBE HACER LAS COSAS.

HIST. 2 ¿ QUÉ LE PASO ? LE MACHUCÓ UN NIÑO LA MANO CON LA-
PUERTA ¿ PORQUÉ ? POR COGER LAS TIJERAS ¿ SI NO HUBIERA --
DESOSBEDECIDO LE HUBIERA... ? SI ¿ CÓMO ? SIN FIJARSE.

HIST. 3 LE COJO SU JUGUETE Y ME QUEDO CON EL.

JUAN CARLOS.

HIST. 1 ¿ QUÉ TE PARECE ? MAL QUE EL HERMANO NO QUIERA --
HACER NADA ¿ Y QUÉ DICE SU PAPÁ ? NO LO REGAÑA ¿ ES JUSTO?
NO PORQUE LO DEBERÍA DE CASTIGAR PARA QUE LE HICIERA CASO.

HIST. 2 QUE EL NIÑO ES UN DESOBEDIENTE Y POR ESO LE PASA-
LO QUE LE PASA ¿ QUÉ ? LE MACHUCAN LA MANO ¿ POR ESO ? SI.

HIST. 5 LE DIGO A MI AMIGO QUE ME DE EL SUYO.

ROBERTO.

HIST. 1 ¿ QUÉ TE PARECE ? QUE ÑI MODO ¿ QUÉ ? QUE LO TEN-
GA QUE HACER EL BUENO ¿ ES JUSTO ? SI ¿ PORQUÉ ? QUE OBE-
DESCA A SU PAPÁ.

HIST. 2 ¿ QUÉ TE PARECE ? MAL PORUQUE COGIO LAS TIJERAS --
¿ Y QUE LE PASÓ ? LO MACHUCAN ¿ PORQUÉ ? POR DESOBEDECER.

HIST. 3 YO LO ACUSO CON SU MAMÁ.

ISOLDA.

HIST. 1 QUE NO ES IGUAL EL PAPÁ CON LOS DOS ¿ PORQUÉ ? -
PORQUE A UNO LE DEJA TODO EL TRABAJO Y AL OTRO QUE ES - -
GROSERO LO DEJA QUE HAGA LO QUE MÁS QUIERA Y ESO NO ME --
PARECE BIÉN.

HIST. 2 QUE NÚNCA ES BUENO TRATAR DE ENGAÑAR A LOS PAPAS-
Y ESE NIÑO RECIBIÓ SU LECCIÓN ¿ SI NO HUBIERA...? SI PERO
TAL VEZ NO, DEPENDE SI IBA AL PARQUE.

HIST. 3 ME DARÍA CUENTA DE QUE NO ES UNA BUENA AMIGA Y LE
DIRÍA QUE ME DIERA OTRO JUGUETE IGUAL O EN SUYO.

PRETEST.

GRUPO EXPERIMENTAL.

ANA LILIA.

HIST. 1 ¿ QUÉ TE PARECE ? BIEN ¿ QUÉ ? QUE UN NIÑO ESTA - ENFERMO Y SU HERMANO LE DEBE AYUDAR (CORRIGE), YA SEA - UNO O EL OTRO.

HIST. 2 BIÉN ¿ PORQUÉ ? BUENO NO ME GUSTO QUE FUERA DESO- BEDIENTE Y SÍ ME GUSTO QUE LE PASARA ESO POR DESOBEDIENTE ¿ LE HUBIERA PASADO LO MISMO SI NO HUBIERA DESOBEDECIDO ? SI.

HIST. 3 ¿ QUÉ TE PARECE ? BIEN ¿ PORQUÉ ? PORQUE LE ESCON- DIÓ LAS COSAS POR QUE EL OTRO LE PEGABA Y NO LE PODÍA - - HACER NADA.

PILAR.

HIST. 1 ME PARECE MAL PORQUE LE DEBÍA DECIR LA MAMÁ A LOS DOS QUE LIMPIARAN PORQUE ELLOS NO ESTAN ENFERMOS.

HIST. 2 QUE ESTA BIEN PORQUE EL NIÑO ERA MUY DESOBEDIENTE ¿ PORQUÉ LE PASÓ ESO ? PORQUE SE PORTO MAL ¿ SI NO SE HU- BIERA PORTADO ASÍ, LE HUBIERA PASADO LO MISMO ? NO.

HIST. 3 ¿ QUE COSA ? QUE SE PELEEN ¿ QUIENES ? EL GRANDE- QUE NO LE PEGUE AL CHICO PORQUE NO DEBERÍA DE SER ¿ Y EL- CHICO ? QUE NO LE ESCONDIERA SU TORTA PORQUE DESPUÉS LE - VA A VOLVER A PEGAR EL GRANDE.

MARIBEL.

HIST. 1 ¿ QUÉ TE PARECE ? BIEN ¿ QUÉ ? QUE LIMPIEN LOS -- ZAPATOS DEL MAYOR ¿ Y SÓLO UNO DEBE HACER TODO EL TRABA-- JO ? SI ¿ PORQUÉ ? LA MAMÁ LE DIJO A ÉL.

HIST. 2 MAL ¿ QUÉ ? QUE EL NIÑO FUERA DESOBEDIENTE ¿QUÉ - LE PASÓ? LE ROMPIERON LOS PANTALONES Y SE CAYÓ POR ANDAR-- DE DESOBEDIENTE ¿ LE HUBIERA PASADO LO MISMO SI NO HUBIE-- RA DESOBEDECIDO ? NO.

HIST. 3 MAL ¿ PORQUÉ ? PORQUE EL NIÑO MAYOR SE APROVECHA-- DEL MENOR ¿ Y QUÉ LE HIZO EL CHIQUITO ? LE ESCONDIÓ SU -- TORTA Y MANZANA ¿ HIZO BIÉN ? NO ¿ PORQUÉ ? LE DEBIÓ DE-- CIR A SU MAMÁ.

JORGE.

HIST. 1 ¿ QUÉ HIZO ? LOS LIMPIÓ ¿ Y ERA JUSTO ? NO PORQUE SU MAMÁ NO ES PAREJA CON LOS DOS.

HIST. 2 ¿ QUÉ TE PARECE ? BIEN ¿ QUÉ ESTA BIÉN ? PUES QUE SE LE HAYAN ROTO LOS PANTALONES PARA QUE SE LE quite lo - MALOTE ¿ Y PORQUÉ LE PASO ESO ? PORQUE NO SE DIÓ CUENTA - QUE LO IBAN A TIRAR.

HIST. 3 BIEN PORQUE EL NIÑO MÁS CHICO SE VENGO DEL GRANDE PARA QUE YA NO LO MOLESTARA.

VICTOR.

HIST. 1 ¿ QUÉ TE PARECE ? SI ¿QUÉ? ME GUSTO ¿ QUÉ TE GUSTÓ? QUE LIMPIARAN SUS ZAPATOS ¿ PORQUÉ ? PORQUE MIS HERMANOS-- ME AYUDAN A MI A LIMPIAR MIS ZAPATOS Y YO A VECES.

HIST. 2 ¿ QUÉ TE PARECE ? MAL ¿ PORQUÉ ? POR LOS PANTALONES ¿ PERO QUE TE PARCE LO QUE EL NIÑO HIZO ? MAL ¿PORQUÉ? PORQUE DESOBEDECIÓ ¿ PORQUÉ LE PASÓ LO DE LOS PANTALONES? POR PORTARSE MAL ¿ LE HUBIERA PASADO LO MISMO SI NO SE -- PORTA MAL ? SI, IGUAL.

HIST. 3 ¿ QUÉ OPINAS ? MAL ¿PORQUÉ ? PORQUE EL CHICO NO - DEBÍA ESCONDERLE SU TORTA AL MAYOR ¿ QUÉ HIZO EL MAYOR ? - LE PEGABA ¿ Y ESTA BIÉN ? NO ¿ QUE DEBERÍA DE HACER ? NO - PEGARLE PARA QUE EL CHICO NO LE quite SU TORTA.

RICARDO.

HIST. 1 ¿ QUÉ TE PARECE ? NO MUY BIEN ¿ PORQUÉ ? PORQUE - SU MAMÁ NO TIENE PORQUE LIMPIARLES LOS ZAPATOS SI NO ES - UNA NENA ELLA NO LOS LIMPIÓ! FUE UNO DE LOS DOS HERMANOS GEMELOS PORQUE LE DIJO SU MAMÁ ¿ QUÉ TE PARECE ? NO DEBE - RÍA DE SER ¿ PORQUÉ ? LO DEBÍAN DE HACER LOS DOS ¿ PERO - SI LA MAMÁ LE DIJO A UNO ? PUES NI MODO, ORDENES SON ORDE - NES.

HIST. 2 ¿ QUÉ OPINAS ? QUE ESTA MAL ¿ PORQUÉ ? PORQUE AL - NIÑO DESOBEDEIENTE NO LO CASTIGAN ¿ QUÉ LE PASÓ ? SE LE -- ROMPIERON LOS PANTALONES ¿ PORQUÉ ? SIN QUERER LO EMPUJAN.

HIST. 3 ¿ PORQUÉ LE ESCONDIÓ SU MANZANA ? PORQUE EL GRAN - DE LE PEGABA Y ÉL NO LE PODÍA HACER HADA ¿ QUÉ TE PARECE? BIEN ¿ PORQUÉ ? PORQUE NO PODÍA DEFENDERSE SÓLO ASÍ.

GUILLERMO.

HIST. 1 QUE ESTA BIÉN ¿ PORQUÉ ? PORQUE TODOS DEBEN DE -- SER COMPARTIDOS Y PONER DE SU PARTE CUANDO HAY PROBLEMAS.

¿ PERO DEBE HACER UNO EL TRABAJO DE TODOS ? ALGUNAS VECES LE TOCARÁ A UNO ALGUNAS A EL OTRO.

HIST. 2 ¿ QUÉ TE PARECE ? QUE SE LO GANÓ EL NIÑO POR HACER TRAVESURAS ¿ QUÉ SE GANÓ ? QUE SE CAYERA Y SE ROMPIERA LOS PANTALONES ¿ POR HACER TRAVESURAS ? NO PERO FUE UNA FORMA DE RECIBIR SU MERECIDO.

HIST. 3 QUE ESTA BIEN QUE EL CHICO HICIERA ESO PORQUE EL-GRANDE LE HACIA MUCHAS MALDADES Y ERA NECESARIO QUE EL -- CHICO LE DIERA UNA LECCIÓN.

NORA.

HIST. 1 ¿ QUÉ TE PARECE ? MAL ¿ QUÉ COSA ? AYUDARLE AL -- HERMANO ¿ PORQUÉ ? PORQUE NO ERA JUSTO QUE EL OTRO NO AYU DARA CON UN ZAPATO DEBÍA DE REPARTIRLOS LA MAMÁ.

HIST. 2 PUES MAL EL NIÑO NO DEBÍA DE DESOBEDECER A LA - - MAESTRA ¿ Y QUE PIENSAS DE LO QUE LE PASO ? PUES QUE ESTU BO BIEN ¿ PORQUÉ LE PASÓ ESO ? POR IR BOBEANDO DE SEGURO.

HIST. 3 ¿ QUÉ TE PARECE ? MAL ¿ QUÉ COSA ? QUE LE ESCONDA SUS COSAS A ESTE NIÑO DEBÍA MEJOR DE ACUSARLO CON SU MAES TRA.

POSTEST A

GRUPO EXPERIMENTAL.

ANA LILIA.

HIST. 1 BIEN PORQUE ATROPEYARON AL NIÑO Y AL OTRO LO -- AGARRARON POR COGER COSAS QUE NO SON SUYAS ¿ SI NO HUBIERA HECHO ESO LE HUBIERA PASADO LO MISMO ? NO ¿PORQUÉ? UNO PORQUE NO ESTARÍA ROBANDO Y EL OTRO TAMPOCO.

HIST. 2 MAL PORQUE DEBERÍA DECIRLE AL NIÑO QUE AYUDE A SU HERMANA PARA QUE TRABAJEN IGUALES, Y HAGAN SU TAREA IGUALES Y DESPUÉS JUEGUEN SI QUIEREN.

HIST. 3 ¿ QUÉ TE PARECE ? MAL, MUY MAL QUE ROMPAN SUS JUGUETES ¿ PORQUÉ LOS ROMPIERON ? PORQUE PRIMERO UNO LE -- ROMPIÓ AL OTRO EL SUYO Y COMO NO LE QUIZO DAR EL SUYO DECORAJE SE LO ROMPIÓ ¿ Y QUIEN TIENE LA RAZÓN ? EL OTRO -- PORQUE NO LE QUIZO DAR SU JUGUETE Y POR ESO TAMBIÉN SE LO ROMPIÓ, ¿ ENTONCES FUE JUSTO LO QUE HIZO ? SI.

PILAR.

HIST. 1 NO ESTA BIEN QUE ROBEN LAS MANZANAS Y POR ESO LES PASÓ ESÓ ¿ QUÉ LES PASÓ ? AL QUE COGIERON LO HAN DE VER -- CASTIGADO Y AL OTRO LO ATROPEYARON ¿ PORQUÉ LO ATROPEYARON ? NO SE DIÓ CUENTA EL DE LA BICI ¿ SI NO HUBIERA ROBA DO LE HUBIERA PASADO LO MISMO ? NO ¿ QUÉ LE HUBIERA PASADO ? NADA.

HIST. 2 ¿ QUÉ TE PARECE ? QUE NO ESTA BIEN QUE A LA NIÑA-- LA PONGAN A HACER TODO ¿ PORQUÉ ? AL TIÑO TAMBIÉN LE DIJERON QUE AYUDARA Y NO QUIZO.

HIST. 3 MAL PORQUE ROMPIERON LOS DOS LOS JUGUETES QUE -- ERAN DE CADA UNO DEL OTRO, PERO TAMBIÉN ESTA BIÉN PORQUE- EL OTRO NO LE QUIZO DAR SU JUGUETE QUE LE ROMPIÓ PRIMERO- A SU HERMANO ¿ ENTONCES ESTA BIÉN ? SI PORQUE QUEDARON -- IGUALES.

MARIBEL.

HIST. 1 ¿ QUÉ TE PARECE ? MAL ¿ QUÉ ESTA MAL ? QUE ROBEN- LAS MANZANAS DEL VECINO ¿ QUÉ LES PASÓ ? LO ATROPEYÓ UNA- BICICLETA ¿ PORQUÉ ? POR ROBAR LAS MANZANAS ¿ Y EL OTRO ? LO ALCANZÓ EL SEÑOR ¿ PORQUÉ ? PUES POR ROBAR.

HIST. 2 ESTA MAL QUE EL NIÑO SE FUE A JUGAR Y NO LE HIZO CASO A SU MAMÁ ¿ Y QUÉ LE DIJO LA MAMÁ ? NADA ¿ ES JUSTO- ESO ? SI ¿ PORQUÉ ? POR QUE SÍ.

HIST. 3 ¿ QUÉ TE PARECE ? QUE ESTA MAL QUE SE HAYAN ROTO- SUS JUGUETES UNO AL OTRO ¿ PORQUÉ SE LOS ROMPIERON ? POR- QUE SE PELEARON.

JORGE.

HIST. 1 ¿ QUÉ TE PARECE ? MAL ¿ PORQUÉ ? PORQUE ROBÓ LAS- MANZANAS ¿ Y QUE LE PASÓ AL QUE NO ATRAPARON ? LO ATROPE- YARON ¿ PORQUÉ ? POR NO FIJARSE.

HIST. 2 ¿ QUÉ TE PARECE ? FEO ¿ QUÉ ? QUE EL NIÑO NO LE - AYUDE A SU MAMÁ Y DEJE HACER A SU HERMANA TODO ¿ QUÉ SE - DEBERÍA HACER ? LA MAMÁ LLAMAR AL NIÑO Y PONERLO A TRABA- JAR.

HIST. 3 ¿ QUÉ TE PARECE ? MAL PORQUE LE ROMPIÓ SU JUGUETE A SU HERMANO ¿ QUIÉN ? EL HERMANO QUE COGIO SIN PERMISO - EL JUGUETE DE SU OTRO HERMANO ¿ QUÉ PIENSAS DE ESO ? QUE- ESTA BIÉN PORQUE SI EL HERMANO LE ROMPE SU JUGUETE TIENE- QUE DARLE EL SUYO MEJOR.

VICTOR.

HIST. 1 REGULAR O MEJOR DICHO MAL QUE ROBARON LAS MANZA-- NAS Y NO DEBÍAN HACERLO, Y EL QUE LA HACE LA PAGA ¿ LE -- PASÓ ESO POR ROBAR ? NO CREO.

HIST. 2 MALO EL NIÑO DEBE OBEDECER A LA MAMÁ Y SER CASTI- GADO CON UN LIBRO EN CADA MANO.

HIST. 3 NO ES JUSTO EN PRIMERA, NO DEBE TOMAR LOS JUGUE-- TES DE SU HERMANO Y SI LOS ROMPE DEBE PAGÁRSELOS ¿ Y SI - NO SE PUEDE ? DARLE EL SUYO.

RICARDO.

HIST. 1 MAL ¿ QUÉ ESTA MAL ? QUE ROBEN, PODÍAN HABERSELAS PEDIDO ¿ QUÉ LES PASÓ ? A UNO LO COGIERON Y AL OTRO LO -- AVIENTA UN NIÑO EN UNA BICI ¿ Y QUÉ TE PARECE ? QUE CADA- QUIEN RECIBIÓ SU MEREcido ¿ PORQUÉ ATROPEYARON AL NIÑO ? PORQUE NO SE FIJÓ.

HIST. 2 ¿ CÓMO VEZ TU ESO ? MAL ¿ PORQUÉ ? PORQUE EL NIÑO NO LE OBEDECE A SU MAMÁ QUE ESTA CANSADA ¿ Y QUE LE DICE- LA MAMÁ ? LE DICE QUE LE AYUDE A SU HERMANA Y NO LE AYUDA ¿ Y QUÉ TE PARECE ESO ? MAL EL NIÑO TIENE QUE AYUDAR A SU MAMÁ LO DEBE CASTIGAR PARA QUE HAGA CASO.

HIST. 3 QUE ESTA MAL QUE NO CUIDEN LOS JUGUETES QUE SU --
PAPÁ LES DÁ ¿ Y QUE PASA ? EL HERMANO LE ROMPE EL SUYO AL
OTRO PORQUE NO LE DIÓ EL SUYO ¿ Y QUÉ TE PARECE ? MAL --
PORQUE SI LE ROMPIÓ EL JUGUETE A SU HERMANO LE DEBE DE --
DAR EL SUYO.

GUILLERMO.

HIST. 1 QUE ESTA MAL QUE ROBEN LAS MANZANAS PORQUE FORMAN
MALOS HABITOS Y CUANDO CREZCAN VAN A IR A LA CARCEL.

HIST. 2 LA MAMÁ DEBIÓ REGAÑAR AL NIÑO PORQUE LOS DOS DEBEN
TENER LAS MISMAS OBLIGACIONES.

HIST. 3 QUE ESTUVO BIÉN PORQUE ASÍ YA ESTABAN PAREJOS.

NORA.

HIST. 1 MAL ¿ QUÉ ? QUE ROBEN ¿ PORQUÉ LES PASÓ ESO ? POR
IR RÁPIDO.

HIST. 2 MAL ¿ PORQUÉ ? PORQUE EL NIÑO DEBÍA DE HABER AYU-
DADO ¿ PORQUÉ NO AYUDÓ ? POR DESOBEDIENTE.

HIST. 3 MAL ¿ PORQUÉ ? NO DEBIÓ HABER ROTO EL JUGUETE, --
PUDO HABERLE DICHO MEJOR A SU PAPÁ PARA QUE LO CASTIGARA.

OMAR.

HIST. 1 ESTA BIÉN QUE ATRAPARON A UNO PARA DARLE SU LEC--
CIÓN Y EL OTRO TAMBIÉN RECIBIÓ SU MEREcido ¿ LE PASÓ ESO--
POR LO QUE HIZO ? NO ¿ ENTONCES ? BUENO QUE DE TODOS MO--
DOS ESTUVO BIÉN QUE LE PASARA ESO.

HIST. 2 EL NIÑO NO QUERÍA AYUDAR Y POR ESO SE FUE A JUGAR Y ESO NO ME PARECE BIÉN ¿ QUÉ LE DIJO SU MAMÁ ? NADA ¿QUÉ TE PARECE ? MAL, LA MAMÁ DEBERÍA DE DECIRLE AL NIÑO A LA-FUERZA PARA QUE LO HICIERA.

HIST. 3 QUE SI FUERAN MÁS HERMANABLES SE PONDRÍAN DE - -- ACUERDO PARA QUE FUERA DE LOS DOS EL JUGUETE QUE QUEDABA-SIN ROMPERSE Y ASÍ JUGARÍAN LOS DOS SIN PELEARSE.

POSTEST B

GRUPO EXPERIMENTAL.

ANA LILIA.

HIST. 1 ¿ QUÉ TE PARECE ? MAL, PORQUE NO DEBERÍA DE SER --
ASÍ SU PAPÁ ¿ PORQUÉ ? PORQUE NO LE DECÍA NADA AL NIÑO --
¿ Y QUÉ HACÍA EL OTRO HERMANO ? NO SE ENOJABA Y HACIA LAS
COSAS ¿ QUÉ DEBERÍA DE PASAR ? QUE EL PAPÁ CASTIGARA AL -
NIÑO GROSERO.

HIST. 2 QUE ESTA MAL QUE EL NIÑO DESOBEDEZCA PORQUE ES --
PELIGROSO ¿ QUÉ COSA ? QUE SE CORTE ¿ QUÉ LE PASÓ EN EL -
PARQUE ? SE MACHUCÓ LA MANO EN CASTIGO ¿ PORQUÉ ? POR LO-
QUE HIZO ¿ SI NO LO HUBIERA HECHO NO LE HUBIERA PASADO --
NADA ? SI DE TODOS MODOS.

HIST. 3 ¿ QUÉ TE PARECE ? LE DIGO QUE ESO NO ESTA BIÉN Y-
QUE ME TIENE QUE DAR EL SUYO O SOLAMENTE NO LA VUELVO A -
INVITAR A MI CASA.

PILAR.

HIST. 1 ¿ QUÉ TE PARECE ? MAL PORQUE EL NIÑO QUE SI ERA -
OBEDIENTE CON SU PAPÁ NO DEBÍA HACER TODO ¿ PORQUÉ ? - --
PORQUE NO ES JUSTO.

HIST. 2 MAL QUE EL NIÑO NO OBEDEZCA ¿ QUÉ LE PASÓ ? SE --
MACHUCÓ EN EL PARQUE ¿ PORQUÉ ? POR DESOBEDIENTE ¿ SI NO-
HUBIERA DESOBEDECIDO.... ? SI.

HIST. 3 LE QUITO EL SUYO.

MARIBEL.

HIST. 1 ¿ QUÉ TE PARECE ? BIEN ¿ QUÉ ESTA BIÉN ? QUE --
HICIERA LAS COSAS ¿ QUIÉN ? EL NIÑO ¿ Y EL OTRO ? ERA UN-
GROSERO ¿ TAMBIÉN TENÍA QUE AYUDAR ? SI ¿ QUÉ TE PARECE --
ESO ? MAL.

HIST. 2 QUE ESTA MAL NO HACERLE CASO A SU MAMÁ ¿ Y QUÉ LE
PASÓ ? SE MACHUCÓ EL DEDO ¿ PORQUÉ ? PORQUE NO LE HIZO --
CASO A SU MAMÁ ¿ Y SI LE HUBIERA HECHO CASO LE HUBIERA --
PASADO LO MISMO ? NO PORQUE NO HABÍA DESOBEDECIDO.

HIST. 3 YO ME ENOJO Y LE DIGO QUE LA VOY A ACUSAR.

JORGE.

HIST. 1 ¿ QUÉ TE PARECE ? QUE EL PAPÁ ES MEDIO... (SE --
DETIENE Y DUDA EN ACLARAR) ¿ QUÉ HACE EL PAPÁ ? NO LE --
DICE NADA AL FLOJO QUE NO QUIERE TRABAJAR ¿ Y QUÉ TE PARE
CE ? QUE ESTA MAL ¿ QUÉ DEBERÍA DE HABER HECHO ? TRAERLO-
DE LA OREJA.

HIST. 2 QUE A ESE NIÑO LE PASÓ SU PROPIO CASTIGO ¿PORQUÉ?
POR DESOBEDECER A SU MAMÁ ¿ SI NO HUBIERA DESOBEDECIDO NO
LE HUBIERA PASADO ? SI, DE TODOS MODOS O A LO MEJOR NO.

HIST. 3 YO PRIMERO LE DIGO QUE ME DE EL SUYO Y SI NO QUIE
RE SE LO QUITO.

VICTOR.

HIST. 1 ¿ QUÉ TE PARECE ? MALO PORQUE EL NIÑO NO HACE LO-
QUE LE PIDE SU PAPÁ ¿ Y EL OTRO ? SI ¿ Y EL PAPÁ QUE HACE?
TIENE QUE CASTIGAR AL OTRO.

HIST. 2 ESAS COSAS NO SE HACEN ¿ QUÉ ? COGER LAS TIJERAS-
Y LUEGO ESCONDERLAS PARA QUE NO SE DE CUENTA SU MAMÁ - --
¿ QUÉ LE PASÓ ? LE MACHUCARON LA MANO ¿ PORQUÉ ? PORQUE -
SE LE QUEDÓ ADENTRO.

HIST. 3 QUE ESTA MAL HECHO DE SU PARTE, ENTONCES YO LE --
DIGO QUE TIENE QUE DARME EL SUYO COMO SI FUERA MIO Y EL -
MIO YA NO SIRVE POR ESO.

RICARDO.

HIST. 1 ¿ QUÉ TE PARECE ? MAL HECHO ESO, PORQUE MIRA - --
PORQUE EL NIÑO ESTA BIÉN QUE LE GUSTE JUGAR PERO TAMBIÉN-
TIENE QUE OBEDECER ¿ QUÉ LE DICE SU PAPÁ AL QUE NO OBEDE-
CE ? NO LE DICE NADA ¿ ES JUSTO ESO ? NO.

HIST. 2 QUE ESE NIÑO NO DEBERÍA DE ANDAR COGIENDO LAS --
TIJERAS PORQUE YA SE LO HABÍA ADVERTIDO SU MAMÁ Y QUE BUE
NO QUE SE MACHCÓ LA MANO PARA QUE APRENDA A NO ANDAR DESO
BEDECIENDO CUANDO SU MAMÁ LE DICE QUE NO LO HAGA ¿ PORQUÉ
LE PASO ESO ? POR LO QUE HIZO.

HIST. 3 YO LO QUE HARÍA, ES COGER MI JUGUETE ROTO Y ENSE-
ÑARSELO A SU MAMÁ PARA QUE ME LO PAGUE.

GUILLERMO.

HIST. 1 ¿ QUÉ TE PARECE ? QUE NO ES JUSTO, EL PAPÁ DEBE -
OBLIGAR AL OTRO NIÑO QUE SE QUEJABA PORQUE LOS DOS SON SUS
HIJOS Y DEBE TRATARLOS IGUAL.

HIST. 2 QUE ESTE NIÑO SIN QUERER RECIBIÓ SU CASTIGO, - --
PORQUE LO QUE HIZO NO ESTUBO BIÉN ¿ ENTONCES LE PASÓ ESO-
POR LO QUE HIZO ? NO PERO SI LE SUCEDIO ESO A ESTE NIÑO -
PUEDE CREER QUE FUE PORQUE DESOBEDECIÓ A SU MAMÁ Y ASÍ NO
VOLVER A HACERLO.

HIST. 3 YO VEO QUE NO ESTA BIÉN PERO LO QUE HARÍA ES QUI-
TARLE EL SUYO Y LE DIRÍA QUE HASTA QUE NO ME PAGUE EL MIO
NO LE REGRESO EL SUYO.

NORA.

HIST. 1 QUE NO ESTA BIÉN ¿ QUE COSA ? QUE LA MAMÁ DEJE --
QUE UNO SOLO HAGA TODO SIEMPRE.

HIST. 2 QUE NO ESTA BIÉN QUE ENGAÑE A SU MAMÁ ¿ QUÉ LE --
PASA ? LE LASTIMAN LA MANO EN UN PARQUE SIN QUERER POR -
NO FIJARSE.

HIST. 3 YO LE DIGO A SU MAMÁ.

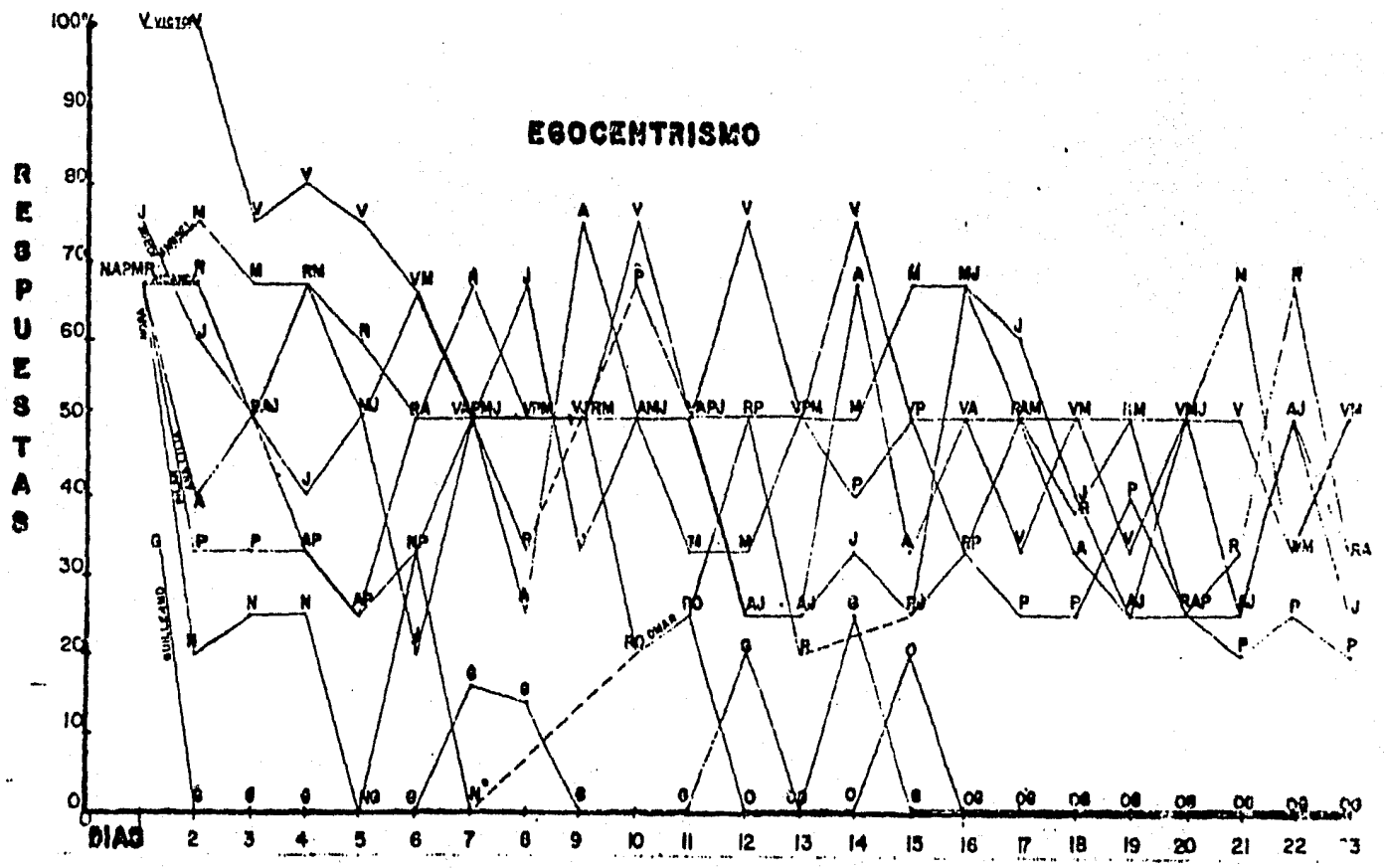
OMAR.

HIST. 1 ¿ QUÉ TE PARECE ? NO ME PARECE, PORQUE SI EL NIÑO
QUE NO SE QUEJABA HACIA TODO, EL PAPÁ DEBERÍA DE OBLIGAR-
AL OTRO Y NO DEJARLO QUE HICIERA LO QUE FUERA.

HIST. 2 QUE EL NIÑO NO SE DIÓ CUENTA PERO RECIBÓ SU CASTI
GO ¿ DE QUÉ NO SE DIÓ CUENTA ? DE QUE LO IBAN A MACHUCAR-
¿ PERO PORQUÉ LE PASÓ ESO ? POR NO ESTAR ATENTO.

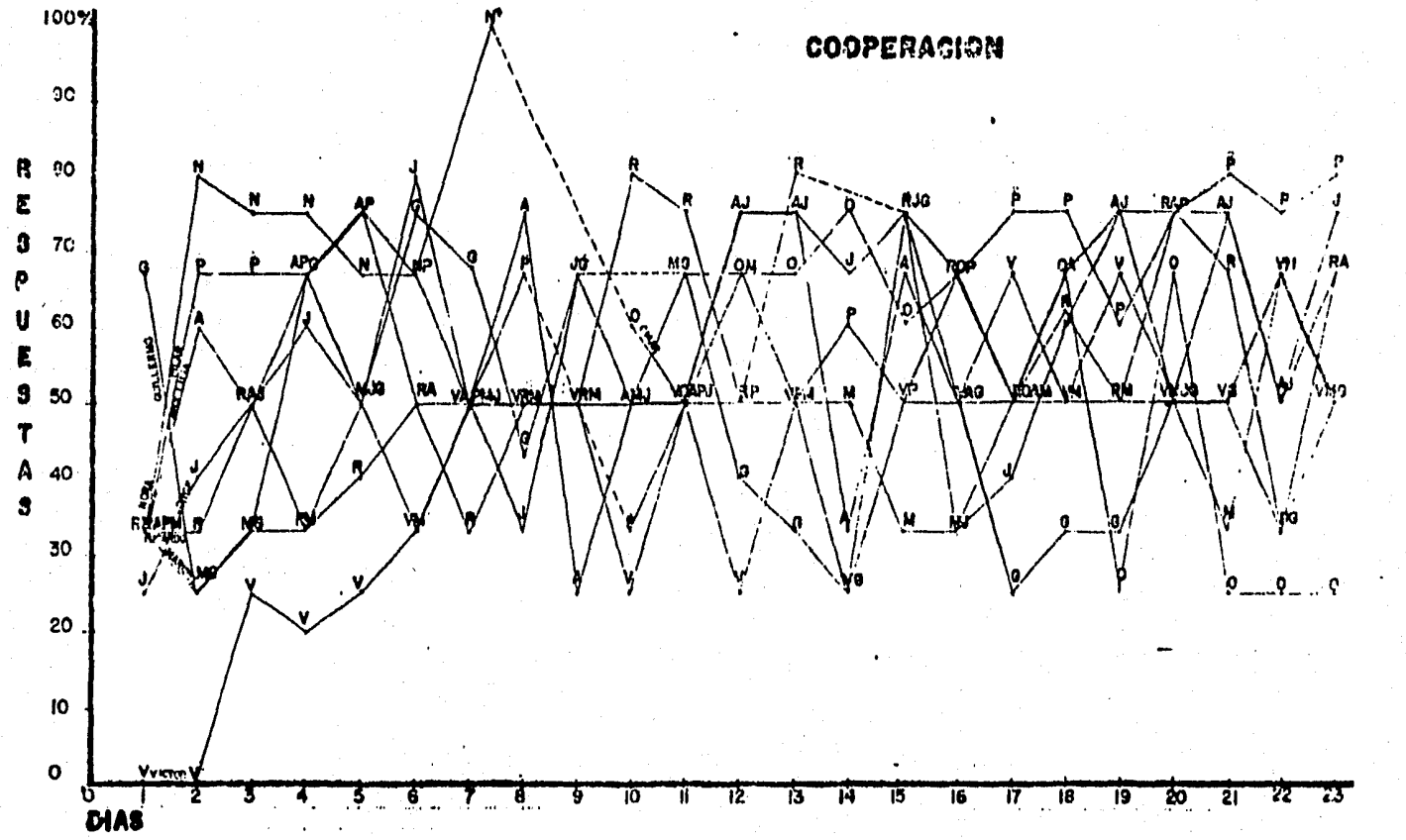
HIST. 3 YO TRATARÍA DE CONVENCERLO DE QUE ME LO PAGARA Y-
SI NO POR LA MALA LE QUITO EL SUYO.

115

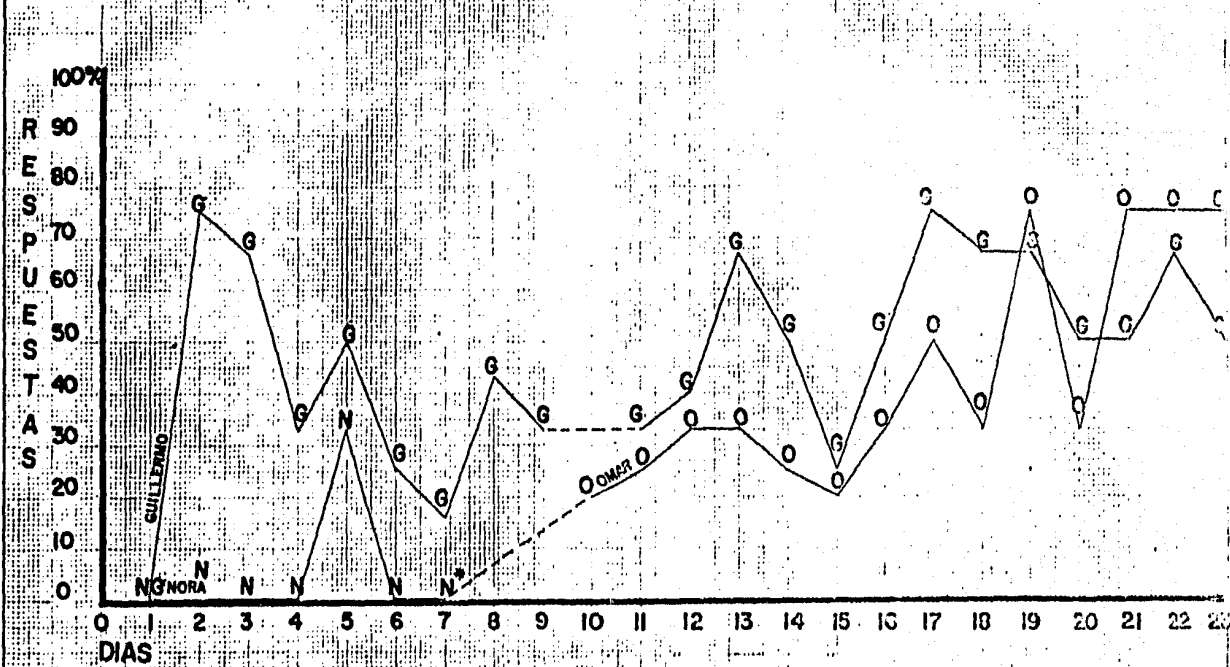


○ No hubo punto
 ● Seis de cuatro horas
 ● Seis de tres

116



CODIFICACION DE REGLAS



--- no hubo prueba
 * dejó de asistir Nora, fue sustituido por Omar.

A N E X O . I I

A U T O N O M I A

	P R E T E S T	P O S T E S T - A	P O S T E S T - B
CODIFICACION DE REGLAS	GUI-11 CR=100%	GUI CR=100% OM CO= 20% CR= 80%	GUI CR=100% OM CO= 20% CR= 80%
TRANSICION A CODIFICACION DE REGLAS.	IS -11 CO=55% CR=45% OM -12 CO=40% CR=50%	IS CO= 55% CR= 45% JO CO= 60% CR= 40% RI CO= 50% CR=50%	IS CO= 40% CR= 60%
COOPERACION	AL - 7 CO=100% RI - 8 CO= 80% CR=20% JOR- 8 E = 20% CO=80% IN - 7 E = 20% CO=80% JO - 7 CO= 80% CR=20% MAU- 7 E = 20% CO=80%	AL E = 20% CO= 80% JOR E = 20% CO= 80% PI CO= 100% IN E = 20% CO= 80% NO E = 20% CO= 80%	AL CO=100% JOR E = 20% CO= 80% PI E = 20% CO= 80% IN E = 20% CO= 80% NO E = 20% CO= 80% JO CO= 80% CR= 21% RI CR= 20% CO= 80%
TRANSICION A COOPERACION.	PI - 7 E = 30% CO=70% NO -11 E = 50% CO=50% MI-AN-7 E = 50% CO=50% JU-CA-8 E = 50% CO=50%	MI-AN E= 40% CO= 60% MAU E= 50% CO= 50% JU-CA E= 40% CO= 50% VI E= 40% CO= 60%	MI-AN E= 40% CO= 60% MAU E= 40% CO= 60% JU-CA E= 40% CO= 60% VI E= 40% CO= 60%
EGOCENTRISMO	MA- 8 E =100% VI- 7 E =100% RO- 8 E =100%	MA E=100% RO E=100%	MA E=100% RO E=100%

B I B L I O G R A F I A

- 1.- AJURIAGUERRA, JULIAN
PSICOLOGIA Y EPISTEMOLOGIA GENETICOS
BUENOS AIRES, PROTEO
1971.
- 2.- ARONFREED,
CONDUCT AND CONSCIENCE
NEW YORK, ACADEMIC PRESS
1968.
- 3.- BANDURA ALBERT,
APRENDIZAJE SOCIAL Y DESARROLLO DE LA COMUNIDAD
MADRID, ALIANZA
1974.
- 4.- BATTRO ANTONIO M.
DICCIONARIO DE EPISTEMOLOGIA GENETICA
BUENOS AIRES, PROTEO
1971.
- 5.- BIJOU SIDNEY W.
DEVELOPMENT IN THE PRESCHOOL YEARS,
A FUNCIONAL ANALYSIS
REVISTA MEXICANA DE ANALISIS DE LA CONDUCTA
1975, 1.11-29
- 6.- BUENO, MIGUEL
PRINCIPIOS DE FILOSOFIA
EDITORIAL PATRIA
1983.

- 7.- DELVAL JUAN.
LECTURAL DE PSICOLOGIA DEL NIÑO VOL. I
ALIANZA EDITORIAL
MADRID
1978.
- 8.- DOORNIK, JAMES D. & AMM, NORMAN H.
GENERALIZED CHANGES IN MORAL
JUDGEMENT
JOURNAL OF GENETIC PSYCHOLOGY
1978, 132, 277, 282.
- 9.- EISENBERG-BERG, NANCY
DEVELOPMENT OF CHILDREN'S
PROSOCIAL MORAL JUDGEMENT
DEVELOPMENT PSYCHOLOGY
1979, 15, 128-137.
- 10.- EMLER, N:P, CHILDREN'S
DEVELOPMENT AND USE OF INFERENCES ABOUT INTENTIONS
AND MOTIVES IN MORAL JUDGEMENT
BRITISH JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY
1978, 48, 201-209
- 11.- ENCICLOPEDIA INTERNACIONAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES
TOMO 7.
- 12.- FAUST, DAVID & ARBUTHOT, JACK
RELATIONSHIP BETWEEN MORAL AND PIAGETIAN
REASONING AND EFECTIVNESS OF MORAL EDUCATION
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY
1978, 14,435-426.

- 13.- FREEMAN, SUE, J:M: & GIEBINK, JOHN W:
MORAL JUDGENEBT AS A FUNCTION OF AFE, SEX AND STIMULUS
JOURNAL OF PSYCHOLOGY
1979, 102, 43-47.
- 14.- GRUEN GERALD E., DOHERTY, JANE & COHEN ALLEN S:
THE MORAL JUDGEMENTS OF, PRESCHOOL CHILDREN
JOURNAL OF PSYCHOLOGY
1979, 101, 287-191.
- 15.- HARVEY, SUSAN E. & LIEBERT, ROBERT M.
ABSTRACTION, INFERENCE, AND ACEPTANCE IN CHILDREN'S
PROCESSING OF AN ADULT MODEL'S MORAL JUDGEMENTS,
DEVELOPMENTAL PSCHODOLOGY
1979, 15, 551-558.
- 16.- INHELDER, SINCLAIR, YBOVET
APRENDIZAJE Y ESTRUCTURAS DEL CONOCIMIENTO
MADRID, EDICIONES MORATA
1975.
- 17.- KAMII CONSTANCE, ECUACION DE PRIMER GRADO EN ARITMETICA
ARTICULO EN PREPARACION EDITORIAL.
- 18.- KAMII CONSTANCE Y DEVRIESS RHETA.
GRUPOS DE JUEGO
COMPPREHENSIVE MEMBRESHIP BENEFIT
WASHINGTON, D.C. 1980.
- 19.- MORAN, JOSEPH J., & JOAWIAK ANDREW
EFFECT OF LENGUAJAE ON PREFERENCE FOR
RESPONSES TO A MORAL DILEMA
DEVELOPMENT PSHICHOLOGY
1979, 15, 337 - 338.

- 20.- MORENO MONSERRAT, SASTRE GENOVEVA
APRENDIZAJE Y DESARROLLO INTELECTUAL
EDITORIAL GEDISA, S.A;
BARCELONA ESPAÑA, 1980.
- 21.- NIETZCHE, FEDERICO
HUMANO DEMASIADO HUMANO
EDITORES MEXICANOS UNIDOS, S.A.
1972.
- 22.- PIAGET JEAN
EL CRITERIO MIRAL EN EL NIÑO
EDITORIAL FONTANELA
ESPAÑA 1974.
- 23.- PIAGET JEAN
LA FORMACION DEL SIMBOLO EN EL NIÑO
EDITORIAL FONDO DE CULTURA ECONOMICA
MEXICO 1975.
- 24.- PIAGET JEAN
LA REPRESENTACION DEL MUNDO EN EL NIÑO
EDITORIAL MORATA
MADRID ESPAÑA 1978.
- 25.- PINEDA Y TREJO
DESARROLLO MORAL Y RESISTENCIA A LA TRANSGRESION
TESIS DE PSICOLOGIA EN LICENCIATURA EJ. 94, 1975.
- 26.- VIKAN ARNE
ATRIBUTION OF RESPONSABILITY AMBIGUOUS MORAL JUDGEMENT
SITUATIONS, JOURNAL OF PSYCHOLOGY
1978, 99, 179-185.

- 27.- WALKER, LAWRENCE J. RICHARDS BOYD, S.
STIMULATING TRANSITIONS IN MORAL REASONING
AS A FUNCTION OF STAGE COGNITIVE DEVELOPMENT.
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY.
1979, 15, 95-103.
- 28.- WONDERLY DONALD M:
A TEST OF COGNITIVE DEVELOPMENTAL DISEQUILIBRIUM
HIPOTESIS IN MORAL DEVELOPMENT.
JOURNAL OF PSYCHOLOGY
1978, 100, 297-304.
- 29.- ZUCKER, KARL B., & GRIMELY, LIAM K.
MORAL JUDGEMENT AND THE OTHERS CONCEPT.
PSYCHOLOGICAL REPORTS.
1978, 42, 283-289.