



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

PSICOLOGÍA

**FORMACIÓN DE CONCEPTOS Y VALORES MORALES
EN LOS NIÑOS: UN ESTUDIO CUALITATIVO**

T E S I S

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

PRESENTAN:

CAMPOS FERNÁNDEZ ANSELMO ADÁN

CANTELLANO CARMONA BRAYAN ENRIQUE

JURADO DE EXAMEN

TUTOR: Mtra. Ana María Rosado Castillo

COMITÉ: Lic. Miriam Silva Roa

Lic. Silvia Elizabeth Viguera Álvarez

Mtro. José Alberto Monroy Romero

Mtro. Héctor Magaña Vargas



MÉXICO D.F

2010



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

PSICOLOGÍA

**FORMACIÓN DE CONCEPTOS Y VALORES MORALES
EN LOS NIÑOS: UN ESTUDIO CUALITATIVO**

T E S I S

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

PRESENTAN:

CAMPOS FERNÁNDEZ ANSELMO ADÁN

CANTELLANO CARMONA BRAYAN ENRIQUE

JURADO DE EXAMEN

TUTOR: Mtra. Ana María Rosado Castillo

COMITÉ: Lic. Miriam Silva Roa

Lic. Silvia Elizabeth Viguera Álvarez

Mtro. José Alberto Monroy Romero

Mtro. Héctor Magaña Vargas



MÉXICO D.F

2010

DEDICATORIAS

A mis padres por el apoyo, la paciencia, el sacrificio y el ánimo para salir adelante con lo que me proponga, darme ánimos, palabras de aliento y sobre todo su cariño incondicional.

Al amor de mi vida por su paciencia, tolerancia y ayuda cuando siempre lo necesite.

A mis amigos por hacer de la Universidad la mejor etapa de mi vida.

A la maestra Ana María por la paciencia, empeño y estar cerca cuando todo parecía perdido y por los momentos difíciles de este proceso.

ADÁN

A mis padres
Marta Carmona Tapia
Que con tu esfuerzo, apoyo y paciencia conocí lo que es la dedicación y el amor
Alfonso Cantellano Guzmán
Con tu Luz pude ver la entereza y el aprendizaje en tus enseñanzas

A mi Tutora de Tesis
Ana María Rosado Castillo
Quien con su formación y capacidad académica, con su paciencia y nobleza,
construyo el camino para conformar esta investigación.

A mi compañero de tesis
Adán Campos Fernández
Quien me acompaño y me enseñó lo que es un
Amigo de vida

A mis Amigos y Compañeros de Vida
Quienes han compartido parte de su tiempo y de su vida, para que la mía este
llena de sabiduría y enseñanza.

A mi gran sentir
Denise Medel Figueroa
Que con su gran amor y vida hace que todo tenga un despertar en mis días.

ÍNDICE

RESUMEN-----	1
INTRODUCCIÓN-----	1
CAPÍTULO I Formación e internalización de conceptos-----	6
1.1 Definición de concepto -----	6
1.2 Teorías cognitivas y constructivistas-----	9
1.2.1 Teoría Histórico Cultural-----	9
1.2.1.1 Relación entre signo y herramienta-----	10
1.2.1.2 La palabra como unidad de lenguaje-----	13
1.2.1.3 Desarrollo evolutivo social de la palabra-----	22
1.2.1.4 Formación e interiorización de conceptos-----	25
1.2.2 Teoría Piagetiana-----	37
1.2.2.1 Base epistemológica de la construcción del conocimiento-----	37
1.2.2.2 Caracterización del proceso intelectual-----	41
1.2.2.3 Estadios del desarrollo-----	45
1.2.3 Teorías Contemporáneas: Bruner-----	50
CAPÍTULO II: Perspectiva histórica y filosófica de la moral-----	55
2.1 Conceptos-----	56
2.2 Características de la moral y su tipificación-----	68
CAPÍTULO III: Desarrollo moral-----	80
3.1 Estadios de desarrollo moral según Piaget-----	81
3.1.1 Moral Heterónoma-----	83
3.1.2 Fase de Transición -----	85
3.1.3 Moral Autónoma-----	87
3.2 Teoría de Desarrollo moral de Kohlberg-----	91
3.2.1 Fases del desarrollo moral-----	99

3.2.1.1 Nivel 1 Preconvencional-----	99
3.2.1.2 Nivel 2 Convencional-----	101
3.2.1.3 Nivel 3 Postconvencional y de principios-----	103
3.3 El desarrollo moral según Carol Gilligan-----	108
3.4 Valores-----	115
3.4.1 Valores: Definición, características, tipos y áreas de influencia-----	116
3.4.2 Valores: Su relación con las normas-----	127
CAPÍTULO IV: Desarrollo moral: Propuestas teóricas y prácticas-----	132
 CAPÍTULO V: Método-----	 152
CAPÍTULO VI Resultados y Conclusiones-----	159
Tablas comparativas-----	159
Conclusiones-----	163
Conclusión general-----	181
Aportaciones y Limitaciones-----	188
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS-----	 190
ANEXOS (Para edición electrónica) -----	198
Anexo A-----	198
Anexo B-----	211
Anexo C-----	240

RESUMEN

El estudio de la adquisición de valores en los niños ha sido un marco de apertura en los últimos años. Se realizó una investigación de corte cualitativo donde se establecieron los niveles morales en 8 niños de 5-6 años de primer año de la primaria **Antonio Barbosa Heldt** y en 8 niños de 4-5 años del jardín de niños **La Casita del Árbol** basándonos en las teorías de J. Piaget y Kohlberg. Se realizó un programa donde se llevaron a cabo dinámicas grupal, cuentos y guiñol para el establecimiento y reforzamiento de los valores establecidos; se realizaron entrevistas a los niños, encontrándose en el análisis de contenido que los niveles morales en los niños del jardín se encontraban en los niveles adecuados según las teorías utilizadas, en cambio se encontró una diferencia cualitativa en dos niños de la primaria en donde existían un avance de estadio al cual no corresponden según su edad; En Piaget del heterónimo al de transición y en Kohlberg del Nivel Preconvencional al Nivel Convencional. Además, se encontró que el nivel de vocabulario de los niños se refleja a través de un serio déficit, ya que al querer explicar conceptos que son parte de su realidad se limitan a palabras repetitivas. Finalmente sus respuestas evidencian el aspecto socio-cultural en el que están inmersos, ya sea familiar o educativo. Se propone estudios comparativos en diferentes estratos sociales y culturales, basados en la utilización de más técnicas lúdicas de enseñanza.

Palabras Claves: Concepto, Desarrollo moral, Actividades lúdicas, Entorno socio-cultural.

INTRODUCCIÓN

En épocas recientes un tema que está en boca de toda la sociedad, inundando áreas tan vastas como las familiares, las religiosas, las culturales, las educativas y por supuesto las político-económicas, es la pérdida de los valores.

Muchas personas dirán que el tema no se presta para interpretaciones nuevas, ni para poderse estudiar nuevamente, dada la cantidad innumerable de trabajos los cuales hablan sobre los valores y cada una de sus vertientes, pero al parecer muchos cabos quedaron sueltos.

Como es evidente, en las últimas décadas la formación cultural ha estado impregnada de muchas variables que la han hecho adaptarse a los nuevos requerimientos de un mundo globalizado, en desarrollo, y en la cual se prepondera el desarrollo económico por sobre otros. Esta formación cultural, es

la que ha servido como base por muchas generaciones para la transmisión efectiva de una cantidad importante de tradiciones, leyes, normas y valores.

Es de esta manera que los valores se generan y regeneran, pero porque actualmente este tema ha causado un nuevo revuelo mundial en cada una de las esferas en las cuales se pueden ver. Esto es, por que la creencia actual maneja que es gracias a las condiciones sociales y mundiales por las cuales los valores se han ido perdiendo y en el mejor de los casos degenerado.

Esta sociedad que sigue un continuo desarrollo, ahora parece que se encuentra en un punto álgido de retroceso a comparación de generaciones anteriores, pero lo que no se tiene en cuenta al realizar tales aseveraciones, es que si bien, las generaciones anteriores se caracterizaban por determinadas características valorativas y morales, también se caracterizaban por circunstancias socio-culturales que se diferencian de las condiciones en las cuales las personas que valoran actualmente se encuentran. Es este uno de los principales puntos por los cuales se mueve y se basa esta investigación.

Otro de los factores preponderantes en la sociedad es sobrevaluar el aspecto primordial sí, pero no único de los aspectos valorativos de la conducta, ya que esta es sólo una de las tantas vertientes de un tópico mucho más general y explicativo: el comportamiento moral. Este comportamiento moral no sólo se compone de valores, sino que además da una respuesta a como es que las personas se rigen a través de tradiciones comportamentales, como es que los sujetos adquieren los requerimientos de comportamiento y acción para poder actuar no como un sujeto individual sino como un sujeto que vive, se desarrolla y se relaciona en el ámbito social.

De esta manera el área de acción de la moral entiende estas formas estereotipadas de comportamiento, dictamina las formas correctas de actuar y por consiguiente también sus castigos, no hace una buena interpretación de estos dictámenes o juicios, negándole así de sustento ni semántico y contextual. Es para esto que teorías como las planteadas por los psicólogos de las escuelas rusas como Vygotski y Luria (para el aspecto del concepto de los valores y la contextualidad de los valores) como la planteada por Gilligan pueden aportar.

Finalmente, los comentarios que se han hecho, y las investigaciones que se han realizado, han ignorado el fundamento que puede resolver muchos de los problemas que aquejan a la sociedad y estos son los niños. Se oye cotidianamente que en los niños está el futuro de nuestro mundo y de nuestra sociedad, pero es en este punto en el cual se comete el primer error, ya que si bien los niños algún día serán adultos, los niños seguirán siendo niños, adolescentes y posteriormente serán adultos, por lo cual, la visión debe esforzarse en cultivar la infancia que esta en este momento, y para la cual, se debe dirigir todos los esfuerzos, pero como se va enfocar los reductos de una sociedad en decadencia si los planteamientos se presentan externamente a ellos, sin que siquiera se les tome en cuenta en su desarrollo, y peor aun, se les restringa opinar, ya que “ que van a querer ellos” o, “ que importan lo que digan los niños, nosotros somos sus padres” o bien “lo hacemos por su bien”, es por esto que una de las plataformas es como los niños forman, entienden, conceptualizan y ponen en práctica aspectos de sus valores y desarrollo moral.

Tratar de entender lo que los niños piensan y hacen es cosa compleja pero no imposible, ya que uno de los errores que mas se cometen es el hecho de

tratarlos de entender desde afuera como pequeños adultos, y al contrario una de las bases de esta investigación es el entendimiento en un nivel lúdico, a través de juegos y cuentos, para que de esta manera se fomente su creatividad, su expresividad y una mayor confianza hacia los investigadores, en común con las teorías constructivistas (rusas, piagetianas, entre otras).

A continuación se dará una breve descripción de lo que consta la tesis:

- Capítulo I: En este capítulo se presenta la forma en la cual las personas adquieren e internalizan los conceptos y los conocimientos que imperan en cada persona, a través de la revisión teórica de los representantes de la escuela rusa, Piaget y Bruner
- Capítulo II: En este apartado se da una presentación de la que las tres más importantes teorías en el área (Piaget, Kohlberg y Gilligan) planean sobre como se desarrolla la moral, para finalizar con una presentación de lo que son los valores y sus diferencias en cuanto a otros conceptos.
- Capítulo III: En este apartado se proyecta una extensa presentación de investigaciones referidas a la internalización y formación subjetiva de los conceptos, el desarrollo moral y la formación de valores, en los últimos 10 años tanto en México como en América Latina y Europa.
- Método: En este capítulo se describe la forma en la cual se desarrollo la investigación cualitativa que estuvo basada en entrevistas y actividades lúdicas.

- Resultados: En este apartado se muestra los datos que fueron obtenidos a partir de las entrevistas. Estos resultados arrojados están incluidos en una serie de tablas depuradas para su mejor comprensión.
- Conclusiones: Este capítulo muestra los acuerdos y conclusiones que se obtuvieron a partir de los resultados obtenidos, su relación con el entorno socio-cultural y la comparación de estos con las teorías de Piaget, Kohlberg y Vygotski.
- Anexos: Finalmente, es en este capítulo en el cual se agregan las tablas iniciales que fueron analizadas, así como una muestra de la petición a los padres de la participación de su hijo. Para practicidad del escrito, estos anexos sólo serán mostrados a través del trabajo digitalizado.

CAPÍTULO I

FORMACIÓN E INTERNALIZACIÓN DE

CONCEPTOS

1.1 DEFINICIÓN DE CONCEPTO

Para poder comprender mejor todo lo que con lleva a la transmisión de valores y conceptos morales, normativos y por lo tanto coercitivos, se tiene que tener bien en cuenta los principios a los cuáles se denominarán como concepto, por lo tanto, esta pequeña introducción que se refiere al redundante concepto del concepto servirá para dejar límites muy claros de los diversos niveles lógicos en los que se mueve esta terminología.

Se comienza desde su aspecto etimológico que proviene del latín *conceptum* y que a su vez viene del verbo griego *concipere*, de esta manera el concepto se define como: Todo aquel abstracto retenido en la mente que explica experiencias, razonamientos o imaginación.

Múltiples diversificaciones del término de concepto existen y en especial en épocas contemporáneas. Ejemplo de esto lo encontramos en Sager (1990) que recopiló las siguientes definiciones:

- Los conceptos son constructos mentales, abstracciones que se pueden emplear para clasificar los distintos objetos del mundo exterior e interior. (Recomendación Estándar Británica para la selección, formación y definición de términos técnicos)

- Los objetos de todos los campos de conocimiento y actividades humanas, las cosas, sus propiedades, cualidades, fenómenos, etc. se representan mediante conceptos. (Propuesta de revisión del Reino Unido para el documento de la ISO R 704)
- Un concepto es definido como un constructo mental que sirve para la clasificación de objetos individuales del mundo tanto exterior como interior por medio de una abstracción que se realiza de manera arbitraria. (Borrador de 1968 del estándar ISO 704)
- Un concepto es una unidad de pensamiento, generada mediante la agrupación de objetos individuales relacionados entre sí por características comunes. (Borrador de documento DIN alemán)
- Un concepto es un grupo coherente de juicios sobre un objeto cuyo núcleo se compone de aquellos juicios que reflejan las características inherentes del objeto. (Propuesta de la Unión Soviética para la revisión del documento ISO 704)

Siguiendo la recopilación de Sager, García (2001) propone que un concepto es una abstracción de un conjunto de objetos, propiedades o eventos existentes en el mundo real o un mundo posible (imaginario), que puede poseer una realización física con un sistema lingüístico o de representación bien determinado, al cual se puede hacer referencia mediante un símbolo arbitrario aunque necesariamente único, es perteneciente a un sistema representacional. El concepto visto como un constructo, posee ciertas propiedades distintivas o características que las separan de los demás conceptos, con los que además

guarda diversos tipos de relaciones. Tanto sus propiedades intrínsecas como sus relaciones con los demás conceptos deben ser evidentes, y por tanto susceptibles de ser especificados de forma explícita.

Un concepto puede ser definido buscando el sentido y la referencia, ya sea desde arriba, en función de la intención del concepto, del lugar que el objeto ocupa en la red conceptual que el individuo posee; o desde abajo, haciendo alusión a sus atributos. Los conceptos nos sirven para limitar el aprendizaje, reduciendo la complejidad del entorno; nos sirven para identificar objetos, para ordenar y clasificar la realidad, nos permiten predecir lo que va a ocurrir con sus ciertas restricciones y limitaciones que pueda implicar.

Los conceptos han sido vistos como materia prima de diversas áreas del conocimiento y así vistos desde diferentes perspectivas. La Filosofía, la Antropología, la Semántica, la Dialéctica, la Lingüística, la Psicología, la Cibernética pero para fines de este escrito se utilizó de manera específica la visión y perspectiva de la Psicología Cognitiva. Para la Psicología Cognitiva la acción del sujeto que mantiene su realidad está determinada por sus representaciones de diversos tipos y características.

El enfoque de la Psicología Cognitiva ha sido insistente sobre como los individuos perciben, memorizan, asimilan y representan el mundo en que viven y, cómo es que reciben esta información actuando de acuerdo con ella. Ejemplo de esto se encuentra en Johnson-Laird (1990) que considera que los sujetos son elaboradores o procesadores de la información.

Dentro de un marco más específico de la Psicología Cognitiva se puede encontrar a la corriente Constructivista, de los cuales las más representativas

son las escuelas de Bruner, las Neopiagetanas y las Neovygotkianas. Es así, que para la corriente constructivista el ser humano adquiere el conocimiento mediante un proceso de construcción individual y subjetiva, de manera que la percepción del mundo está determinada por las expectativas del sujeto y que, para algunas escuelas, como las que siguen las ideas de Lev Semionovich Vygotski adicionan el aspecto del desarrollo y aprendizaje dentro de un entorno social específico y que, será este el que aporte un grado importante de actividad cognitiva y de relaciones interpersonales.

1.2 TEORÍAS COGNITIVAS Y CONSTRUCTIVISTAS

1.2.1 Teoría Histórico Cultural

Tan complicado se ha vuelto el hablar de cómo es que las personas piensan lo que piensan, sienten lo que sienten, actúan como actúan que en muchas ocasiones estas amas de casa, burócratas, adolescentes, personas hundidas en la rutina; evitan hablar del tema. Es tan importante entender como es que se forman las estructuras del pensamiento en las personas y, como es que se forman tanto los conceptos, los símbolos y los variados esquemas cognitivos. El mayor representante de esta teoría es el Psicólogo Ruso Lev Semionovich Vygotski, quien basó sus estudios principalmente en el área infantil, en el cuál el desarrollo de los procesos psicológicos esta fundamentalmente basada en la contextualización histórico social de cada uno de ellos, dando así prioridad a su desarrollo dentro de un marco socializante y, con ayuda del lenguaje que se convierte en el principal mediador de interacción, manifestación y divulgación del comportamiento o de las propias cogniciones.

1.2.1.1 *Relación entre el signo y la herramienta*

Una de las partes fundamentales para entender la forma en que los individuos construyen, adquieren y/o asimilan determinados conceptos dentro de la teoría Histórico Cultural, es la referente a la relación existente entre el concepto de signo y de herramienta, ya que distinguen el comportamiento humano del comportamiento animal fungiendo como un apoyo externo a la resolución de un problema psicológico específico. La siguiente relación puede demostrar el objetivo de la teoría Vygotskiana: *“Signo es a actividad psicológica como herramienta es a trabajo”* (Vygotski 1980 P.p. 69).

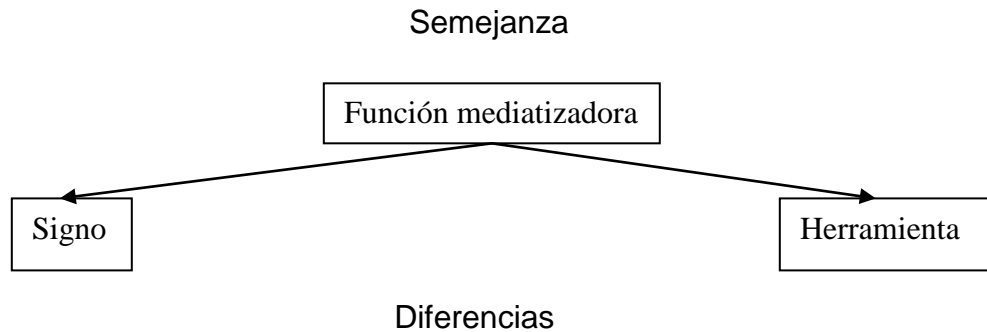
Para Vygotski (1980) el signo es un estímulo artificial o autogenerado que permite a las personas extender los procesos psicológicos fuera de su base biológica, esto está demostrado en el siguiente párrafo:

El uso de signos conduce a los individuos a una estructura específica de conducta que surge del desarrollo biológico y crea nuevas formas de un proceso psicológico culturalmente establecido. (p: 70)

La utilización de signos es una construcción mediata y no debe considerarse como una simple reducción a procesos intuitivos, espontáneos, madurativos o formaciones a priori, y que a pesar de ser una utilización de signos socialmente (este junto con el uso de instrumentos son consideradas por el autor como una de las formas fundamentales de conducta y culturalmente surgidas durante la infancia) construidos, esta actividad no es algo simplemente inventado ni transmitido. Aunque en ninguno de sus libros hace referencia específica al concepto de herramienta, basado en la teoría marxista, Vygotski (1980) encuentra tres aspectos relacionales entre los conceptos de signo y herramienta:

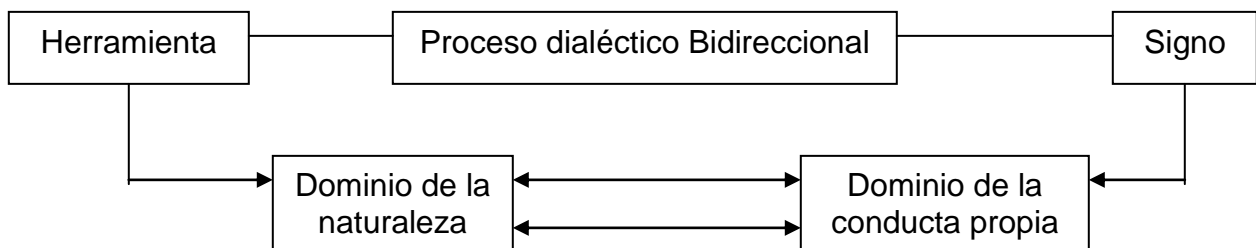
Semejanza, diferencias y relaciones bidireccionales como se muestra: (Figura 1):

Semejanzas y diferencias entre signo y herramienta



Herramienta	Signo
Conductor de la influencia humana y cambio dirigido hacia un objeto de actividad.	No cambia nada en el objeto utilizado dentro de una operación psicológica.
Esta externamente orientada	Esta Internamente orientado
Acarrea cambios a los objetos	Aspira a dominarse a sí mismo

(Figura 2): Interacción entre signo y herramienta



Gracias a los estudios realizados por la escuela soviética, ahora se tiene un mayor conocimiento de aquellos factores como el uso de medios artificiales, de acción, así como el desarrollo de la mediatización de procesos todos estos, influyentes en cambios sustanciales tanto cuantitativos como cualitativos en los procesos psicológicos superiores.

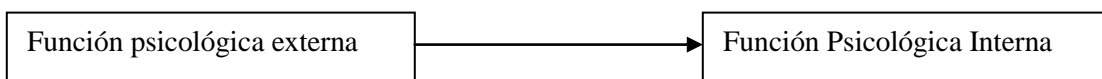
Vygotski (1980) manifiesta una postura evolucionista en cada una de sus teorías pero, no hay que caer en el error de considerar a Vygotski como un

biologicista más, ya que manifiesta todo lo contrario a la postura referente a reducir a los procesos psicológicos a simples fenómenos madurativos, y su encasillamiento a meros estadios de desarrollo biológico. De esta manera manifiesta su insatisfacción por la división analítica de todos los procesos psicológicos.

Es gracias a esta posibilidad de las personas para utilizar una cantidad enorme de medios o herramientas apoyadas por su sustrato contextual, por el cual cambian las funciones básicas de cada uno de los procesos y, proporcionan un ilimitado abanico de posibles comportamientos y acciones, que el sujeto podrá disponer a partir de esta modificación. Debido a esto que se puede hablar como tal de procesos psicológicos o conductas de carácter superiores, cada que se está hablando de la unión simbólica tanto de una herramienta como de los propios signos todos dentro de la misma actividad psicológica.

Este proceso de fusión entre el signo y la herramienta y su consecuente convergencia en un proceso psicológico superior no se puede reducir a una simple relación funcional, es por tanto que Vygotski (1980) formuló la llamada “Ley de doble formación”, la cual plantea que en el desarrollo cultural de todo niño cualquier función aparece dos veces, primero a nivel social (ínter psicológica) y luego a nivel individual (intra psicológica). Vygotski (1980) lo resumió en el siguiente esquema:

(Figura 3): Relación entre funciones psicológicas



Este punto de vista fue también compartido por otro psicólogo ruso A. Leontiev (1983) el cual parte de la historicidad como eje en el desarrollo del psiquismo humano, fundamentando lo que Vygotski y Luria propusieran sobre las funciones psicológicas superiores, como relaciones ínter psicológicas que se vuelven intra psicológicas a través de la asimilación y utilización de la palabra, como base para la comunicación humana.

Se concluye entonces, que la premisa fundamental en el pensamiento Vygotskiano surge del empleo de ideas en el cuál el pensamiento esta mediatizado de dos maneras, tanto de forma externa mediante la utilización de signos y herramientas, como a su vez lo está de forma interna mediante la utilización del significado de las palabras.

1.2.1.2 La palabra como unidad del lenguaje.

El proceso de la formación de conceptos es tan amplio y tan complejo que, un desglose inicial y una conjunción final es lo mínimo a lo que se obliga, es por eso, que al mencionar al desarrollo lingüístico como proceso simple, se estaría cayendo en los mismos errores a los que diversos autores han querido restringir al entender humano. Primeramente se tendría que entender el punto de vista álgido de la teoría, dado que el proceso de estructuración de la palabra y a la vez de su significado no está formado a priori, sino que, esta encuentra forma en la acción del sujeto durante el pleno desarrollo de la conciencia dentro de un medio social determinado

Como se mencionó el lenguaje no es una función psíquica presente desde el momento del nacimiento, no es como las funciones psíquicas elementales, una

función biológica o determinada genéticamente, sin embargo, como lo menciona Flores (2010:60):

El adecuado desarrollo fisiológico si es condición para su adquisición, del mismo modo, el desarrollo de las funciones psíquicas elementales y la interacción social son condiciones para que este proceso se lleve a cabo. Estos elementos (el desarrollo fisiológico, las funciones psíquicas elementales y la interacción social) forman un sistema de desarrollo que se expresa en cambios cualitativos en los procesos psíquicos, relacionados con la adquisición de las propiedades del lenguaje y el desarrollo de estas.

Durante el primer periodo de vida del recién nacido, su actividad se distingue por un estado pasivo, consecuencia de la insuficiente maduración de las formaciones fisiológicas, condición que lo mantiene vulnerable y en total dependencia al cuidado de los adultos que lo rodean, pero a su vez, en este mismo estado el que lo acerca a un contacto social desde antes de que el pueda responder. El niño al nacer carece de toda forma de comportamiento social debido al estado difuso e indiferenciado de los procesos psíquicos de los cuales depende dicho comportamiento.

Esto lo explica Flores ya que “la función comunicativa del lenguaje inicia con el desarrollo óptimo de las estructuras nerviosas, aproximadamente entre el primer y segundo mes de vida, mostrando como indicio la sonrisa del bebe ante el sonido de la voz humana” (Flores, 2010:61)

La función del lenguaje es la de comunicación, de conexión social, de influencia en quienes nos rodean, tanto por parte de los adultos, como del niño. Por consiguiente, el lenguaje inicial del niño es solamente social; llamarlo socializado no es correcto porque implica la idea de un lenguaje originalmente

no social que se hace social a lo largo del proceso de cambio y desarrollo

(Vygotski 1934 citado en Flores, 2010:61)

Las personas que rodean al niño son las encargadas de proveer la información (los signos fonológicos del lenguaje) para que se desarrollen las primeras formas de comunicación, a pesar de que aun no lo comprendan. En la “etapa embrional” es el lenguaje del adulto el principal medio para atraer y mantener su atención, por medio de su voz mantiene un contacto e inicia el proceso de comunicación, respondiendo tanto a su sonido como a los movimientos y contextos que lo acompañan. (Vygotski, 1932 citado en Flores, 2010)

Otra propiedad del lenguaje que se presenta desde el momento en que el niño comienza a interactuar en un medio con lenguaje es la *propiedad indicativa*, que muestra que el papel de los adultos que cuidan al recién nacido no se limita a proveer las condiciones para preservar su vida sino también a proporcionar los medios de comunicación social que guiarán su desarrollo psíquico. El adulto, a través de su lenguaje, promueve la interacción social y el aprendizaje, orientando su atención hacia determinados estímulos ambientales, desatacando sólo los que considera de mayor importancia y así, predeterminando las relaciones o la organización que el niño realizara de su entorno (que es nuestro caso serán valorativas).

La palabra del adulto, en este proceso, interviene en el funcionamiento psíquico del niño como un *indicador* que orienta la atención del niño y que modifica el rumbo o la dirección de su actividad, a su vez Flores (2010:62) explica

que “los signos del lenguaje con esta propiedad impactan en las funciones de acuerdo a lo señalado y modificar, de esta manera, el rumbo de su actividad.”

Vygotski explica que, fisiológicamente con el estímulo (indicación) se interviene en las relaciones ínter centrales que se forman en la corteza cerebral, en las relaciones que juegan un papel decisivo en la orientación de nuestro comportamiento sensibilizado y catalizando tan sólo las vías involucradas.

La propiedad del signo (palabra) como un medio indicador, condicionado en este momento por el lenguaje de los otros, dirige las funciones psíquicas hacia un objetivo determinado y pone, en marcha, también, un proceso muy importante que es la capacidad de abstracción de las propiedades del objeto señalado y del estímulo, para establecer las relaciones entre el signo y su objeto indicador, dando inicio al proceso precursor para la atribución de significado a un signo (Vygotski, 1931 citado en Flores, 2010: 62)

Seguida de esta propiedad y como consecuencia de la misma se presenta la *propiedad nominativa* del lenguaje, que es inicialmente la capacidad de comprender la referencia objetual de las palabras de los adultos y posteriormente, la articulación de sonidos fonológicos haciendo referencia igualmente a determinados objetos.

Esta etapa que inicia entre los cinco y seis meses de edad aproximadamente, desde el punto de vista fisiológico, es posible debido al estado de maduración anatómica alcanzado y a las nuevas formas actividad y de interacción con el medio: la imitación, la exploración y la manipulación (Vygotski 1932 citado en Flores, 2010)

Para tal fin, Vygotski (1980) propone, basado en la teoría marxista del materialismo dialéctico, es que antes de que sea formada cualquier actividad, la conciencia que es de carácter social, cuenta con dos estructuras bien definidas que le ayudarán al desarrollo de futuros procesos, estas son la estructura semántica y sistémica, esto se refleja en el siguiente apartado:

... en las etapas sucesivas del desarrollo de la conciencia del hombre, esta se realiza mediante conceptos que tienen una estructura semántica (figurativa-directa o lógico-verbal) y, lo hace dentro de una correlación variable de los procesos psíquicos (percepción, memoria y pensamiento discursivo-abstracto) que, cambia en las diversas etapas del desarrollo mental del niño (Vygotski, citado en Luria, 1983:52)

Aunque de gran importancia sería comenzar a mencionar aquellos factores que intervienen en la formación de conceptos y sus significados, el lenguaje está acompañado del pensamiento y, en cierto momento del desarrollo estas dos actividades cognitivas convergen en una indisoluble unión.

Para Luria (1983) esta actividad intelectual esta formada por dos partes:

- Tarea Constructiva Práctica (lo mismo que para Vygotski era considerada como el desarrollo de la Inteligencia Práctica)
- Pensamiento Discursivo o Lógico Verbal: Mediante este medio se pueden rebasar la inmediatez de su campo precepto-sensorial, basado este en la adaptación de códigos lingüísticos. Esto conlleva a la elaboración de relaciones, nexos e implementaciones mucho más complejas, implementando de igual manera una serie de conceptos, conclusiones y vínculos teóricos del mundo exterior de una mayor complejidad.

Esta actividad humana es de gran importancia para esta investigación ya que, gracias al empleo del pensamiento discursivo, se puede encontrar también con el trasfondo de la asimilación y utilización de estos conocimientos, encontrados en forma de conceptos y relaciones, por la cual el hombre muestra una característica fundamental de su capacidad cognitiva.

Ya delimitada la importancia de la utilización de los signos en el desarrollo del conocimiento de la realidad por el hombre, entonces uno se encuentra con el sistema de signos que interesa, este es el lenguaje. Como ya se dijo el lenguaje es un sistema de signos vocálicos, escritos o no verbalizables, que caracterizan el desarrollo de la comunicación humana y su consiguiente consagración en la interacción diaria.

Para Luria (1983) gracias al lenguaje se puede hacer cuatro actividades fundamentales, estas son:

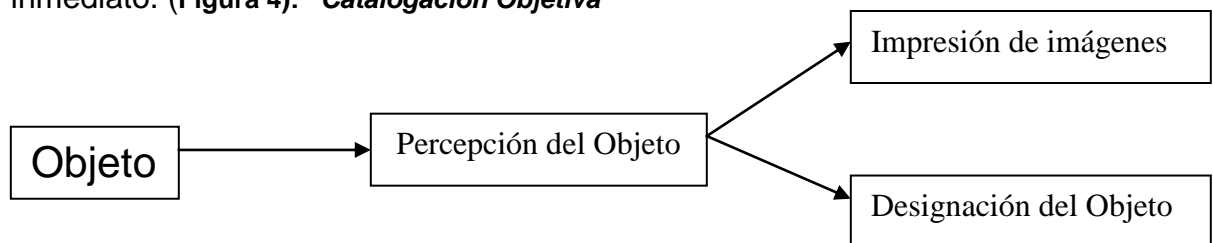
- La delimitación de aspectos básicos de la realidad.
- La categorización de cosas y fenómenos mediante parámetros distintos al simple empleo de su capacidad perceptual.
- Revela las distinciones y diferencias inexistentes para la inmediatez del aparato perceptual.
- Proporciona al pensamiento la capacidad de formular conceptos abstractos y, resolver problemas basados en actividades y procesos de carácter lógico.

Aunque Luria haya visualizado esta capacidad vital al lenguaje, no se puede comenzar sin estudiar aspectos concretos de esta herramienta simbólica. Según

Luria (1983) la palabra debería de ser considerada como la unidad básica del lenguaje pero, que no debe considerarse como un signo indivisible y mucho menos indisoluble, ya que cuenta con una determinada estructura de carácter compleja. Haciendo mención de estas dos partes componentes de la palabra las cuales son:

- Catalogación Objetiva
- Significado

De esto último se puede deducir entonces que, todo lenguaje humano tiende a designar de cierta manera, a diferentes tipos de cosas, y es mediante esta, por la cual se tiende a evocar una imagen determinada de este tipo de objeto, animal o cosa. Nominando de esta manera a objetos concretos y no simplemente a estados de carácter afectivo mediante la emisión de algunos sonidos, esto característico de una típica comunicación animal. En cambio los humanos tienden a designar, además de estados afectivos, a objetos concretos que, a su vez, evocan una imagen determinada. Esto es lo que Luria (1983) llama “*Catalogación Objetiva*” o también conocida como “*Función Concesiva de la Palabra*”. Menuda opción la que proporciona la función concesiva de la palabra ya que, a través de esta la persona puede evocar imágenes de sus cúmulos de conocimiento experiencial, sin limitarse así, a la presencia del objeto en el campo perceptual inmediato. (Figura 4): “*Catalogación Objetiva*”



En cuanto a “significado de la palabra” se refiere a: “La posibilidad de analizar los objetos, destacar en ellos las propiedades esenciales y situarlos dentro de una determinada categoría”. (Luria, 1983: 27)

Resumiendo este hecho, la palabra adquiere el papel de significador, siendo aquel que proporciona el significado de la realidad a cada una de las personas mediante su capacidad de abstracción, análisis y síntesis de estas características, no conforme con esto, proporciona un mayor dinamismo a esta argumentación de la realidad, al reconocer y analizar los nexos, sus funciones y sus relaciones, dándole así, una perspectiva dinámica a la acepción de la realidad.

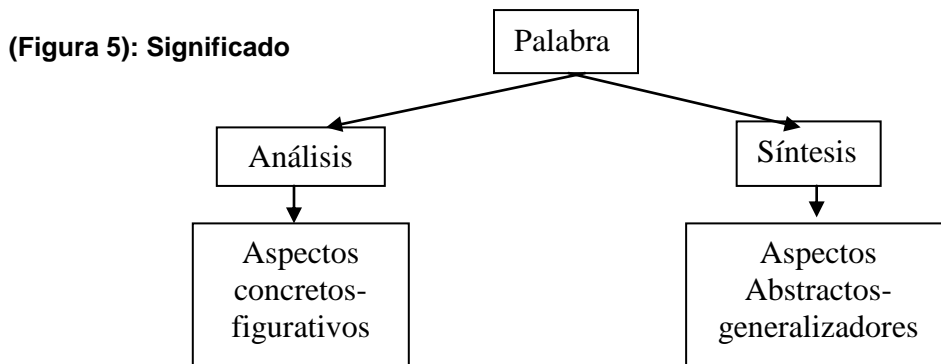
Para aclarar este concepto Luria (1983:29) propone: “Esta facultad de analizar el objeto, destacar en el las propiedades esenciales y relacionarlo con determinadas categorías se llama pues, significado de la palabra”.

Aunque la palabra designa de forma objetiva aspectos u objetos concretos de su realidad, tiende de forma permanente a designar no sólo al objeto aislado en cuestión sino que, engloba aquellas imágenes individuales que conllevan algún tipo de relación con el objeto o que, presentan características similares siendo así englobados dentro de una misma categoría.

Más esto no es la función más importante de la palabra ya que, existe aquella en la cual nos permite analizar los objetos de manera que se pueda destacar determinadas propiedades que pueden ser consideradas esenciales, que ayudaría de forma factible a ordenarlo en categorías determinadas socialmente. Es por eso, que el empleo real de la palabra va de la mano al empleo contextual necesario de un proceso de diversificación de significados, los

cuales contienen todo un sistema de alternativas correspondientes, las cuales están guiadas hacia un objetivo bien determinado.

Posteriormente, Bruner (1986) está de acuerdo con esta concepción del significado de Luria ya que, a consideración de este autor, los significados se obtienen mediante la contextualización de los conceptos en aspectos históricos-sociales determinados. Esto conlleva al resumirlo en el siguiente esquema:



Esto proporciona a la persona una capacidad impresionante del manejo de sus conocimientos de la realidad, que ha adquirido gracias a diversos fenómenos experienciales. Gracias al empleo real de las palabras las personas adquieren de igual manera, diversas opciones alternativas o emergentes de acción e interacción.

Para concluir, la palabra como cada uno de los componentes del aparato cognitivo, muestra una estructura bien definida. Según Vygotski (citado en Luria, 1983) la palabra está caracterizada por características específicas como las denominadas longitud y latitud:

Cuanto más amplio es el concepto del que dispone el hombre tanto mayor es el número de representaciones coordinadas (o situación en una misma serie con él) que el mismo incluye. (p: 47)

En cuanto a aspectos un poco más estructurales, la palabra cuenta con aspectos de dos cortes: Aquellos componentes de tipo figurativo-emotivos, y aquellos referidos al sistema de conexiones lógicas, que a su vez están compuestos por conceptos coordinados y subordinados.

Ahora bien, los aspectos formales y estructurales de la palabra y el concepto están esbozados ya, mas aún, el proceso que se necesita para su adquisición no es un proceso de formación instantánea ni mucho menos, no se reduce a procesos tan simples como el simple desarrollo o el aprendizaje por imitación (aunque no se niega la intervención de estos factores en los posteriores cambios cualitativos en su adquisición, mas no se considera en esta investigación como factores “determinantes” para la consecución cualitativa a la que llega el niño) sino que, es mas bien un proceso de constantes cambios tanto cualitativos como cuantitativos, que apoyan e influyen en si, la formación-construcción de cualquier proceso cognitivo, en este caso, la formación de los conceptos y las palabras. Es por eso que se trata de dar un esbozo general de este proceso y, dejar mas dilucidados cuales son tanto los cambios notables, como los que no lo son tanto en este proceso.

1.2.1.3 Desarrollo evolutivo- social de la palabra

Una vez analizado los aspectos más generales y prácticos del lenguaje, el siguiente paso es referenciar el desarrollo tanto evolutivo (este en cuanto aspecto de desarrollo cognitivo y no en la acepción puramente biológica) como social del lenguaje en su aspecto mas general, la palabra en su aspecto mas particular y posteriormente, los conceptos en su aspecto mas específico.

Así según Engels (citado en Luria, 1983:32): “El lenguaje surgió tentativamente dentro del ámbito de la comunicación laboral, al encontrar nuevas necesidades de expresión.”

Aunque dentro de la interacción con los hombres, la formación de la palabra es un tanto tardada ya que, desde el nacimiento sólo emitimos aquellos sonidos en los cuales transmitimos estados de ánimo como diversas necesidades fisiológicas, las cuales tienen que ser resueltas por un adulto, aunque la acción del recién nacido sea de influencia hacia su medio, aun no se puede contemplar ni siquiera la operacionalidad que representa la modificación del ambiente por su simple comportamiento. Ejemplo de esto, se encuentra en los estudios de Koltzova:

El niño reacciona de manera necesaria a la palabra nombrada, cuando él percibe en determinada postura procediendo de determinada persona, siempre que la palabra del adulto haya sido pronunciada en un cierto tono y vaya acompañado de un gesto determinado. Basta con excluir uno de estos componentes de la situación, y la criatura ya no reacciona a la palabra de modo debido. (Luria, 1980:43)

La aportación de Zankov remite entonces, a la idea de que en los niños pequeños la definición de conceptos esta basados en su memoria (recuerdos de su experiencia pasada), mientras que la estructura lógica del concepto aun no esta determinada, sino más bien, esta dirigida por impresiones iniciales (pensamiento de carácter sincrético), ya que para los niños el hecho de nombrar estas palabras se realiza por medio de lazos familiares o sea lazos de consecuencia, función o determinación, sino al contrario, trata de nombrar grupos

enteros de objetos conocidos que puedan ser reportados o memorizados mediante lazos de referencia visual o perceptiva.

El postulado principal de este tipo de argumentos está basado en la idea de que los niños manifiestan una cierta predilección por factores gesticulares, y de entonación dentro de situaciones particulares, es así que, al no concluir ni la catalogación objetiva ni poner de manifiesto un claro y constante significado, estas se reducen simplemente a expresar situaciones operativas, que van por así decirlo amalgamadas casi indisolubles con el acto o el objeto.

Al final del primer año y principios del segundo, se considera como el comienzo en el cual los niños comienzan el proceso de asimilación de los vocablos de una lengua determinada que es utilizada por los adultos, siguiendo un proceso evolutivo y no simplemente como una repentina adquisición, al hecho de la exposición a las relaciones interactuantes con el lenguaje.

En las primeras etapas, el niño reacciona a determinadas palabras basadas en situaciones globales. El simple hecho de una interacción en esta situación, altera el proceso perceptivo de la palabra. Sólo hasta pasado algún tiempo adquiere independencia de esta situación global, y por lo tanto, se caracteriza nuevamente para poderlo generalizar a nuevas situaciones. A pesar del notable progreso mostrado que ocurre alrededor de los 2 a los dos años y medio, no aparece visiblemente la catalogación objetiva deseada, es más incluso, se sigue manifestando tendencia a designar acciones y no vocablos concretos.

Es hasta entre los 3 y 5 años cuando existe muestra clara de la catalogación objetiva y la obtención de su significado. Es ya en estos momentos cuando los niños asimilan vocablos concretos y algunos otros que para los adultos ya se han

convertido en habituales. Reflejo de esto es la aseveración se encuentra en los postulados de Leontiev (1983:86) acerca de la relación significativa que se adquiere a través de esta relación dialéctica:

La relación entre sentido subjetivo y significación es un reflejo consciente, es decir una relación interna específica entre lo objetivado en la significación (reflejo de lo elaborado colectivamente mediante el lenguaje) y lo que se descubre en la actividad, que es el sentido, como contenido de la conciencia.

Los niños en los primeros estadios de su desarrollo como ya se dijo, hacen referencia a objetos concretos, mientras en estadios subsecuentes hacen referencia un mayor énfasis a funciones y relaciones. Esto se refleja en el párrafo siguiente:

El rotular las cosas con nombres es la función primaria del lenguaje de los niños pequeños. Ello permite elegir un objeto determinado, separarlo de la situación global que esta percibiendo. (Vygotski, 1980: 59)

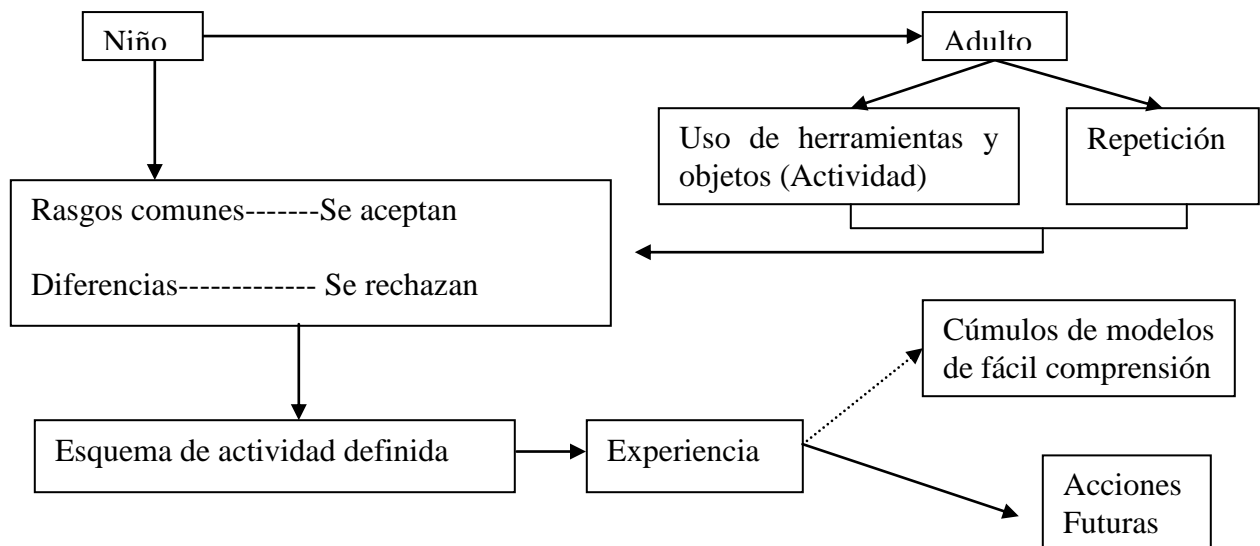
Es gracias a esto que el lenguaje se transforma de un simple sistema de rótulos (individual) para poderse transformarse después en una estructura de frase. Esto está reflejado en el desarrollo de la percepción de objetos reales percibiendo ya, a un mundo con un sentido y, un significado determinado. (Esto conlleva a percepciones categorizadas (Dentro de finales del primer año y principios del segundo.)

1.2.1.4 Formación e interiorización de conceptos

Vygotski (1980) manifiesta una severa insatisfacción por la división analítica de todos los procesos psicológicos. Ejemplo de esto son las teorías referentes de Stern en referencia a la inteligencia práctica y Shapiro y Gerke, estos últimos que

para fundamentar su modelo de comportamiento proponen una modelo que trata de describir la manera de cómo los niños aprenden a partir de su interacción con el medio: Los niños aprenden a partir de la imitación de los usos de objetos y herramientas que efectúan los adultos. Gracias a las constantes veces que los niños observan este uso identifican los rasgos comunes de acción de cada uno de los comportamientos, para así desechar las diferencias existentes entre cada una de las ocasiones que haya sido observada, siendo de esta manera por la cual los niños forman un esquema de actividades definidas que con ayuda de la experiencia forman a su vez, un cúmulo de modelos que resultan de fácil comprensión para los propios niños y una eventual utilización en acciones posteriores. Este punto es donde Vygotski parece encontrar una mayor cercanía a las teorías que posteriormente desarrolló, Este es resumido mediante el siguiente esquema:

(Figura 6): “Actividad Social en la Construcción del Conocimiento y la Comunicación”



La propuesta anterior remite a la premisa formulada por cada uno de los autores de esta corriente, la cual prepondera la actividad social en la construcción

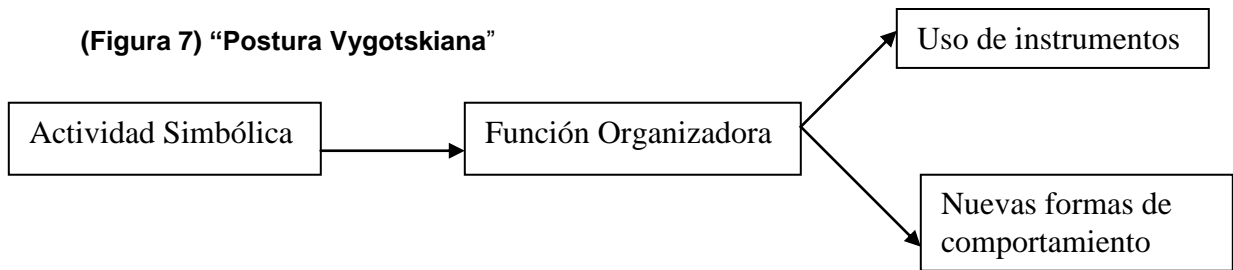
del conocimiento y la comunicación, inmersa dentro de un proceso activo y en constantemente movimiento.

En este momento, la experiencia social está manifiesta mediante el ya mencionado proceso de imitación, ya que este proporciona al niño un sistema de esquemas de acción ante cualquier fenómeno por lo cual, mediante se adquiere una mayor cantidad de experiencia también se acumula una serie de esquemas, a pesar de que sean sólo de carácter repetitivo y de carácter plenamente motor. Es en este momento cuando la única función del lenguaje es solamente la de adaptador social y no como un importante constructor de historia, creando de esta manera una imagen de la adaptación real. (Shapiro y Gerke, citado en Vygotski, 1980)

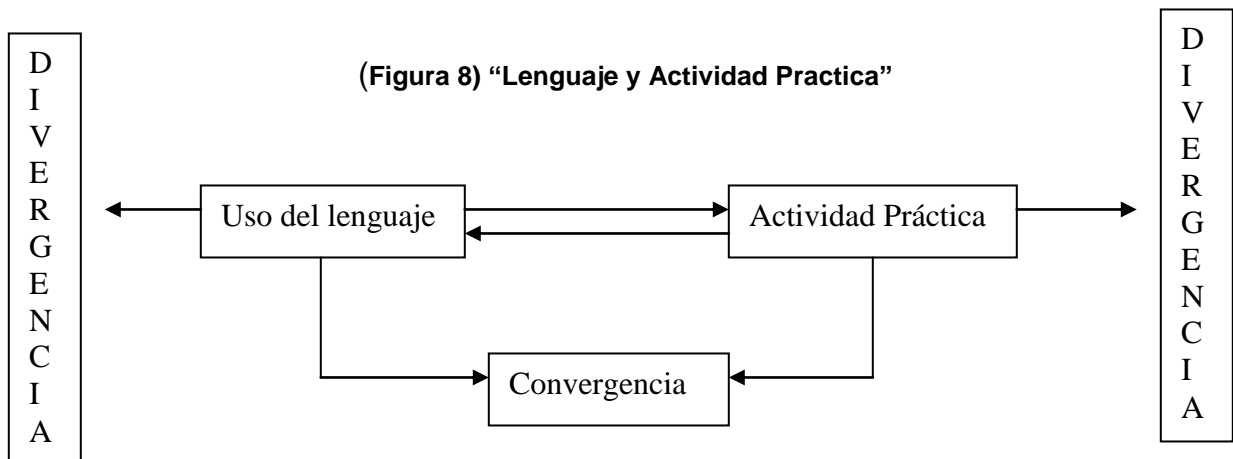
Vygoyski concuerda con Guillaume y Meyerson (Vygotski,1980) al considerar esencial al lenguaje como el factor coordinador en la organización de los procesos psicológicos, como apoyo al desarrollo de la inteligencia práctica o el uso de signos y herramientas, al contrario de Stern (citado en Vygotski, p.46) el cual considera que el lenguaje se desarrolla de manera independiente al uso de signos y herramientas o aquel relacionado al desarrollo de la inteligencia práctica, y de esa manera demeritar la importancia organizativa y directora del lenguaje en el desarrollo de cualquier otro proceso psicológico superior.

Además de sus constantes críticas a aspectos referidos a las reducciones biológicas, también realizó fuertes críticas a Piaget, refiriéndose a postulados tales como el lenguaje egocéntrico, ya que no le atribuía la suficiente importancia comunicativa al lenguaje a la hora de la planeación de las actividades de su comportamiento, además de la casi nula importancia referida a la proporción del

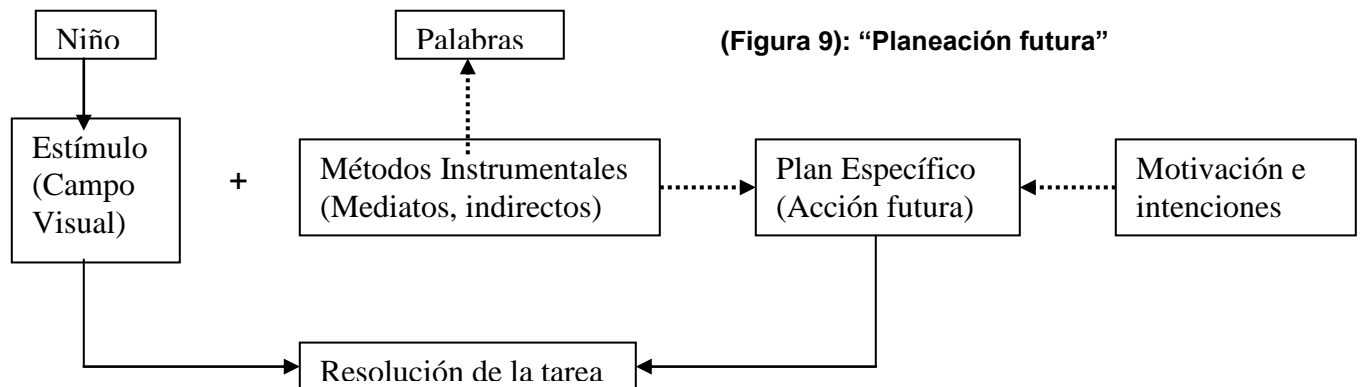
lenguaje como factor de socialización. La postura Vygotskiana se resume en el siguiente esquema:



Con esto Vygotski (1980) refiere a esta actividad simbólica como un importante proceso organizador que provoca un mejor uso de los instrumentos y que forman nuevas formas de comportamiento. Una de las aportaciones esenciales de esta teoría, está enfocada en preponderar la importancia de la relación entre el uso del lenguaje y el desarrollo de la actividad y de inteligencia práctica, ya que al contrario de una serie de psicólogos que proponían un desarrollo de ambas funciones de forma independiente, sin ningún tipo de relación o coexistencia, él menciona el desarrollo de estas dos funciones de manera interrelacionada que es lo que a su vez, es una muestra clara de una de las formas intelectuales puramente de carácter humano.

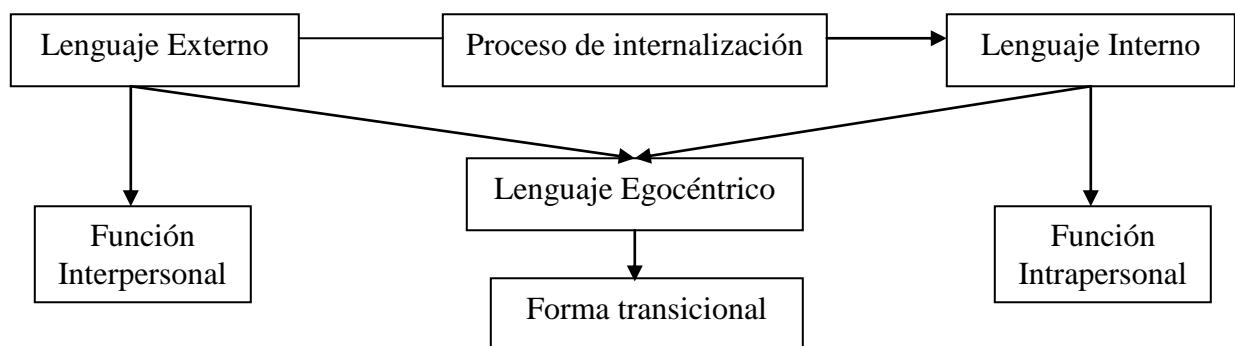


Esto funge como referencia al entablar una descripción precisa del lenguaje ya que, en un inicio sirve como un agente transformador de la naturaleza y, en el instante en que el niño adquiere la capacidad de internalizar su lenguaje, de igual manera adquiere su capacidad para poder dominar de manera efectiva su propia conducta. Este último punto es parte fundamental de la teoría Vygotskiana, ya que al modificar la naturaleza el niño lo hace de una forma un tanto incidental pero, al adquirir un proceso organizativo como el lenguaje pasa a convertirse en esa capacidad conductual autorregulatoria, pero además es en este instante, en el cual se deja de reducir el proceso de acción a aquella simple manifestación de actividad, para así convertirse en un proceso influenciado por caracteres motivantes y, que al contrario de los estudios realizados con primates, el niño deja de forma gradual sus capacidades inmediatas para reemplazarlas por funciones que salen en primera instancia de su campo visual inmediato, y se sirve de una cantidad de métodos instrumentales como las palabras y los conceptos que son de carácter indirecto y mediatiza la resolución de cualquier tipo de tarea, creando un plan específico para realizar una acción futura, favorecida como anteriormente se dijo gracias a factores motivacionales.



Vygotski (1973) en uno de sus famosos libros “Pensamiento y Lenguaje” extiende la crítica hacia la función del lenguaje egocéntrico encontrado en la teoría Piagetiana, ya que a consideración de Vygotski (1973), el lenguaje egocéntrico tal como es nombrado por Piaget en su teoría tiene una función diferente a la encontrada por él, ya que a opinión de este último este “lenguaje egocéntrico” sólo es una forma transicional entre el lenguaje de carácter puramente externo, que mediante este desarrollo tiende a convertirse en las primeras manifestaciones del lenguaje interno, cada uno de estos con funciones distintas ya que, mientras el lenguaje externo tiene una función interpersonal (referido a los demás), el lenguaje interno tiene una función de carácter intrapersonal (consigo mismo), pero esto como ya fue mencionado no es un proceso de tipología revolucionaria sino que manifiesta un proceso gradual de desarrollo, siendo este intermedio entre una y otra función a la que Vygotski (1980) denomina proceso de internalización, en este caso referido al lenguaje social.

(Figura 10): “Proceso de Internalización”



Este lenguaje que ha sido internalizado adquiere ya una mayor importancia, ya que, además de sus funciones típicas como participe en el desarrollo socializante de los niños, hace efectiva ya su función de reflejar de manera

objetiva-subjetiva la realidad, pero gracias a este desarrollo puede manejar de manera efectiva el curso de sus acciones producida por un factor altamente determinante: Su función planificadora. Este carácter planificador del lenguaje provee al niño de la capacidad de librarse de la inmediatez de su espacio visual.

En páginas anteriores ya se había hecho mención del proceso de internalización, aunque Vygotski (1980) amplía la utilización de este término, de tal modo para él la internalización es cuando un signo externo es transformado en un signo interno para así, facilitar el manejo de los signos en opciones futuras. Aunque es un poco aventurado este autor hizo una modificación más simple a este término denominándolo como la reconstrucción interna de una operación externa. De esta manera la internalización se manifiesta en forma de un proceso y como tal se manifiesta en un secundario procesal, este es el siguiente:

- a) Una operación que de inicio es de carácter externo se reconstruye en un proceso ahora de carácter interno.
- b) Tiene un desarrollo dentro de un contexto socio-cultural.



- c) Se presentan prolongados cambios evolutivos en los cuales las leyes encontradas en las primeras funciones externas, tienen un cambio cualitativo manifiesto al convertirse en procesos internos.

Finalmente Vygostki (1980:94) defiende la siguiente aseveración: “La internalización de las formas culturales de conducta implica la reconstrucción de la actividad psicológica en base a las operaciones con signo.”

Se ha tratado el tema de la internalización de las funciones de manera muy general, aunque el tema de este trabajo esta enfocado a la internalización y/o apropiación de sistemas conceptuales.

Aunque este tema en esencia es prácticamente imperceptible para la mayoría de las personas, su desarrollo es un tanto complejo ya que, para que cualquier individuo o en este caso cualquier niño pueda elaborar un concepto bien establecido como tal, tiene que tener ciertos apoyos externos. En un inicio se dijo que los niños aprenden a responder al medio de manera un tanto instrumental, pero mientras el niño se encuentra con estas reacciones del medio, comienza a construir ciertos cúmulos de experiencia y por lo tanto, comienza también a formar conceptos, que en primera instancia resuelven la inmediatez de sus necesidades, pero al paso del tiempo adquieren ya una finalidad.

Para Vygotski (1980) se pueden diferenciar claramente dos tipos de conceptos formados por el niño, estos son:

- Conceptos espontáneos: Son aquellos conceptos que presentan una visión global y general del fenómeno presente dentro de la realidad y, que sólo puede llegar a conocerse mediante la relación directa del objeto referenciado y la forma en que se expresa. (concreción)
- Conceptos científicos: También llamados como los “verdaderos conceptos”. Estos conceptos presentan similitudes a los anteriores en la materialización del fenómeno pero, su diferencia radica en la

complejización de la construcción de relaciones lógicas y abstractas dentro del propio concepto. Dicho de otra manera, no simplemente se queda dentro del grado de concreción realista, sino que esta abstracción de la esencia del objeto o fenómeno, pasa a formar una serie de interrelaciones lógicas que se obtienen solamente mediante la toma de conciencia del desarrollo y funcionamiento de la actividad o función.

Basado en lo anterior, y resultado de un análisis más simple, Luria (1983) definiría dos tipos de conceptos que según su juicio, son basados en las vías referidas por Vygotski, estos son:

- Usuales: Son aquellos conceptos que son adquiridos por los niños en el proceso de la experiencia práctica, además de aquellas conexiones figurativas-directas que predominan en este momento. Es a través de estos en los cuales el niño se “imagina” los conceptos, ya que le es mucho más fácil evocar imágenes de tipo práctico-experencial, dado que tiene una sustancial dificultad a la hora de quererlos expresar verbalmente. En resumen, estos tipos de conceptos reflejan los nexos concretos referidos a situaciones determinadas.
- Científicos: Son aquellos conceptos que son adquiridos por los niños en el proceso de instrucción escolar. Estos son inicialmente formados en base a condiciones externas que en un principio, están carentes de significado para llenarse de un sentido concreto, además de la formación de futuros nexos lógicos-abstractos y en la participación de operaciones lógicas-verbales.

Aunque se entienda la estructura, aún falta el proceso formativo de este concepto, por lo tanto Vygotski (1980) menciona dos formas alternativas para llegar a formar los primeros vestigios de conceptos en la forma en que se tienen concebidos actualmente. Estas vías de formación o transición son formas un tanto primitivas de conceptos, a pesar de esto, son procesos fundamentales para la obtención y organización posterior de la información obtenida. La primera vía es a través de los llamados “pseudo conceptos” que es aquella forma infantil más instrumental para poder obtener información, además de ser el primer intento infantil de construir conocimiento de forma organizada. De forma más concreta, estos pseudo conceptos son referidos a la concreción del mundo de manera inmediata, referidos a objetos perceptivos sin un proceso mediatizable. Mientras la segunda vía, es a través de los llamados “conceptos potenciales” que consisten en la abstracción de un rasgo constante en una serie de objetos.

Esto es un paso importante al tratar de conocer los procesos de adquisición y/o construcción conceptual, más no es lo único a lo que uno se puede remitir, ya que, además de lo anteriormente planteado, la teoría Vygotskiana presenta una propuesta de fases adquisición conceptual, que como toda su teoría presenta un carácter de tipo flexible, esto funge más bien como guía y no como dogma o preconcepción. Estas fases son:

Fase de la coherencia-incoherencia	Fase del pensamiento en complejos	Fase del pensamiento complejo en cadenas
Esta fase también denominada del sincretismo, es aquella en la que el niño tiende a la formación de grupos o conglomerados de los fenómenos, basados puramente en su capacidad perceptual básica.	Esta fase es la que el niño agrupa a los objetos en diferentes conglomerados libres aunque no del todo, de su base perceptual, mas bien, basados en procesos de vinculación de facto o de hecho.	Esta fase es la reconocida plenamente como la fase de formación de verdaderos conceptos. En esta el niño deja de modo más habitual su base perceptual y, agrupa los fenómenos en base de relaciones entre los propios objetos concretos, adquiriendo así una capacidad de abstracción de la esencia del fenómeno y no solo, de su base precepto- sensorial

Tabla 1: Adquisición conceptual

Gracias a lo anterior, Vygotski (1980) propone que dado que el lenguaje se ha convertido en un sistema de acción un tanto habitual, y que gracias a esta habituación se encuentra de manera frecuente un complejo entramado de complejos conceptuales, pero influido por la automatización, estos complejos son de carácter perceptual, desligados la mayoría de las ocasiones de las conexiones lógicas y de abstracción, que un verdadero sistema conceptual debe de tener. De esta manera el pensamiento en complejos lógicos es la forma en que las personas y los niños encuentran para poder abstraer la esencia de los fenómenos y así, generalizarlo a diversas situaciones de la realidad. Karl Marx (2006:34) reafirma la importancia de pensar abstractamente en la siguiente frase: “Si la

apariciencia y la esencia de las cosas fuera la misma, no habría necesidad de la ciencia”.

Debido a esto se muestra de forma determinante la importancia de la conceptualización de estas abstracciones a las que Marx y, por consiguiente Vygotski les denominan conceptos científicos, ya que sin estos sólo tendríamos el reflejo de la simple apariciencia de los objetos, mas aún si se quiere llegar a una nueva visión de los objetos, se torna necesario el desarrollo del sistema conceptual que facilite el manejo de un sistema de conceptos.

Este proceso es entonces un largo derroche en el cual, cuando un nuevo miembro de la cultura utiliza la herramienta ya utilizada por diferentes generaciones culturales, puede transformarla también según su perspectiva. Estos cambios en la asimilación individual, podrán manifestar una implicación y proyección en la cual, la utilización de estos conceptos podrá quedar instalada en el medio cultural en el que se desarrolla, siempre y cuando se den las condiciones socio-históricas, y con el pleno entendimiento de la constante dinámica de las relaciones culturales y sociales.

Siguiendo esta misma línea y para fines de esta investigación, se encuentran los escritos de Bronckart (2002) que menciona que una vez efectuada la elección por la comunidad de hablantes, el significado y la palabra operan como un conjunto de parámetros que restringen las posibilidades, produciéndose así un cambio del sistema como hecho social, lo cual nos lleva a su vez, a lo que Bronckart (2002) denomina como lengua normada, que es sistema de organización de los valores significantes extraídos de los signos, pero organizado por grupos sociales y sometidos a sus normas.

1.2.2 Teoría Piagetiana

1.2.2.1 Base epistemológica construcción del conocimiento

Esta visión constructivista no estuviese completa sino fuese por la aportación de Jean Piaget, que aunque en ciertos puntos diverge con la teoría Histórico-cultural en otras más convergen. Este hombre de gran influencia dentro de la Psicología moderna no podía faltar junto con su teoría de la epistemología genética y la construcción del conocimiento, su teoría y desarrollo de método experimental clínico y, su aportación al desarrollo del juicio moral. Por el momento, el objetivo fundamental radica en entender sus postulados de la adquisición del conocimiento, y por tanto, al desarrollo de aspectos y complejos conceptuales.

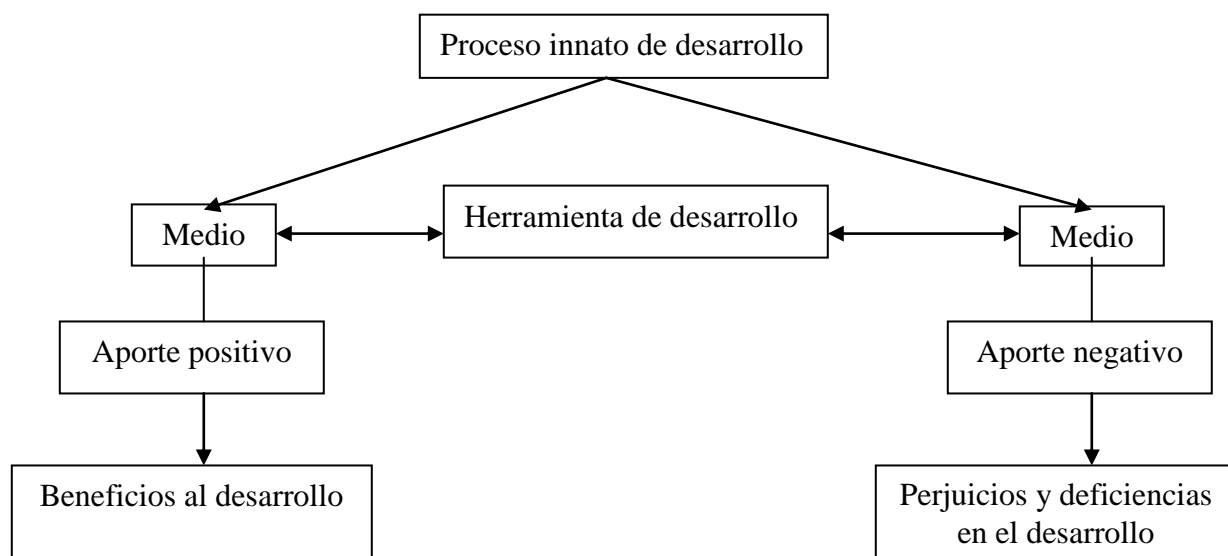
Ahora bien, uno de los aspectos fundamentales de la teoría Piagetiana se encuentra depositado en el desarrollo de lo que él nombraría como *epistemología genética*. Esta teoría en resumen, plantea el problema del conocimiento como una reducción a la simple relación entre el sujeto-objeto (esto diverge de la acepción Vygotskiana el conocimiento en especial, en que esta teoría pretende estudiar la adquisición del conocimiento a través de la interacción dialéctica entre el sujeto y el objeto). Además esta relación según Piaget (1985) puede llegar a ser reducible a términos de carácter biológico, tales como la adaptación al medio a través de funciones tan indispensables como la asimilación y la acomodación de la información sobre aspectos fundamentales de la realidad.

Aunque muestra una orientación de este tipo, no se puede considerar a Piaget como un férreo fundamentalista biológico, ya que a pesar de mostrar esta

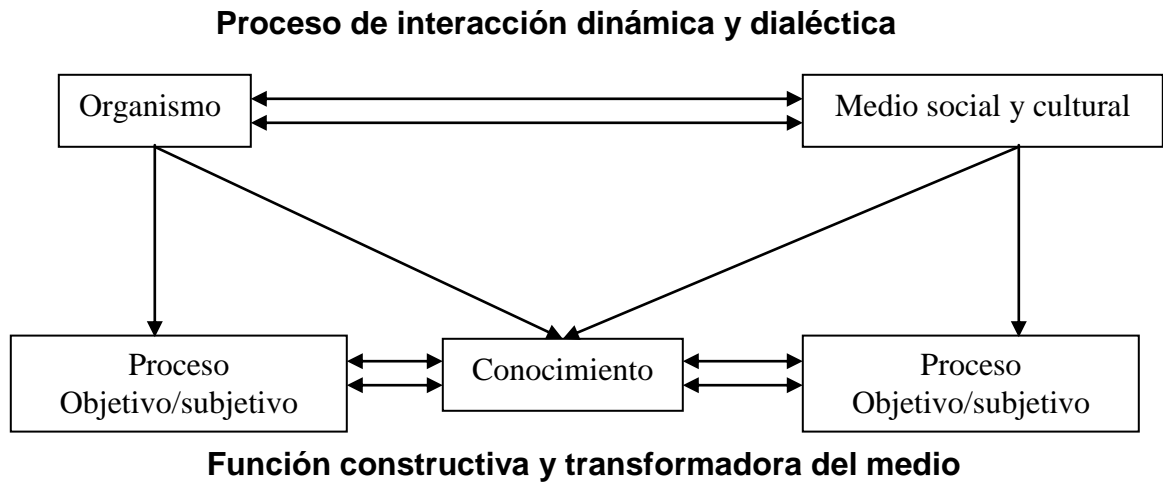
tendencia, en ciertos momentos de su teoría se encuentra demostrada una muestra de su interés social, ya que en ciertos pasajes de sus libros, toma al hombre como este producto de una interacción de la herencia genética más el aporte de la interacción social.

Por momentos estos postulados piagetianos adquieren un grado de comparación con la teoría dialéctica del conocimiento de la teoría marxista y su implementación psicológica: la teoría histórica cultural. Aunque estas convergencias podrán hacer parecer casi indivisibles los postulados de ambas teorías, existen algunas diferencias, por ejemplo, la teoría Piagetiana utiliza al medio social y físico como un simple madurador del desarrollo personal, o sea, como una simple herramienta de desarrollo, mientras que la teoría histórico cultural la toma como un factor esencial en la interacción dinámica entre el ambiente físico y la interacción social, la cual adquiere un papel definitivo, dinámico y transformador. Esto se puede resumir en una serie de esquemas presentados a continuación:

(Figura 12): “Postulado Piagetiano”

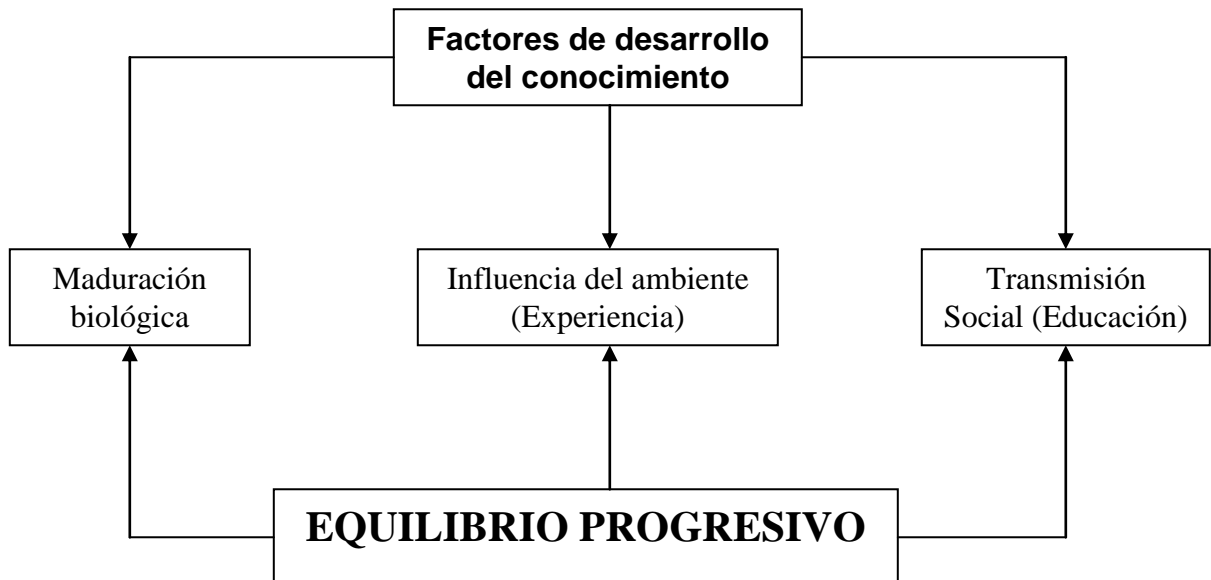


(Figura 13): "Postulado histórico-cultural"



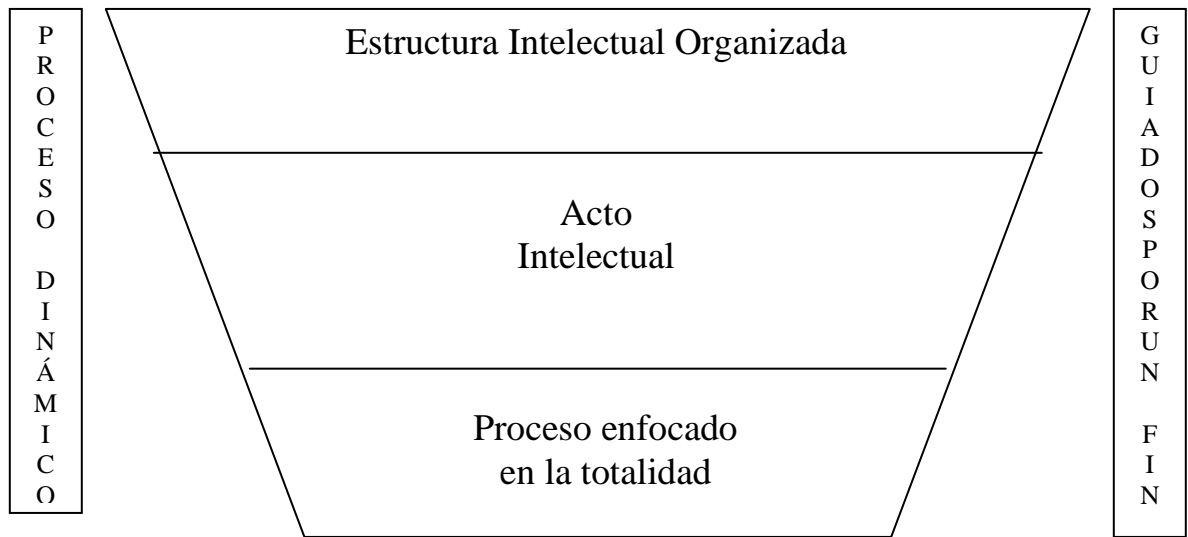
Pasados ya unos años Piaget (Mifsud, 1985) retoma algunos postulados que parecían infaltables dentro de su teoría, ya que además de la importancia del proceso madurativo de carácter biológico, equiparó los procesos basados en la influencia del ambiente, o sea, procesos de carácter experiencial y aquellos basados en proceso de transmisión social tales como la educación escolarizada.

(Figura 14): "Factores de desarrollo del conocimiento"



Ya en este momento, la preocupación de cómo es que las personas adquieren el conocimiento pasa a un término de mayor importancia, ya que es mediante estas consideraciones por las cuales Piaget comienza a hacer conjeturas diversas acerca de este aparato cognitivo y sus funciones esenciales.

Es por eso que Piaget (citado en Mifsud, 1985) considera las capacidades cognitivas dentro de un proceso más o menos lineal, pero a la vez dinámica y enfocado a un fin, esto se ejemplifica mediante la siguiente figura:



(Figura 15) "Capacidades Cognitivas"

Debido a este primer enfoque, Piaget (Mifsud, 1985) deja entrever su idea de que cualquiera de las acciones y actividades cognitivas, están íntimamente relacionadas con aquellos conceptos y significados que nos aporta cualquier fenómeno de la realidad. Esto sirve como base para aportar características fundamentales al proceso y funcionamiento intelectual, pero este será tema del siguiente apartado.

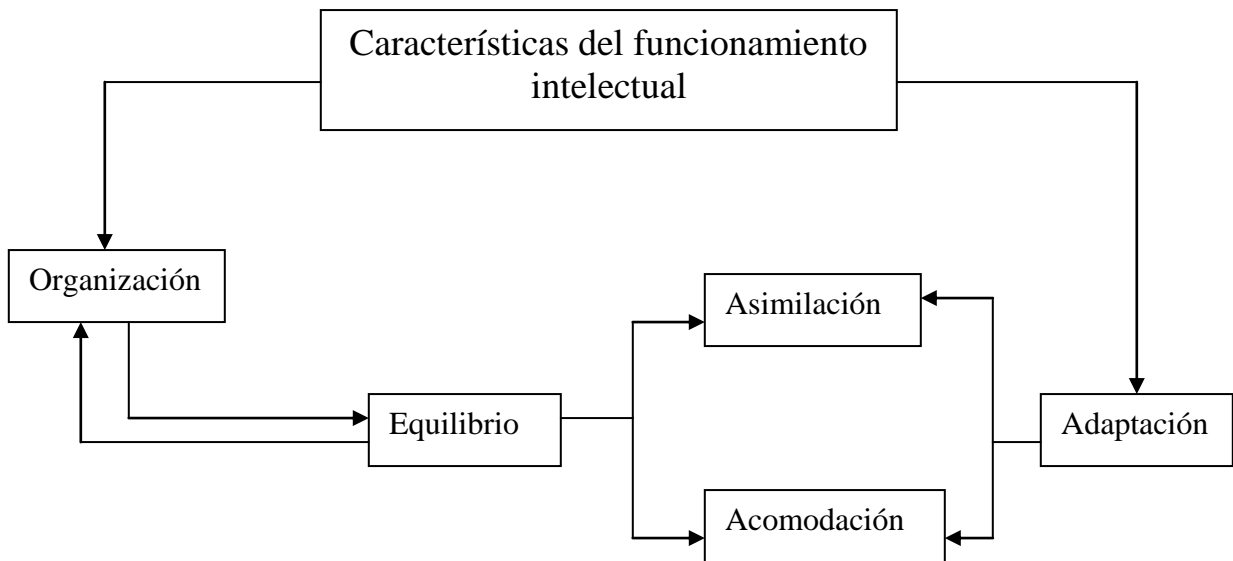
1.2.2.2 Caracterización del proceso intelectual

En el apartado anterior se hizo énfasis al proceso fundamental del desarrollo del conocimiento, mas sólo es basado en aspectos generales de la teoría epigenética piagetiana. Ahora bien, en este apartado se harán las aclaraciones pertinentes de su teoría, basada principalmente en el funcionamiento intelectual, que para Piaget (Kohlberg, 1985) es parte fundamental para la emisión de los juicios y sus pertinente al desarrollo moral.

Como se dijo anteriormente, uno de los aspectos fundamentales dentro de la teoría piagetiana, es la capacidad del organismo para mantener sus funciones cognitivas dentro de un marco organizado, pero esto no es producido sino gracias a sistemas biológicos de adaptación al medio.

Es en este momento es en el cual la teoría vuelve a recaer en fundamentalismos biologicistas, ya que privilegia en demasía la capacidad innata de los organismos para adaptarse mas o menos bien a las condiciones existentes en el medio ambiente, no sin antes conjugar los métodos de organización experiencial con un modelo de organización homeostática visible sólo en aspectos biológicos. Gracias a esta adaptación al medio se puede encontrar el equilibrio deseado entre el organismo y el medio, y menor proporción también con sus aspectos interpersonales, todo esto es debido a dos procesos inmersos dentro del mismo proceso adaptativo estos son : la asimilación y la acomodación.

(Véase figura16)

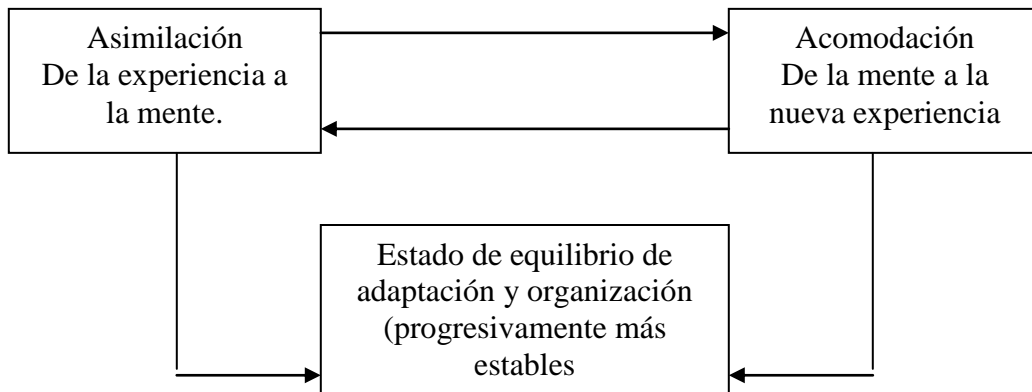


(Figura 16): “Características del funcionamiento intelectual”

Piaget (citado en Mifsud, 1985: 19) define la asimilación como: “... la medida en la que se incorpora todos los datos de la experiencia dentro del propio marco organizado” (Esquemas). Mientras que la acomodación la define como: “El momento cuando se modifican los esquemas existentes para ajustarlos a los nuevos elementos”. (Piaget citado en Mifsud, 1985: 19)

Dicho de una manera un tanto mas coloquial, la asimilación es el proceso mediante el cual los individuos adquieren, y por lo tanto incorporan datos significativos (aspecto faltante a la teoría) a los esquemas cognitivos previamente formados mediante el desarrollo de la experiencia, dentro de una forma mas o menos estructurada. En tanto la acomodación se especifica como el proceso mediante el cual estos datos obtenidos mediante la experiencia ya asimilados, tienden a organizarse dentro de un marco lógico de este proceso cognitivo para establecerlo inmediatamente después, como parte de la experiencia encontrada

en esquemas que a la postre, serán la parte inicial de un proceso similar y así sucesivamente.



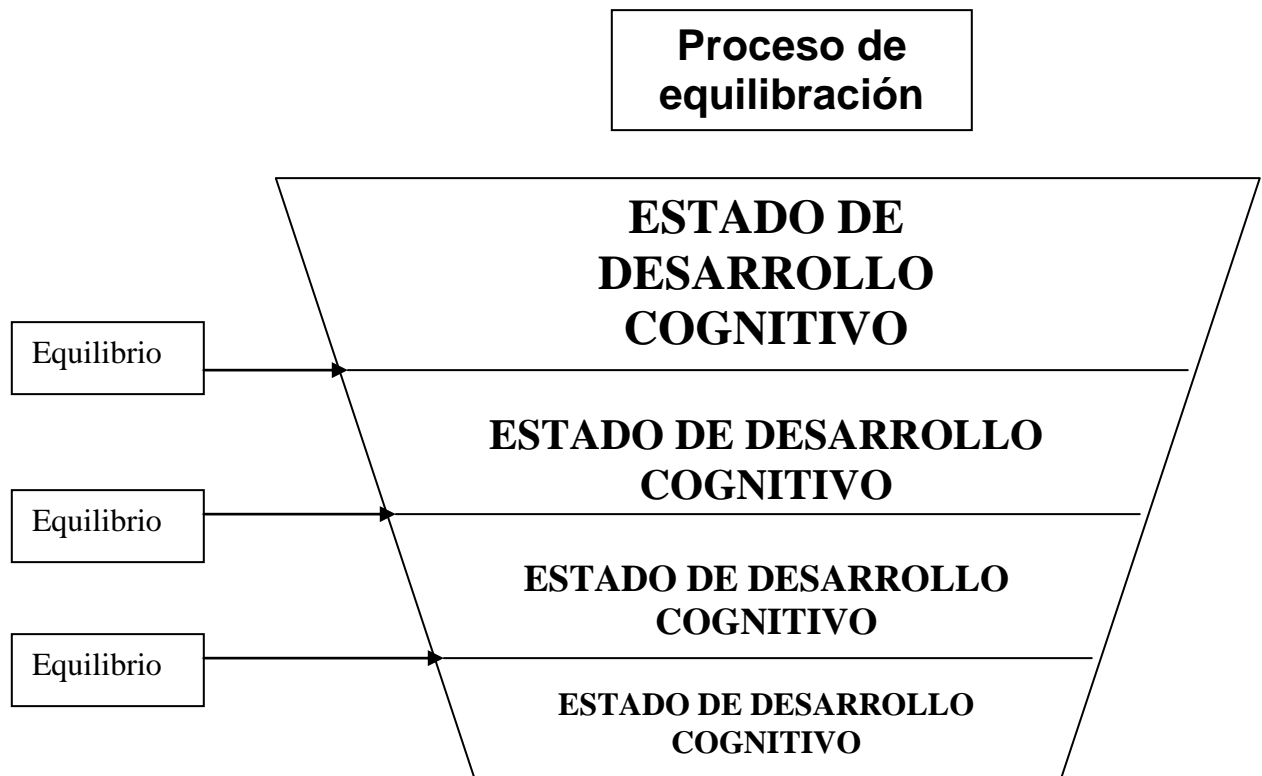
(Figura 17) “Estado de Equilibrio de Adaptación y Organización”

Siendo parte importante de esta teoría, la equilibración de los estados cognitivos pasa a tomar un papel aún de más influencia del que parece tener ya. Para Piaget (1985) este proceso de equilibración es la base para la fundamentación de los cambios tanto cuantitativos como cambios cualitativos hacia posteriores estados del desarrollo cognitivo, además de ser el motor de transformación hacia un mejor nivel de desarrollo intelectual, moral, perceptivo, etc.

De esta manera se hace énfasis en una complementación radical de su teoría, ya que propone este equilibrio como un proceso de carácter dinámico, que en ningún momento de este proceso cae en la estaticidad, pero va mas allá al proponer cambios cualitativos mas o menos estables, o sea, a pesar de las modificaciones constantes en el aparato cognitivo, estos cambios no son tirados a la basura o desechados por este constante proceso evolutivo, sino que son utilizados como base para las posteriores estados de desarrollo cognitivo .

(Véase Figura 18.)

(Figura 18) "Proceso de Equilibración"



Algunos pueden estar en desacuerdo pero, esta teoría que manifiesta una complementación a sus primeros postulados que inicialmente parecían de carácter biologicista, evolucionaron hacia una postura de un carácter más integral. Como se dijo, esta implementación de nuevos datos y características de la teoría piagetiana lo hace comparable en ciertos momentos a la teoría de Vygotski, aunque este último fue un férreo crítico de las posturas individualistas y tendenciosas a pormenorizar las actividades del individuo como parte de una sociedad, aduciendo además la importancia de la que caracteriza la cultura a la hora de la formación del individuo como ser social-cultural. Las semejanzas más notables es la convergencia a la hora de hablar de caracterización de un proceso de desarrollo dinámico, integral y evolucionista en el término ya mencionado y no, como simple reducción a las teorías de Darwin o de Lamarck, además de la idea

de cambios tanto cualitativos como cuantitativos en el contexto de una evolución basada en estadios de carácter básica que sirve para un mejor desarrollo de estadios posteriores. Otra de las grandes divergencias entre ambas teorías es la insistente postura piagetiana de poner un límite a estos estadios del desarrollo, mientras que Vygotski se negó rotundamente a la exposición temporal de los estadios, sino más bien procuró un adelanto expuesto a un desarrollo contextual social y no limitarse a estadios predeterminados con anterioridad. Bueno esto será parte del siguiente apartado.

1.2.1.2 Estadios del Desarrollo

Es hora de esclarecer los conceptos que resultan importantes y básicos, para poder comprender la importancia de lo estadios del desarrollo de Piaget, que sirven como base importante a la hora de entender el desarrollo traspolado a tópicos diferentes que al sólo desarrollo cognitivo, por ejemplo su aplicación a aspectos como el desarrollo de los valores y el juicio moral, parte sustancial de esta investigación.

Piaget (citado en Mifsud, 1985) define previamente dos conceptos que resultan básicos para su posterior comprensión en esta teoría de sus estadios del desarrollo, estos son: cambio y desarrollo. El cambio es definido como “una transición de un estado a otro” (Producto), mientras que el desarrollo es definido como “los elementos dinámicos y unidireccionales del cambio” (Proceso). (Piaget citado en Mifsud, 1985: 22).

Para evitar confusiones este autor (Mifsud, 1985) hace una caracterización bien definida de lo que se le puede llamar como desarrollo, y se establecen dentro de 6 puntos fundamentales, estos son:

1. Dentro de los proceso del desarrollo se encuentra una continuidad inapelable, ya que no resulta de simples modificaciones de carácter espontáneo.
2. Este proceso de carácter de continuidad, también resulta un proceso en el que se enmarcan las semejanzas (generalizaciones) y las diferencias (diferenciación) encontradas en momentos anteriores que forman la base del desarrollo.
3. Este proceso continuo es producto de un “desenvolvimiento” de cada una de las etapas anteriores, que como ya se ha comentado, cada una de las fases tiene una base en etapas anteriores y, que a su vez, esta servirá como base de etapas posteriores.
4. El desarrollo implica que en cada uno de los estadios de desarrollo evolutivo contará con la implementación de procesos, característicos o propios de etapas anteriores, por su puesto que no de la misma manera que la anterior, sino que mejora a través de una mayor organización de sus características y procesos, esto se debe a que la dificultad e inferioridad de estos procesos ya no resuelven las necesidades del nuevo estadio y, pasan a formar sólo la base para el mejoramiento de cada una de las etapas.
5. Debido a las pautas de organización que se generan dentro de cada uno de los nuevos estadios, también se generan una jerarquización tanto de procesos como de funciones, además de una jerarquización especializada de acciones y experiencias.

6. Debido a esta nueva organización también surgen niveles diferentes de jerarquización aún dentro del propio individuo, que a pesar de que todos y cada uno de los individuos tienen la capacidad de desarrollar cada uno de estos niveles de jerarquización, dada nuestra capacidad cerebral y nerviosa, algunos no llegan a alcanzar el grado de máxima jerarquización, es en ese momento, en que la caracterización de la experiencia y las relaciones interpersonales entran a escena.

Aunque esto resulta básico Inhelder (citado en Mifsud, 1985) fue más allá de esta simple caracterización de lo que es el desarrollo, ya que a la postre realizaría la teoría de los estadios posteriores basada en cuatro preceptos básicos, estos son:

- a) Como ya se ha mencionado los estadios no surgen simplemente por generación espontánea, sino que cada una de estas etapas del desarrollo cuenta con un periodo en el que se conforma o sea, en el cual se inicia, y otro que se caracteriza como el periodo de conformidad óptima de desarrollo, en otras palabras cuando el cenit de la etapa llega, manifestando una mejoría en este periodo hasta que se hace necesario el paso a otro estadio. Inhelder (citado en Mifsud, 1985) hace una aclaración de que es una estructura y su génesis. Mientras que la estructura es considerada como un sistema o conjunto de leyes, propiedades o características que están enmarcados dentro de un proceso holístico-integral (totalidad, en palabras de Inhelder); mientras tanto la génesis es definida como una forma de transformación de un estado a otro (esta

definición es realmente parecida a lo que en su momento Piaget había definido como cambio).

- b) A pesar de la redundancia en la que en ciertos momentos llega a tener esta teoría, se menciona la importancia que radica en cada una de las estructuras de cada uno de los estadios, ya que servirán como base madurativa para el establecimiento de estadios posteriores, a su vez servir también como factor formativo de un proceso evolutivo en otras áreas.
- c) Dado que el proceso de desarrollo es constante, la edad o el tiempo que es considerado como óptimo para cada uno de los estadios pueden variar dentro de un límite de tiempo mas o menos definido, todo depende de factores tales como la motivación, el grado de utilidad que se le da a cada una de las estructuras, la experiencia que se ha obtenido, factores interpersonales, necesidades de cambio, satisfacción de necesidades, etc.
- d) Cada uno de los procesos cognitivos que se han modificado constantemente, también encuentran repercusión dentro de factores biológicos basados en estructuras anteriores para la formación de estructuras ulteriores. Encontrando de esta manera que los que cambian y encuentran variabilidad son las estructuras dentro de cada estadio, mientras que los procesos encuentran funcionamiento más o menos constantes, valiéndose entonces sólo del grado de evolución de cada proceso.

De esta manera se puede entender las formas presentes en los estadios de forma general, mas aún Piaget (citado en Mifsud, 1985) describe un motor fundamental para el desarrollo ulterior de cada uno de los estadios, ya que para

el, cualquier tipo de desarrollo o acción (movimiento, pensamiento, sentimiento) responde a una necesidad. Dado que la teoría piagetiana está basada en aspectos biológicos, esta necesidad también se convierte de carácter biológico para así conseguir el estado de equilibrio, ya que este surgimiento de la necesidad crea un estado de desequilibrio, debido a esto la acción termina cuando las necesidades han sido cubiertas satisfactoriamente, reestableciendo de esta manera el equilibrio que se había perdido, aunque en esta ocasión el grado de equilibrio que se ha conseguido es mucho más fuerte y más estable que el equilibrio que se había perdido.

Para finalizar, gracias a los procesos de asimilación, acomodación y equilibración que plantea Piaget (1985) se obtiene como fruto importante de su teoría la descripción de los 6 estadios de desarrollo cognitivo, siendo estos los siguientes:

1	Estadio de los reflejos o características hereditarias , de igual manera se encuentran aquí las primeras conductas instintivas, y las primeras manifestaciones de emociones (primitivas) basadas principalmente en necesidades biológicas básicas (alimento, seguridad, sueño, etc)
2	En este estadio es característico los que son considerados como las primeras manifestaciones motoras (patalear, hacinar, movimientos incontrolados, etc.), así como la manifestación de las primeras percepciones que cuentan con una organización ya establecida.
3	Es conocida como el estadio de la inteligencia sensorio-motriz o práctica (característica por ser el periodo antes de desarrollar el lenguaje). En este estadio también se encuentran manifiestos los primeros indicios de regulación

	afectiva, además del surgimiento de la capacidad de fijar la afectividad propia a otros objetos y otras personas ajenas al individuo.
4	Este estadio está caracterizado por las primeras manifestaciones de una inteligencia de carácter intuitivo, en la cual están presentes también las primeras evidencias del ejercicio de sentimientos espontáneos dentro de relaciones interpersonales ya manifiestas, y es cuando se evidencia claramente la sumisión tanto personal, intelectual y moral al adulto (período que durará aproximadamente de entre los 2 a los 7 años).
5	Este estadio es conocido también como de las operaciones intelectuales concretas, en el cual se encuentra la aparición de la lógica, además en la que está presente los sentimientos morales y sociales de cooperación.
6	Conocido también como el estadio de las operaciones intelectuales abstractas, en la cual comienza formalmente la formación de la personalidad que regirá la vida adulta, por la cual también se luchará para su inserción a través de los aspectos afectivos y sociales propios de la vida adulta.

Tabla 2: Estadios de desarrollo cognitivo

1.2.3 Teorías Contemporáneas: Bruner

Aunque con la muerte de Piaget se perdió una cantidad impresionante de datos, mucho de su legado ha sido retomado incesantemente. Uno de estos tantos autores que siguen la legacia de Piaget es Jerome Bruner. En consonancia con Piaget y Vygotski, Bruner privilegia al lenguaje como el principal instrumento del hombre a lo largo de la historia, además de la influencia de las técnicas y actividades simbólicas que los subyacen. De cierta forma Bruner se declara un admirador de Piaget pero en ocasiones toma parte de la teoría Vygotskiana, ejemplo de esto es la forma en la que Bruner (1986) prioriza y

enfatisa el valor determinante de los aspectos culturales en el desarrollo de los sujetos y, principalmente en su instrumento por excelencia: el lenguaje.

Para fin de la afirmación en las posturas de Bruner, el mismo crea un concepto que es base dentro de su teoría, que es de “Representación”. Para lo cual Bruner lo define como “El conjunto de reglas mediante los cuales se pueden conservar aquello experimentado en diferentes acontecimientos.” (Bruner, 1986: 15)

El punto central del término de representación se basa en el medio por el cual se muestran las cosas, sujetos, hechos o acontecimientos de la vida diaria, para tal fin se mencionan tres tipos de representación:

- Enactivo: Esta forma de representación se basa en las acciones o hechos.
- Icónico: Mediante este tipo de representación se puede reflejar cualquier tipo de imágenes.(Gráficas)
- Simbólico: Finalmente esta forma de representación es a través de la utilización del lenguaje o cualquier otro conjunto de elementos simbólicos.

Además de estas características se encuentran otras diferencias notablemente marcadas entre cada una de ellas, por ejemplo, dentro de las representaciones de tipo enactivo, se encuentra el hecho de la selectividad, dicho de otra manera, este tipo de representación esta basado hacia un objetivo determinado guiados así por un fin determinado (en este punto converge con la teoría Vygotskiana ya que, para esta teoría uno de los motores fundamentales para la realización de cualquier tipo de actividad, se encuentra en la satisfacción de necesidades mediante objetivos de carácter social y cultural) siendo de esta

manera como se le proporciona un orden y una coherencia a cada una de estas actividades.

En tanto la representación de carácter lingüístico y/o simbólico requiere de conocer no solamente los referentes físicos de las palabras, sino que además, se requieren ya de manera plena y estructurada el conocimiento de la construcción de las reglas para la representación, así como poder transformar estas representaciones de manera ordenada.

De esta manera, Bruner regresa al tema central de su teoría: El lenguaje. Por lo tanto hace énfasis en las características generales de este proceso psicológico, para así entenderlo de una mejor manera. Primero, el niño a través de su desarrollo está adquiriendo lo necesario para poderse comunicar con los demás, basado en reglas y pautas; segundo, este lenguaje no es innato, ni sólo un simple aprendizaje, ni mucho menos se aprende por el simple hecho de ser placentera, contradiciendo así a muchos de la corriente conductista. Por último, con el desarrollo cognitivo del niño se comienzan a desarrollar capacidades de referencia y significación, para mejorar de esta manera su función de comunicación con los demás y, para poder manejar las cosas y su ambiente mediante la aplicación de este instrumento simbólico.

Para darle una estructura delimitada a su teoría, Bruner toma de la teoría de Noam Chomsky dos de sus conceptos más importantes que son: El mecanismo de Adquisición del lenguaje y El sistema de apoyo de la adquisición del lenguaje.

- Mecanismo de Adquisición del lenguaje: Esta es la capacidad predispuesta de los individuos para la adquisición y el fácil aprendizaje del lenguaje.

- Sistema de apoyo de la adquisición del lenguaje: Esta es conocida como la ayuda proporcionada por el adulto para el aprendizaje del lenguaje.

Este último punto es relevante a la hora de entablar un punto de inflexión del vasto desarrollo infantil, ya que para varios autores (Vygotski, Luria, entre otros) sobre todo los de la escuela soviética, es este momento en el cual no es sólo necesario las características orgánicas y biológicas del ser humano para desarrollar innatamente el lenguaje, sino que es necesario la cultura y la sociedad como base para fundamentar la adquisición y el dominio del lenguaje. Vygotski (1985) llamó a esta particularidad del desarrollo infantil como la Zona de Desarrollo Próximo, refiriéndose a la distancia que existe en el nivel cognitivo del niño del nivel actual y un nivel que se puede adquirir en instancias futuras, que se obtiene sólo a través del apoyo de una persona con un nivel cognitivo mayor, bien puede ser un niño mas grande o de preferencia una persona adulta.

Es de esta manera por la cual en la interacción del niño con los adultos en cada uno de los ambientes en los que se relaciona, comienza a aprender progresivamente a dominar el lenguaje, pero además de servir como punto fundamental de adquisición del lenguaje, la cultura sirve como parámetro de interpretación y regulación para cada uno de las actividades cognitivas, no sólo de los niños sino también de las demás personas.

Para tal fin los niños ya están adaptados para entrar al mundo de estas acciones humanas, ya que gran parte de su actividad dentro de los primeros año y medio de vida se caracteriza por ser “extraordinariamente” social y comunicativa, en los cuales las interacciones hijo-madre se transforman de relaciones iniciales de tipo biológico para convertirse en idiosincrasias

individuales y prácticas culturales...Estas primeras interacciones están como ya se ha visto mostradas dentro del seno familiar, en los cuales se limita el campo de acción del niño en los primeros años de vida, mostrando dentro de este un alto grado de orden y sistematicidad.

Sin tratar de caer en una postura en extremo social, Bruner (1986) plantea el papel activo del ser humano y no simplemente como un receptor pasivo y manipulable ante la masa social y su fuerte influjo.

Todo lo anteriormente descrito, tanto en las perspectivas de Vygotski, Piaget como de Bruner, van a fungir como un sistema comparativo de la construcción de los conceptos tanto cognitivos como morales de cada uno de los individuos de esta tesis. Además de que va a portar los indicios tanto individuales como culturales e históricos que los niños necesitan para poder establecer un desarrollo.

CAPÍTULO II

PERSPECTIVA HISTÓRICA Y FILOSÓFICA DE LA MORAL

Ya revisada la parte cognitiva de cómo es que los niños adquieren ciertos conocimientos, en este momento en el cual esta tesis adquirirá un tinte particular, ya que la relevancia de este trabajo radica en la asimilación de la moral, el desarrollo de los valores y las reglas normativas y prescriptivas, todas estas entendidas no sólo de manera teórica, o sea simplemente como un concepto, sino que además se tendrá que ver desde el aspecto práctico, dicho de otra manera, el aspecto emocional y actitudinal de estos conceptos.

Dentro del estudio de la moral han existido diferentes formas de considerarla, diferentes formas de entrar en su estudio, diferentes formas de interpretarla aportando así un gran abanico de visiones, que van desde lo irrisorio hasta la defensa recalcitrante, pero aun así tiene su valor, dado que muestran posturas que pueden aportar a un estudio complementario de la moral.

La tarea de nombrar de quien se ha interesado por la descripción y comprensión del desarrollo moral en las personas sería una gran hazaña, ya que infinidad de autores, corrientes, posturas e interpretaciones que han manejado el tema con el fin de ponerle claridad a temas tan confusos.

Desde los grandes filósofos de la antigüedad, como por ejemplo Sócrates, Platón, Aristóteles, los escépticos, los epicúreos, pasando así a lo que es la filosofía Romano-Helénica, han tenido la oportunidad de hablar sobre la

importancia de la moral y la ética en los comportamientos y actitudes de las personas, pero no es hasta el momento de la historia en la cual la religión cristiana monopolizó el estudio de la moral, donde se transformó en una ininteligible moralidad basada en preceptos dogmáticos de su religión, trastocando así, el entendimiento de la moral en el trascurso de la filosofía hacia la teología. Aunque sería demasiado interesante la importancia que tiene el trascurso del concepto de moral por la historia, se tendría en la mayoría de los casos un banco extensísimo de datos, los cuales parecieran difícil de recabar, aunque en cuanto este concepto la importancia empieza a surgir en los albores del siglo XV y XVI, momento en el cual finalizaba la edad media y comenzaba el entronque de la ilustración y el siglo de las luces, el idealismo alemán, el empirismo inglés, el materialismo histórico, entre otras grandes corrientes ideológicas que transformarían la visión hacia una nueva moral.

2.1. CONCEPTOS

Sería en sumo grado formativo el hecho de exponer algunos de los conceptos sobre la moral, tales como el propio concepto de moral, así como el de moralismo, conciencia moral, desarrollo moral entre otros, que puedan resultar importantes para dilucidar un poco este enmarañado de conceptos.

El concepto de Moral proviene del término latino *'mos-moris'* que significa 'costumbres' y también 'modo de ser', es por eso que muchos lo relacionan con la personalidad, las formas de ser, sus hábitos y sus costumbres. Siendo así, el concepto de moral se refiere al código de normas que regulan la acción individual

y colectiva, que se considera correcto y aceptado en un instante histórico determinado.

De cierta manera es lo que para muchas personas significa la moral, pero en muchas otras ocasiones las definiciones de los diccionarios están demasiado limitadas dentro de un gran bagaje teórico, y se ven superados por la realidad y sus aspectos empíricos, aún así estas definiciones tienen su carga de valor, aunque muchos otros autores han pasado mucha de su vida tratando explicar este concepto , por ejemplo el filósofo francés D'Alambert (1744) definía a la moral como todo aquello en cuanto pertenece de forma indiscutible a los terrenos de la razón y que por lo tanto era asequible a todos los pueblos, representando así los deberes y obligaciones que se contraen con cada una de las personas con las cuales se convive a diario, para lo cual estas obligaciones con los demás son lo que se considera como moral.

Foulquié (1962) define la Moral como la teoría razonada del bien y del mal. Estos dos autores muestran la parte de la filosofía la cual concibe a la moral como un acto de razonamiento y no de aspectos sin fundamento, dogmáticos o viscerales.

En otro tenor se encuentra el sociólogo Francés Emile Durkheim (citado en Mifsud, 1985) cuando define a la moral cómo todo aquel conjunto o sistema de reglas de acción, las cuales predeterminan la forma de comportarse, ya que estas reglas le dictan al ser humano cómo es que se deben hacer las cosas que ya están determinadas previamente, para lo que actuar bien significa obedecer cada una de estas reglas.

Finalmente se encuentra la corriente la cual privilegia el libre albedrío de los humanos y destaca de gran manera, la capacidad de poder tomar decisiones sobre sus actos aceptando de igual manera sus consecuencias. Dentro de esta teoría se encuentra Walgrave (1965) que define la moral como la norma o conjunto de normas mediante la cual la existencia de la libertad nos proporciona el poder conducirse, por lo tanto, pertenece a las características peculiares del ser humano. De igual manera Jolivet (1960) concibe a la moral como aquella ciencia de las leyes, normas y códigos del ser humano y que conlleva la actividad libre e incondicionable del ser humano. Finalmente otro autor renombrado en este campo es Piaget (citado en Mifsud, 1985) que basado en teorías y principios de Bovet, (Teólogo del siglo XIX) concibe a la moral como todo aquel sistema de reglas que rige la vida diaria de las personas, según la cual se debe encontrar dentro el respeto incondicional por estas reglas, guiándonos por una vocación libre y desinteresada.

Se ha visto la parte que puede resultar denominada como científica o filosófica, pero aún no se ha notado lo que piensa la religión y en su mayoría la visión judeo-cristiana. Las preguntas de por que la religión esta entremezclada con la moral, los mismos filósofos occidentales se han encargado de disiparla, ya que gracias a la apropiación de la religión de la ética y la moral desde el siglo V hasta el XV ha visto reflejado diversos costos en cada una de la áreas en la que ha intervenido, algunos buenos y muchísimos malos pero, al fin de cuentas formaliza una base de interpretación. Castro (2007:1) presenta una versión más contemporánea de la visión religiosa de la moral. Es por eso que Castro la define como:

El estudio de la persona en su totalidad, tanto en el ámbito personal como en el social. La moral no sólo es para un grupo de personas, abarca el todo, por lo tanto no se debe limitar a hablar de moral en una sociedad determinada, sino en la moral de conjunto.

Es en este momento en el cualquier persona se encuentra con una cantidad enorme y por lo tanto difusa de algunas muestras conceptuales que de primera vista, pudiesen parecer idénticas o en ocasiones casi indisolubles, pero que en ocasiones pueden servir como referente para una distinción entre una y otra. Términos como *moralidad*, *moralina*, *moralismo*, así como otros más tienden una buena trampa al entendimiento humano, aunque en este momento sólo sea en el campo de la semántica, no se puede pasar por alto entender la esencia de cada uno de los conceptos si es que se quiere entender y trabajar de la manera más fáctica posible a la moral.

Para comenzar a desenmarañar este mar de conceptos es necesario un poco de distinción entre los mismos, por ejemplo el término de moralidad que es el punto básico y general al que todos se supeditan, es considerado en épocas más recientes por el idealismo Alemán y su principal representante Immanuel Kant (1977) como el pleno ejercicio de nuestras ideas, principios y valores que se encargan de regir la conducta del ser humano hacia la consecución de cada uno de sus deberes, los cuales son impuestos por nuestra conciencia (individual) hacia el beneficio y el mejoramiento de las relaciones con los demás, hacia la convivencia y el beneficio del medio ambiente, y finalmente el mejoramiento de uno mismo. En otras palabras, la moralidad es este sistema de principios que

conlleven a una vida de mejoras y buen entendimiento con todo lo existente incluidos a si mismo.

Al contrario de lo que en su momento propugnaba la religión cristiana, estos deberes que no son según las consideraciones de Kant (1977) impuestos por ningún poder sobre extraordinario, que estas fueran ajenas de nosotros, como el los llama deberes que “emanen del derecho o del poder”, los que según nos acarrearía un castigo físico o administrativo, y que por lo contrario, el mandato de nuestro deberes provienen única y exclusivamente de nuestra propia razón.

Es bien sabido que la moralidad no puede enclaustrarse en una simple dimisión o punto de vista, ni más aún con una moral en concreto, y menos aún con un momento histórico determinado, ya que este pensamiento kantiano y de su contemporáneo Hegel serviría como base para teorías mucho más complejas y funcionales. Kant (1977) se suscribe a la idea que plantea la imposibilidad de sustraer los aspectos tanto contextuales como históricos y por lo tanto su evolución moral. Aunque la moralidad no puede sustraerse a la evolución histórica de las ideas morales, se encuentra más allá de ellas: es una exigencia irrenunciable del ser humano, el cual trata de plasmarla en morales concretas, apuntando claramente a que cada persona modifica estas ideas basadas en una plataforma típicamente cultural, la cual plasma la influencia de su cultura, sus tradiciones y sus ideas propias o recibidas.

Una postura más reciente se encuentra en el punto de vista de Walgrave (1965) que considera a la moralidad como aquella suma de cada uno de los usos, costumbres, principios, hábitos que se encuentran dentro de una cultura determinada que conlleva a su aplicación dentro de sus relaciones sociales. Por

lo tanto la moralidad resultaría una forma de cristalización práctica de la moral en un determinado marco histórico y cultural.

A continuación se presenta una descripción de los diferentes conceptos que conlleva cuando se habla de moral, para así poder tener un punto de vista aún más integral.

En principio, uno de los fundamentos esenciales de la moral es la denominada ley moral. Epicúreo (citado en Xirau,2003) la definió como la búsqueda del placer mientras que Kant (1777) la definió como el hacer las cosas bien simplemente por el puro hecho de la existencia del deber, pero que este buen accionar tiene que estar fundamentado no por la coerción sino por un hecho de voluntad.

Al contrario de la consideración de la libertad de acción demostrada en el término de principio moral se encuentra la ley moral que Aranguren (1958) define como todo aquel conjunto de normas, imperativos, conceptos, reglas y preceptos que conforman en sí un código moral que es funcional para una cultura determinada, rigiendo así las formas de comportamiento de cada una de las personas. Esto conlleva al aspecto obligatorio de las leyes y los códigos moral que llevan a los sujetos a actuar según estos de manera inapelable y sin discusión. Muchas de las críticas que se han realizado en contra de las leyes morales están basadas fundamentalmente en la inflexibilidad de cada una de ellas, ya que con muchas de estas, las personas rigen dogmáticamente sus vidas, determinando y muchas ocasiones minando la capacidad de tomar decisiones, afectando de igual manera cada uno de los actos y comportamientos de la gente. El contraataque se enfoca principalmente en retribuirle mayores

virtudes a este concepto, ejemplo de este se encuentra al hablar de una ley moral mas flexible y que no llega a adquirir el grado de coacción al que muchos le imputan, ya que a diferencia de otros hechos la ley moral, no puede retribuirle a los sujetos un castigo físico sino que se vuelve un problema de acato de moral y que recae en la concreción y aceptación de que eso era un deber y no una obligación.

Esta investigación se centra en el primer de los puntos vista (obligatoriedad de las leyes morales) por lo tanto, se verá las características de la ley moral desde esta postura. El primer punto es el referente a la obligatoriedad de la ley, aunque como ya se mencionó, esta obligación de obedecer esta regida por consideraciones tanto sociales como individuales, y que esta rígida obligatoriedad en ocasiones se malversa, tanto en sociedades muy libertarias y otras en demasía conservadoras, por lo tanto sus reglas varían de la flexibilidad moral que muestran algunas sociedades hasta la completa represión y totalitarismo moral. Otra de las características primarias de la ley moral es referente a la incondicionalidad, ya que a pesar de que las leyes morales no proceden hacia un castigo físico, va dirigido en dirección al respeto mutuo en el cumplimiento del deber moral. Finalmente la última de las características de la ley moral es aquella referente a la universalidad a la que aspiran, aunque sin embargo, no todos están de acuerdo en este último principio, por ejemplo al referente a la aportación filosófica, ya que el relativismo ético propone la validez subjetiva que sostiene y forma la base de cada una de las “leyes morales”, ya que cada una de las supuestas leyes tienen bases históricas y culturalmente diferentes.

Este momento se versa oportuno para poder hacer más distinciones y finiquitar así la vaguedad que pudo proponer el término. Para Kant (1977) existe una división más a la hora de querer entender lo referente a este término de moralidad. El distinguió entre ley y máxima moral, en la cual esta última condición se definen como todo aquellos principios de carácter subjetivo que son resultado de una acción interpretada por el propio sujeto, por lo tanto válida simplemente para el, ya que es movido en muchas ocasiones por factores relacionados al hedonismo propio, estos guiados por voluntad propia. Hacer una acotación en este momento parece lo mas apropiado, ya que mientras a la máxima moral lo mueve los aspectos subjetivos, la ley moral condición tiene un carácter objetivo, que es mejor considerada como aquella que puede ser validada por todo aquel sujeto que tenga racionalidad.

Finalmente Kant (1977) distingue entre lo que es una ley moral y lo que es un precepto moral, considerando a este último como la parte práctica de la moralidad, o sea como la aplicación de los principios o normas sociales dentro de casos específicos, a diferencia de la ley la cual es aplicable no sólo en casos específicos, sino que además son generalizables a un número de actos de una misma categoría.

Por su parte Piaget (citado en Mifsud, 1985) establece dos conceptos mas que para la posteridad pueden resultar importantes. Estos son:

- Acto Moral: Son todos aquellos actos que no tienden a perseguir simplemente beneficios de la propia persona, sino que es más bien enfocados al bien común.

- Fin Moral: Son aquellos fines que tienen por base el beneficio y las consecuencia sociales.

Aquí se puede encontrar influencia de la teoría de Durkheim (citado en Mifsud, 1985), ya que para Él cuando alguien habla de un fin moral habla también de sociedad, muestra de esto son las célebres frases “La sociedad es el fin moral” o “Cuando la conciencia habla, la sociedad habla dentro de nosotros.”

Ahora bien, parte de lo anteriormente expuesto pasó a formar parte importante de la teoría piagetiana, ya que él conjuga en el desarrollo del juicio moral del niño, tanto aspectos coercitivos y de dependencia para construir una moral basada en aspectos individuales pero enfocados hacia el bien común, mas esto se expondrá más tarde.

Quedando en claro cual es el papel del concepto de moral en este trabajo, es hora de darle un poco de mayor dinámica al concepto, aunque sólo sea aspectos puramente semánticos. Kant (1977) introduce un nuevo término a este tema, este es el de acción moral. Para este autor esto significa toda aquella conducta la cual este o haya estado bajo el rigor y la tutela de cualquier clase de norma, regla, prescripción, hábito o valores, principalmente aquellos de carácter moral, que hayan sido previamente aceptados por una cultura o un cierto grupo dentro de una sociedad.

Es entendido de sobre manera que la condición de moralidad las dan las circunstancias histórico sociales y que cada uno de los ámbito sociales en los cuales se mueve la gente determina sus propias reglas, siendo así las consideraciones de lo moral y lo inmoral variará y, lo que para unos lo es, para otro resultarán ser insignificantes.

De regreso en la tesis Kantiana, esta hace una distinción entre lo que significa una acción que pueda ser considerada moralmente buena y aquellas que no adquieren este valor. Para Kant (1977) una “acción moralmente buena” es considerada cuando las personas actúan según el deber moral imperante dentro de la sociedad el cual es inapelable, por lo tanto no puede ser considerada una “acción moralmente buena aquellas que sólo busquen el beneficio personal, el prestigio o reconocimiento de los demás. Es así que para este autor las acciones que comúnmente suceden son aquellas que Kant las llamó “acciones conforme al deber”, ya que no necesariamente están regidas bajo un parámetro moral, ni mucho menos, ya que por lo regular este tipo de acciones están regidas según el interés personal.

Aunque queda claro que las personas en su mayoría no responden o actúan conforme al deber moral, esto no los excluye de respetar las normas y los códigos de convivencia con los demás. Para tal fin Kant (1977) trata de dar distinciones entre lo que se considera una acción buena moralmente hablando y aquellas que no lo son, estas se presentarán a continuación:

- Una conducta o acción es moralmente correcta cuando no trasgreden de manera significativa el complejo de principios, normas o reglas morales.
- El grado de libertad a la hora de tomar la decisión sobre la conducta es fundamental, ya que en caso de que la persona haya tenido una cantidad diversa de opciones de elección lo hace mas responsable de esta acción, en cambio si él no tuvo esta libertad de elección sino que fue suscrita a la voluntad de los demás, no se le podría considerar como el culpable de esta acción sino simplemente un partícipe de la acción. (Esta afirmación

sería tomado como un buen pretexto por mucha gente, como por ejemplo la gente que mata a sueldo, ya que ellos sólo siguen indicaciones de una mente criminal detrás de ellos.)

- Además del grado de libertad de acción se considera el grado de previsión de las consecuencias que puede causar un acto como el suyo, ya que mientras más este consciente de sus acciones y sus probables consecuencias, mucho mayor responsabilidad tendrá de sus actos. (Este argumento es utilizado en demasía últimamente en campos como la Psicología criminalística o forense, en casos de apelación de condenas por trastornos mentales severos o crónicos, argumentando la capacidad de muchos de sus clientes para poder prever las consecuencias de sus actos.)
- Finalmente una de las pautas mas utilizadas en la decisión del grado de moralidad se encuentra en la intención de esta acción, ya que muchas gente hace valoraciones morales a partir de si lo hace por el beneficio de los demás o para perjudicar a los demás. (Muestra de esto esta en las finalidades de la ciencia, ya que en teoría, la ciencia ha sido creada para el beneficio de la humanidad, muchos de los científicos principalmente científicos militares la han utilizado para la destrucción, la opresión y la muerte de mucha gente)

Es en este preciso instante, es cuando se entrevé la degradación de muchos términos y la muestra funcional de que las mejores concepciones de la filosofía se tergiversan en deméritos y dogmas casi irascibles, que proporcionan los extremismos de concepciones en demasía muy inalterables, debido a la

fuerza con que se ha adquirido en el mundo filosófico. Ejemplo de estos trastornos dogmáticos de la filosofía se encuentra el término de moralismo, que no es más que esa inevitable tendencia a interpretar todos los fenómenos sociales exclusivamente desde el punto de vista de la moralidad, otorgando a ésta la función de determinar la conveniencia o no de los cambios sociales, la evolución de las ideas, entre otras y que por lo tanto es justo considerar al moralismo como una forma de reduccionismo que consiste en interpretar el todo tan sólo desde una parte, en este caso desde la moral.

El entendimiento de la ética no estaría comprendido de manera correcta si antes no se hace una distinción con la ética, dando las tipificaciones básicas de lo que se considera ética para que después, en este capítulo, se especifique de manera más completa a la moral y todo su entorno.

La ética es la disciplina que se encarga que discernir entre lo que se debe considerar moralmente “bueno” o moralmente “malo”, correcto o incorrecto, o sea que es la rama de la filosofía que se encarga de evaluar cualquier comportamiento humano, además de que tiende sistematizar, defender y en muchos casos definir lo que es reconocido como un comportamiento correcto o incorrecto. Además de esto la ética trata de formar valores o normas que son formadas con un objetivo, regularmente social, para que así, se pueda homogeneizar y “universalizar” los aspectos valorativos que son considerados particulares.

De esta manera hay quienes están de acuerdo en clasificar a la ética en Metaética, ética normativa y ética aplicada. La primera se refiere a la parte de la ética que trata de darle un sustento y justificaciones sólidas a cada uno de sus

conceptos, o sea en la medida se debe de buscar una búsqueda de un realismo considerado objetivo lejos, de aquellas formas de manipulación subjetiva y así, evitar relativismos. La ética normativa se encarga de reevaluar los criterios y conclusiones a las que pudiese haber llegado la metaética, en cuanto a criterios de realismo y sustentabilidad ética, además de ser esta área de la ética la que establece los criterios socio-grupales de comportamiento estableciendo la dicotomía maniqueísta de lo correcto y lo incorrecto, siempre tratando de basarse en la razón y no en aspectos subjetivos como las emociones o la fe. Finalmente la ética aplicada es aquella que se encarga de poner en “práctica cada uno de los conceptos analizados por la metaética y la ética normativa, basados en las particularidades de los fenómeno, los hechos o las personas. Sí bien esta definición de la ética representa un esbozo general no representa un problema ya que regularmente, la ética esta ligada a la moral, sólo que esta última tiene unas características que lo hacen diferente y a continuación se especificarán. (Zavadivker, 2004)

2.2 CARACTERÍSTICAS DE LA MORAL Y SU TIPIFICACIÓN.

Sí bien ya se ha hablado de las concepciones diversas de la moral, la moralidad y sus tergiversaciones, aún no se ha hablado de las características de lo que representa la moral y por tanto, como es posible su clasificación según estas características. Gutiérrez (1997) hace una distinción de las características fundamentales de la moral, ya que inicialmente los sentimientos de moral están relacionados con el amor y el temor que se tienen por los padres o cualquier otra

persona, que en los primeros años tenga que ver con el desarrollo tanto físico como social del niño. Según este autor la moral ha sido históricamente asociado con los fundamentalismos de tipo religioso, gracias a esto la moral ha sido asociada con el dogmatismo, la inflexión, la irrisoria, lejana por tanto a la razón. En contra parte se encuentra Foulquié (1962) que si bien no lo menciona de forma explícita, la razón es la parte fundamental de la moral, ya que a partir de esta los individuos tienen la capacidad de formar una cantidad importante de principios y leyes lógicas que se encargan de regir cada uno de los actos y conducta moral.

Si bien estas son generalidades que anteriormente se pueden encontrar en algún autor que haya definido la moral a lo largo del compendio histórico, pero de una o de otra manera lo que muestra aspectos básicos sobre este tópico. Aranguren y otros autores (Piaget, Bovet, Kohlberg) se encargaron de especificarla de mejor manera.

Aranguren (1987) presenta una división de la moral en lo que el considera como tres de sus características fundamentales:

- En el primer punto se encuentra la característica de normatividad, esto se refiere a que las leyes y las normas de la moral deben especificar claramente los estándares de conductas y la distinción de las acciones buenas de las malas.
- El segundo punto se enfoca de modo complementario al anterior ya que, se precisa que la moral tiene que tener como base el objetivo de crear normas y leyes que rijan la conducta moral no sólo en cuestión de

clasificación de conductas, sino que además en cuanto a juicios maniqueístas.(Del bien y el mal)

- Finalmente la característica fundamental es la razón, ya que si bien la moral está regida por un sistema complejo de reglas y principios que rigen cada uno de los puntos fundamentales de las acciones, pero es mediante la utilización de la razón por la cual se legitiman estas normas.

De esta manera esta clasificación es la base de la teoría moral de Aranguren aunque no sólo se limita a dividirla de una sola manera ya que crea otra división ahora a partir de la forma en que se puede concebir a la moral:

- La moral concebida como estructura: De esta manera la moral es concebida como algo intrínseco al simple hecho de que un individuo pertenezca a la especie humana, ya que a través del desarrollo de la humanidad se han adquirido diferentes propiedades, características y disposiciones que permiten formular el hecho de un establecimiento de la moral per se, además de que gracias a la adquisición de la inteligencia, aspectos biológicos superiores y en especial la capacidad de desarrollo de un lenguaje estructurado y una cultura complejizada. Por lo tanto la elucubración de este autor llega cuando se relaciona a la cultura con el hecho de que por tanto existe una moral preestablecida por esta.
- La moral es concebida como contenido al ser un número importante de normas y principios bien definidas y como se vio anteriormente preestablecidas por la cultura, formando de esta manera un código normativo particular. En este mismo punto se llega a la conclusión de que

si bien cada una de las culturas tienen códigos normativos específicos, todas las culturas tendrían también lo que se consideraría como aquellas pautas morales generales, que tendrán que ser aceptadas y respetadas por toda y cada una de las civilizaciones, sea el lugar o el tiempo que fuere. Ejemplo de este pensamiento es lo que hoy se conoce como los Derechos Humanos Universales del hombre

Lo planteado por Aranguren diverge de la distinción planteada por el filósofo idealista G.W.F. Hegel que ha distinguido entre dos tipos de moralidades las cuales eran la objetiva (concreta) y la subjetiva (abstracta). Mas aún Hegel (1981) distingue entre tres tipos de sistemas de moralidad las cuales eran:

- Moral concebida como sistema basada en el motor: Este tipo de moral está basada en percepciones, respuestas y conductas todas de carácter emocional-afectivo, para lo cual la persona tiende a responder a problemas de carácter ético moral según como lo “sienta”. Estos tipos de características de la moral se encuentran a diario justificando acciones que comúnmente se encuentran en la vida de los humanos, tratando de aducir las consecuencias al hecho de haberlo realizado por el bien de los demás o por “amor”. Los juicios que puedan efectuarse a este tipo de características de la moral tendrán que enfocarse de inicio en el objetivo de la acción que llegue a efectuarse, ya que si la acción fue para producir un bien para los demás o por el sentimiento de amor las consecuencias de los actos no serán catalogados o condenados como malos, sino al contrario, dado el carácter desinteresado y de entrega en ocasiones tendrán que premiarse.

- Moral como sistema deontológico: Este tipo de moral o sistema moral está basada en la idea de que existen reglas o normas que están predeterminadas por la sociedad, las cuales tienen un carácter de obligatoriedad y que a partir de esta reglamentación se determinará el carácter de cada una de las acciones, dando paso a que existan prohibiciones de ciertas conductas. Esta característica moral conlleva otra vez a la idea de una normatividad estandarizada para todas las personas, sin importar las propiedades y tipos específicos de caracteres entre la población, ya que se supone que esta normatividad ha sido aceptada por todo el grupo social.
- Moral como sistema consecuencialista: Este tipo de moral se basa en la idea de que se tiene que juzgar cualquier acto a partir de las consecuencias que traigan consigo cada una de las acciones, ya sea hacia uno mismo y en especial si trae “consecuencias malas” a las demás personas, creando en ocasiones regidurías y juicios particulares sólo de ciertos grupos, cayendo en ocasiones en la relatividad ya no social sino grupal.

Si bien Hegel (1981) planteó de esta manera a la moral, aunque posteriormente el mismo aceptó que cada una de ellas trae implícitamente pros y contras que pueden llevar en ocasiones a mezclas escuetas y bizarras de la moralidad de un pueblo, por ejemplo la primera muestra de moral llevaría a las personas a muchas acciones impensables de cada uno de los extremos maniqueístas, ya que pueden hacer cosas impresionantes por los demás como el autosacrificio o el martirio, entre otras, mientras que al contrario pueden llevar a las personas a excusar acciones que dañen intencionalmente a las personas por

un supuesto buen objetivo, esto se muestra en las sectas suicidas o estafadoras. Aunque un ejemplo aun mas claro de este tipo de acciones se encuentra en la perversión y justificación de holocausto judío por parte de las fuerzas nazis, o por que no, la limpieza étnica de la antigua ex Yugoslavia.

En tanto que para el segundo tipo de moral la ventaja que aporta este tipo de moral es la facilidad con la que se puede sojuzgar un acto de los demás, es esta capacidad de aprender a distinguir entre las cosas buenas y malas, gracias a la claridad con que las leyes morales están aceptadas por determinado grupo social, pero el otro extremo recae en lo que se conoce actualmente como fundamentalismo moral o en ocasiones denominado como moralina, ya que se pueden cometer atrocidades en nombre de la implementación de las leyes y reglas morales determinando en muchos de los casos un extremo de la rigidez moral.

Finalmente la última moral también llamada como utilitarista es la más criticada, ya que gracias a esta faceta es la que más fácilmente manipulable por sujetos que sólo buscan su beneficio y no el de los demás, sobrepasando en ocasiones lo que la moralidad tradicionalista dicta, y provocando un sentimiento de libertad falsa que conlleva a utilizar los dictámenes morales para pasar sobre la moralidad y la sociedad, provocando así una deshumanización radical de los sujetos.

En el punto de vista Hegeliano ninguna de las morales anteriormente nombradas tienen la capacidad de mostrarse de forma pura, de forma en la que ella sea la única que aparezca en las acciones de las personas, por el contrario, las acciones personales encuentran en su desarrollo, una mezcla de cada una de

estas, ya que no hay muestra alguna de lo contrario, ya sea tanto la características morales de las religiones, en específico como las judeocristianas , o aquellas que pueden ser consideradas como ateas, agnósticas o simplemente de corte civil.

Desde otro punto de vista un tanto diferente se encuentra la postura de Bergson (1996) que inicialmente plantea la idea de que si bien las personas se desarrollan de modo biológico, las personas crecen dentro de ámbitos sociales y culturales específicos que no sólo se quedan estáticos sino que por el contrario, crecen a la par de las personas, por lo cual las propiedades sociales culturales y sociales necesitan de nuevas formas de guiar y manifestarse en el desarrollo de la vida humana, que por el contrario de los animales, los humanos no cuentan con sistemas instintivos que puedan guiar a cada una de las conductas personales, es por esto que se privilegia la propiedad única y exclusiva de los humanos de tener libre albedrío y la inminente posibilidad de decidir sobre cada una de sus acciones, siendo esta característica lo que distingue al ser humano de los animales y que lo aleja cada vez mas de la materia simple y vana.

Para muchos otros autores (Piaget, Kohlberg) la capacidad cognoscitiva e intelectual esta implícita dentro de la capacidad de decidir sobre cualquier tipo de acción, mas este autor cree que resulta irrelevante y en ocasiones hasta reduccionista biológico el hablar que estas estructuras biológico-cognoscitivas dominan nuestras decisiones, por el contrario gracias a la capacidad de elegir entre las diversas opciones que se presentan, y por su inmanente capacidad de elegir y de libre albedrío se cuenta con la capacidad de crear, siendo esta un resultado lógico de esta capacidad de elección no sólo reducido a la probabilidad,

sino que se extiende mas allá de las consecuencias lógico-matemáticas y extendiéndose a las inmensidades de posibilidades existentes, aspecto que resulta fundamental como muestra de la distinción y evolución del humano respecto a los animales.

Según Bergson (1996) la historia de esta capacidad de poder crear cosas llevó a los humanos a la expedita creación tanto de la religión como de la ciencia, dos aspectos que resultan fundamentales a la hora de dividir a la moral en dos: la moral cerrada basada principalmente en preceptos religiosos y la moral abierta suscrita a sistemas científicos y laicos, pero que además estas dos clasificaciones obedecen a la relación dialéctica existente entre el individuo y la sociedad, guiados en gran proporción por el amor.

Bergson (1996) llamó moral cerrada a aquella moral basada en sistema mimético y de repetición propia a cada una de las personas, guiando así a realizar conductas y acciones de todas las demás personas. Esta moral es aquella que impone un determinado grupo social, manifestándose así en reglas y en normas que tienen que ser suscritas por cada una de las personas pertenecientes a este grupo social creando así otro fenómeno: la presión social.

En el otro extremo esta lo que se llamó como moral abierta que es la que pertenece a aquellas personas con aspiraciones, criterios y reglamentaciones propias, que basan su decisión en ¿qué es lo que se debe de hacer? y ¿cómo se debe de hacer? pero todo por sí mismo. Según este autor, esta es la máxima manifestación de la capacidad de libertad que es inmanente a todas las personas sin importar características sociales y culturales particulares, conllevando de esta manera a valores que resultan básicos a esta capacidad, tales son el respeto, el

valor, la responsabilidad, la austeridad y la búsqueda del bien común. Esta es la capacidad propia de inventiva la que lleva a las personas a crear sistemas propios de normas y valores encausados al bien común, sin tener en cuenta que las acciones efectuadas tengan alguna falta de intencionalidad o sean encausadas por factores de azar. (Esta capacidad de elegir nuestros propios sistemas morales está manifiesto principalmente en las teorías existencialistas de Jean Paul Sartre en Filosofía y, en Jean Piaget y Lawrence Kohlberg en Psicología)

Para finalizar este apartado es necesario saber que si bien las particularidades de la moral se extienden a diferentes campos, el objetivo fundamental es entenderlo desde la parte psicológica y sus perspectivas subjetivas, pero antes es necesario conocer las tres teorías más importantes en cuanto a la moral en esta área: Piaget, Kohlberg y Gilligan, aunque según Franca-Tarragó (citado en Trapero, 1995) existen otras teorías que pudiesen hablar de posturas sobre la moral estas son la psicoanalítica, la del aprendizaje social y las del desarrollo cognitivo que además de contener en ella a Piaget y a Kohlberg, comprenden a Gessell, Swainson, McKnight, Peck y Havighurst, Kay y Wilson.

Por un lado, la teoría psicoanalítica presume que la moralidad es en realidad la forma en que las personas llegan a identificarse con las reglas morales y sociales imperantes en ese momento, de esta manera los niños se desarrollan asimilando los patrones imperantes de conducta de sus padres internalizados de la sociedad. Es de esta manera como según la teoría psicoanalítica las personas sientan las bases para la formación de su superyó, determinando el grado de

moralidad en base al grado de “agresividad” emocional que dirige hacia si mismo o hacia sus padres, predominando la primera opción. Además de ser una pionera en muchos campos es la primera teoría en implicar los aspectos de carácter emocional en el desarrollo de su aspecto moral. (Franca-Tarragó citado en Trapero, 1995)

Para la teoría del aprendizaje social y en especial del autor B.F. Skinner. (Franca-Tarragó citado en Trapero, 1995) los aspectos morales como los aspectos culturales son una creación social para poder explicar lo que es “inexplicable” ya que, para este autor, lo que la gente denomina como moralidad es reducible a la simple contingencia de estímulos positivos o negativos, reforzadores o inhibidores, por lo tanto, cualquier mención sobre “juicios de valor moral”, no es mas que sólo las contingencias reforzadoras o inhibidoras de una conducta.

Según Franca-Tarragó (citado en Trapero, 1995) para la teoría normalista de Arnold Gessell el desarrollo moral importante se da entre los primeros 5 años de edad, describiendo de manera puntual un desarrollo caracterizado por etapas muy parecido al que Piaget desarrollo (mencionado posteriormente en el capítulo). Estas etapas de manera resumida son tres la primera es una etapa caracterizada por el egocentrismo moral, la segunda por un estado de transición entre el egocentrismo y la aceptación propia de las reglas y los demás como iguales, finalmente la tercera se caracteriza por la regulación de la moral por si mismo, o sea, de manera autónoma.

Tanto Swainson como Mc Knigth son en su mayoría identificables con las características de los denominados autores cognitivos, o sea una clasificación de

la moralidad a través de etapas, y casi de la misma manera su encadenamiento a la misma topología, o sea primero pasan por etapas egocéntricas, después a etapas referidas al temor al castigo, después a etapas de referencia a los demás y el asentamiento de las propias bases morales, para finalizar con la moral autónoma. Lo que diferencia a estos autores son las edades mientras que el primero los divide en de 0-7, de 8-12 y de 13-19, el segundo los divide sólo por etapas cualitativas sin definir edades establecidas. Además según Swainson la moralidad es la forma en que las personas asimilan o internalizan las reglas sociales (en momentos esta definición se acerca a teorías psicoanalíticas). (Franca-Tarragó citado en Trapero, 1995)

Franca-Tarragó (citado en Trapero, 1995) hace la distinción entre estos primeros autores y Peck, Havighurst, Kay y Wilson, ya que, estos últimos autores se basan más en características de la moralidad mas que en su proceso. Para Peck y Havighurst (Franca-Tarragó citado en Trapero, 1995) además de existir un proceso existen características que predominan en estas y que por consiguiente trae consigo una forma de actuar de las personas estas son: infancia: tipo amoral; primera niñez: calculador; segunda niñez: conformista; adolescente temprano: irracional escrupulosos; adolescente-adultez: racional altruista.

Para Kay sólo se puede hablar de moralidad en el término real cuando este es racional, autónomo y altruista, pero para que se pueda hablar de haber llegado a esta etapa moral se necesitan ciertas condiciones antes de llamarla de esta manera. Estas condiciones son: La adquisición de un sentido de identidad (necesita del contexto social); una aceptación de sí mismo (necesita la aceptación de la familia); identificación con ideales y códigos morales (necesita de modelos

de conducta); experiencia de logro-éxito y realización (necesita de la experiencia práctica ante otros); conciencia plenamente formada. De estas condiciones existen tres rasgos morales básicos que son el desarrollo de un juicio moral autónomo, la capacidad de poder diferir las gratificaciones y finalmente desarrollar la capacidad del personalismo moral, o sea tratar a la gente como iguales y no como medio u objetos, además de la capacidad de extraer principio éticos de un conjunto de reglas sin un fin básico, sólo lo normativo. De estos rasgos surgen las actitudes plenas de una conducta moral o sea, la racionalidad, el altruismo, la responsabilidad y la autonomía moral (Franca-Tarragó citado en Trapero, 1995).

Finalmente Wilson menciona que un importante elemento para el desarrollo moral es el componente emocional (al contrario de lo que posteriormente Piaget y sobre todo Kohlberg pregonarán) y que a partir de este surgen 5 componentes básicos de la moralidad : Preocupación por los demás: predisposición a tratar a todos como iguales y a considerar los deseos y necesidades de los demás como tan importantes como los propios; la capacidad de optar por un modo correcto ante las circunstancias; emoción: conciencia y capacidad de identificar las emociones propias y las de los demás; conocimiento de los hechos relevantes para una decisión moral y la capacidad de vigilancia y control para poder intuir la situación, pensar seriamente sobre ella, llegar a una decisión y actuar en consecuencia. Estos autores si bien son contemporáneos e inclusive antecesores de Piaget Kohlberg y Gilligan, pero estos tres últimos autores son los de mayor importancia en esta área, por lo cual los aspectos más importantes de su teoría convenientes a esta tesis serán mostrados aparte en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 3

DESARROLLO MORAL

Dentro de la cantidad de estudios y teorías que se han hecho alrededor de la comprensión del desarrollo de la moral, la teoría que plantea Piaget es la base de muchas mas investigaciones en épocas recientes, algunos apoyando su teoría, otras tantas criticando o aumentando la cantidad de información generada a partir de la revelación de la teoría Piagetiana de la moral.

Esta teoría esta enmarcada dentro de la tradición de investigación constructivista, la cual plantea la capacidad de las personas, en este caso niños, de poder crear su propio conocimiento, dejando de lado las teorías innatistas o conductistas del conocimiento. De esta manera esta teoría desarrolló posteriormente la tan conocida teoría del desarrollo psicogenético de la inteligencia, que ha servido igualmente como propulsor dentro de estos estudios y en especial en las ciencias de corte social.

Para fines de esta investigación, la teoría psicogenética aporta uno de los referentes básicos cuando se pretende hablar de un desarrollo de la capacidad de juicio moral, este es su teoría sobre el desarrollo intelectual, si bien, fue mencionada anteriormente en forma de esbozo general, no sería de gran relevancia al final de esta tesis, ya que lo que se pretende es ahondar en el desarrollo moral de los individuos, teniendo en cuenta ya, los aspectos intelectuales de los individuos participantes, por lo cual se a continuación se describe formalmente los estadios de desarrollo moral planteados por Piaget.

3.1 ESTADIOS DE DESARROLLO MORAL SEGÚN PIAGET

Si bien parte de la teoría Piagetiana se basó en la descripción de un desarrollo intelectual o cognitivo no dejó de lado como es que los niños y las personas se comportan y como es que adquieren tales comportamientos.

Es bien conocido, que los parámetros de la teoría de Piaget están basados en la idea que tiene este autor, de la posibilidad de utilizar el término de adaptación propio de la biología en el campo de la aplicación psicológica. Dicho de otra forma transpolar la adaptación de un organismo al medio al un proceso de adaptación a la realidad. (Piaget, 1991)

Además su teoría esta férreamente basada en la idea de que todo proceso tiene un por que, todo tiene un lugar de origen que es altamente organizado y que una estructura claramente desemboca en otra estructura, mostrando que cualquier proceso cognitivo tiene una estructura funcional y obviamente organizado. (Piaget, 1991)

De los puntos centrales de esta teoría se refleja en la perspectiva constructivista de la generación del conocimiento, ya que para este autor, el sujeto construye sus conocimientos a partir de exposiciones al exterior creando de esta manera una desequilibración en las estructuras cognitivas, y la única manera en que puede restituirse un equilibrio es creando estructuras que compensan esta desvariación creando un equilibrio que según Piaget no será estático sino que nuevamente se moverá esta equilibración. Finalmente esto esta asado en la idea de que los sujetos no son estáticos ni mucho menos puramente

receptivos sino que actúan en una constante interacción con su medio y viceversa. (Piaget, 1991)

Estos puntos son la base de mucha parte de su tesis teórica, es así, que es base de lo que nos concierne en este trabajo o sea, el hablar del desarrollo moral de las personas, pero existen otros factores que Piaget prioriza mucho para sustentar su teoría moral., estos son : el desarrollo de la inteligencia, las relaciones entre iguales, o sea la relación que tiene con las demás personas y grupos sociales y, la progresiva independencia de la obligatoriedad de las normas de los adultos y sus grupos sociales.

Igualmente que concibió al desarrollo cognitivo, el desarrollo moral esta desarrollado en una serie de etapas, ya que para Piaget lo realmente importante es como se desarrolla este aspecto moral y no que es la moral o dicho de otra manera, a este autor no le importa los juicios que pudiese llegar a emitir las personas sobre diversos aspectos morales, sino mas bien, como es que se forman dichos juicios y como son sus procesos (Kohlberg desarrollo el complemento de la teoría Piagetiana, al considerar los juicios emitidos, aspectos que Piaget ignoró).

En la parte metodológica, el trabajo de Piaget (1997) se fundamentó en la idea de que lo importante es la convivencia con los demás, en especial con los adultos, de esta manera utilizó la observación para encontrar como es que los niños interactúan con los demás, como es que practican las reglas y normas que han sido aprendidas y asimiladas y, de que manera el niño es “consciente” de las reglas que practican. Esto trajo consigo como resultado el hecho de la disparidad

entre lo que los niños practican y la parte de la conciencia de tales reglas, de tal manera esta es base de lo que posteriormente son los estadios morales.

Finalmente aunque para Piaget (1975) el desarrollo es individual e interior, nunca deja de lado la capacidad formativa de su medio, que le proporciona nuevas experiencias para poderse desarrollar adecuadamente y, de esta manera lo importante es lo que los demás le aporten al cuadro cognitivo-moral de los niños.

El resultado de esto es formar una teoría del desarrollo moral, y como se dijo Piaget (1991), lo describe por etapas que se elaborarán a continuación.

3.1.1 Moral Heterónoma

Este estadio también es conocido como estadio de la moral de la prohibición o de la cohibición, dado que los aspectos fundamentales de este estadio son tanto la prohibición y la cohibición.

En esta etapa los niños se forman una idea irrestricta de todos los conceptos morales, o sea que las reglas o normas se presentan de manera obligatoria ante los ojos infantiles, dado que el niño está completamente dominado por la etapa en la que el egocentrismo es fundamental para que los niños, puedan concebir la conducta moral de una sola manera: la manera en que ellos la creen bien, la cual fue enseñado por adultos, principalmente sus padres.

Esto sólo lleva al hecho de que las reglas son concebidas por las personas con moral heterónoma como una disposición externa, las cuales no pueden ser cambiadas ya que todas las reglas son emanadas de un poder superior que las convierte en innegablemente obligatorias.

Para estos sujetos las conductas suyas y de los demás sólo son de dos tipos: las correctas y las incorrectas. Dado que la regla es obligatoria, sino se cumple al pie de la letra no existe otra opción más que una conducta fallida o incorrecta y, por lo tanto, sino se cumple lo establecido es merecedor de un castigo severo, que puede variar desde castigos verbales, psicológicos hasta la extrema violencia.

Como se dijo anteriormente esta obligatoriedad está basada en un respeto inmenso e inequívoco hacia una fuerza, poder o sujeto externo a la conciencia propia, ya que el respeto es la base de la normatividad, pero este respeto sólo es unilateral, del sujeto hacia un sujeto con mayor poder y jerarquía.

Si bien esta es la descripción general de la fase de Heteronomía, Mifsud (1985) resumió este proceso en ciertos puntos más analíticos. Par comenzar el fundamento de un sujeto heterónimo es como Piaget lo nombra "Realismo Moral". Este término se refiere aquella percepción en la cual el niño concibe a los valores, deberes, reglas y normas como algo que esta fuera de sus alcance, las cuales valen por si mismas, independientemente de cualquier circunstancia, teniéndose entonces, que hacer de manera obligatoria.

Este Realismo Moral esta formado a su vez por tres componentes estos son:

- Deber Heterónimo: Se refiere a la obligatoriedad de una dicotomía maniqueísta, ya que, todos aquellos actos que no se basen en las reglas establecidas son consideradas como malos, por el contrario, son buenas aquellas que son obedientes a la imperatividad de la regla en cuestión.
- El acto bueno (que sigue las reglas) debe ser tal cual, no debe prestarse a interpretaciones y mucho menos a modificaciones.

- Concepción objetiva de la responsabilidad: Se refiere a que los actos realizados son juzgados a partir de sus implicaciones finales o, como Piaget las nombra, “resultados materiales” y no a partir de la intención de sus actos.

Con esto se puede concluir que este denominado realismo moral Es el resultado de actos de presión e interpretación, además de reglas que conllevan la unilateralidad, de la mano de un realismo propiamente infantil debido a las circunstancias y características propias del pensamiento infantil, que consideran a las leyes como constructos externos, independientes e irrefutables, sin valerse de las intenciones o circunstancias propias de cada niño.

3.1.2 Fase de Transición

Esta fase no es claramente considerada como tal por Piaget, Mifsud (1985) la plantea dado que considera que existe un vacío teórico entre una y otra etapa, ya que a consideración de este autor, es muy súbito el paso de una etapa en la que los niños dependen totalmente del exterior a una muy distinta que, es ajena a presiones externas y construye su propia moralidad.

De esta manera Mifsud (1985) la llama como etapa de transición ya que existen procesos y características diferentes en las etapas que Piaget describió. En esta etapa las normas y las reglas dejan de recibirse como aquellos constructos externos, intocables y que eran considerados como absolutos.

En cuanto al desarrollo de su relaciones interpersonales, ya no es una simple relación de sobre dependencia al cuidado, enseñanza y guía de una persona adulta, sino que, sus relaciones se conviertan ahora en una visión de

sujetos iguales como personas tanto a los adultos como, principalmente, a sus compañeros de juego, ya que según Piaget (Mifsud, 1985) este es el momento en el cual el niño pasa del juego egocéntrico al juego estructurado y comienza a su vez, con esbozos de juegos cooperativos. De la misma manera sucede con el pertinente desarrollo moral del niño, ya que igualmente como sucede en el juego los niños comienzan entender la estructuración del juego, y en este caso de su comportamiento, basado en reglas bien establecidas, estructuradas y que lo más importante, ven las normas y las reglas como un sistema de convencionalidad establecida entre los jugadores, las personas o grupos y, ya no como algo impuesto, obligatorio y que merezca inminentemente de un castigo, al contrario, es una decisión de grupo que afectará a cada uno de sus integrantes y, no solamente a personas en un estado de jerarquía en desventaja.

Gracias a esto, se da lugar al desarrollo de un respeto a los demás integrantes del grupo y al grupo mismo como institución, además de que la necesidad de un orden en cualquier grupo en el que se desenvuelve, y cada uno de los aspectos de su vida cotidiana se vuelve imperante. Todo esto surge a partir del desarrollo de los valores de honestidad y justicia en este momento moral de la persona. (La justicia es el punto principal de la teoría de desarrollo de Kohlberg, que será explicada en el siguiente apartado.) (Mifsud, 1985)

Finalmente para Piaget (citado en Mifsud, 1985) refiere que aunque se acuerda que los niños no se determinan por cuestiones de poder externo, buena conducta y un inminente castigo, las reglas y las convenciones a las que llegan se manejan aun, de manera inflexible, ya que la suposición se basa en que si ahora todos están conscientes de las reglas, no hay excusa de una infracción a la

regla, a la que todos estuvieron de acuerdo, supieron de ella e inclusive estuvieron de acuerdo con su aplicación y un posible castigo . (Aunque en ocasiones el niño no haya decidido sobre tal regla, la asume como propia y se valora a partir de ella, conociendo las mayorías de sus causas y sus posibles consecuencias.

3.1.3 Moral Autónoma

Este estadio es también conocido como el estadio de la cooperación. Es exactamente por lo cual se define este estadio: por la cooperación y el respeto mutuo.

Mientras que la personas en su desarrollo cognitivo están en la fase de pensamiento abstractivo o lógico formal, en el desarrollo moral surgen particularidades que otros estadios carecían.

Si bien el pensamiento egocéntrico quedó atrás y con ello también el comportamiento moral egocéntrico, en la anterior etapa aun quedaban rezagos de la idea de inflexibilidad y obligatoriedad para las normas, aunque ellos mismos hubiesen sido los que estuvieron conscientes de las reglas y sus consecuencias.

En esta etapa si bien se queda con los progresos de la etapa anterior, realiza un gran avance en material moral. Estos avances son importantes dentro de la teoría Piagetiana ya que representa la tesis fundamental de su teoría.

Cuando Piaget (1991) habla de moral autónoma habla de tres características particulares: Respeto mutuo, Cooperación y sobre todo flexibilidad normativa. Durante este estadio, los niños dejan atrás la inflexibilidad de las reglas aceptadas convencionalmente para pasar a un nivel, en que ellos mismos

crean sus propias reglas morales y ellos son los que deciden sobre sus consecuencias.

Aquí, la persona entiende las cosas de manera racional y ya no de manera “supersticiosa”, por lo cual, también entiende que las reglas no son obligatorias, irrevocables y mucho menos de carácter objetivo, si mas bien, la persona esta capacitada para poder “reflexionar” sobre ellas, e inclusive darse a la tarea de criticar y proponer nuevas acciones a favor o en contra de la determinación normativa.

Ahora el sujeto entiende las reglas ya no de forma impositiva ni basada sólo en la acción misma, sino que en este momento adopta una posición holística y determina las consecuencias a partir si, de la regla misma, pero entendiendo también los porques, a los sujetos mismos y sobre todo, las circunstancias en la que se realizó la acción. Además los sujetos de la mano con la socialización a la que están sometido incesantemente y su desarrollo cognitivo lógico formal, dejan de ver sólo las concreciones de los actos y comprende, que existen diferentes puntos de vista diferentes a los suyos, y que no necesariamente por esta diferencia es fácilmente categorizado en bueno o malo, en correcto o incorrecto como en etapas anteriores. (Piaget, 1991)

Parte de esto es la capacidad que adquiere el sujeto de entender los motivos de los demás y crear de esta manera una necesidad de respeto mutuo, en la cual el sujeto le ofrece respetar cada una de sus creencias y ser ofrecida la misma necesidad para uno mismo. Dentro de esto surge otra característica de esta etapa: la cooperación.

La cooperación es una actividad fundamental de este momento en adelante para los sujetos, ya que viviendo en sociedad, una arma fundamental para realizar acciones es reunirse en grupos sociales, y de esta manera el grupo encuentra la organización, estructura y solvencia para cada una de sus actividades, inclusive dentro del plano individual, mediante la cooperación se resuelve problemas propios que hubiesen sido complicados descifrar por uno sólo. Esta actividad cooperativa nace gracias a la importancia del niño durante sus etapas lúdicas, fundamentando así, cada uno de sus aspectos: psicológico, emocional, social y moral. (Piaget, 1976)

El hecho de que los sujetos puedan decidir sobre lo que ellos valoraran como bueno o malo, les crea un sentimiento de responsabilidad tanto de sus actos como de sus decisiones y juicios sobre uno mismo o sobre los demás. Al formarse este valor de responsabilidad se crea un compromiso con los demás que va de la mano con el hecho de crea sistemas cooperación y sobre todo respeto mutuo.

Según Piaget (1976) esto se basa en una descripción de desarrollo deseable que en muchos casos no puede llegarse a cumplir, y mucho menos llegar a cabo, todo esto es achacado a la sobre dependencia que no sólo el niño ejerce sobre si mismo, sino que además soporta la perpetuación de comportamientos dependientes o heterónimos por parte de sus padres, de los demás adultos y de los grupos sociales en los cuales están inmersos. Todo esta fomentado primero, por el hecho de evitar que los niños piensen y decidan por si mismos creando una indefensión ante cualquier acto posterior, creando una sensación de impotencia ante las decisiones importantes, aquejando también la

capacidad de hacerse responsables y crear compromisos a corto y largo plazo, todo esto fundamentado por el hecho de que al creer que errarán serán castigados o excluidos.

Piaget (1976) hace énfasis en que el castigo no forma a una persona con moral autónoma, ya que sólo consigue que el niño trate o sólo de que no se enteren de que hizo algo evitando el castigo (como esconder calificaciones escolares), o que si bien no siga haciendo la conducta y sólo se conforme, aunque no haya entendido exactamente por que de el castigo y, de esta manera delegue sus decisiones a otras personas para no incurrir en conductas incorrectas (cuando por ejemplo el joven les permite a los padres decidir su carrera aunque no sea lo que le agrada), o bien hartado del conformismo en el que se tiene sometido ante los demás, explote de manera intempestiva y que su comportamiento este basado en rebeldía infundada que lo lleva a tomar malas decisiones, y que por supuesto, tampoco crea gente con decisiones autónomas, sino al contrario, sigue patrones encubiertos de otro grupo social que contrarían a los anteriormente adoptados.

De cualquier de estas maneras Piaget menciona que un adulto evita que los niños tomen sus propias decisiones y le creen problemas posteriores a los que ellos mismos junto con al persona, tendrán que enfrentarse tarde o temprano. Piaget recomienda que se eviten los castigos excesivos para no crear lo anteriormente dicho, si mas bien, tratar de evidenciar los valores inmersos en cada uno de sus comportamiento, creándole así necesidad de una estructuración de su comportamiento autónomamente hablando, que pueda ser capaz de tomar sus propias decisiones y por lo tanto asumir sus consecuencias, y

crearle de esta manera una mejor arma de interacción social e individual para el sujeto.

De manera general esta es la teoría de desarrollo moral de Piaget, aunque no es la única que habla sobre tal tópico. A continuación la teoría de Kohlberg será de gran importancia, que si bien su base fundamental esta fincada en la teoría de Piaget, como muchas otras, aportara elementos importantes para el estudio de la acción moral de los sujetos.

3.2 TEORÍA DEL DESARROLLO MORAL DE KOHLBERG

Lawrence Kohlberg (1968) mantiene la postura en el sentido cognitivo que Jean Piaget, sin embargo, en el sentido evolutivo hay diferencias, al plantear una evolución lineal jerárquica del desarrollo, siendo el estadio superior, el mas adecuado, al lograr formas de mayor equilibrio en la interacción organismo-medio, en el sentido de una mayor reciprocidad. En tanto Piaget (1975) plantea que cada estadio de desarrollo constituye no una forma mejor, sino que una distinta forma de equilibrio.

Kohlberg acentúa el desarrollo moral como parte esencial del ámbito social, siendo esencial en el desarrollo social la construcción del concepto del yo en su relación y/o interacción con conceptos de otras personas, en un mundo social. Así, Kohlberg considera como básicos para el desarrollo social los procesos de desarrollo cognitivo y de toma de rol. Esto implica la toma de conciencia de que el otro es, en cierta manera como el ego, y que el otro conoce y o responde al ego dentro de un sistema de expectativas complementarias.

Así como Piaget sostiene que la inteligencia está presente desde el inicio de la vida, y que logra su estructura más completa en las etapas finales, a su vez Kohlberg sostiene que existiría una función de juicio moral presente desde los cuatro o cinco años de edad hacia delante. Los niños construyen desde un comienzo sus propios valores morales, los cuales tienen raíces universales. (Kohlberg, 1968)

Las interacciones y a su vez los diferentes ambientes sociales producen diferentes creencias específicas, pero a pesar de estas diferencias, se generan los mismos principios morales básicos, como por ejemplo: tener en consideración un estado de bienestar de otros, y tratar a las otras personas con un grado de igualdad. Las verdaderas diferencias, se presentan principalmente porque estaríamos en diferentes niveles de madurez en el pensamiento acerca de los conceptos morales y sociales que se presentan.

Kohlberg describe en todas las culturas y subculturas de nuestro mundo, una progresión tanto individual como cultural, a través de los estadios de justicia, planteándose la necesidad de lograr los niveles más altos de desarrollo moral, para favorecer la integración de la persona y el equilibrio social. (Lejarraga, 2005)

Kohlberg plantea que su punto de vista es el de la justicia “deóntica” en la cual se actúa por deber, por lo correcto y obligatorio. Define el juicio “deóntico” como un juicio acerca de que un acto está bien o es obligatorio, el que se deriva de una regla o principio, como la aplicación del principio de justicia de Kant, el imperativo categórico. (Sepúlveda, 2002)

Kohlberg mantiene el concepto de autonomía de Kant, como el supremo principio de la moralidad: elegir de un modo en que la elección del querer mismo

sean incluidas al mismo tiempo como leyes universales, lo cual se alcanza en la etapa superior de desarrollo moral. Las otras etapas del desarrollo que no logran la autonomía kantiana, se basarían más bien en imperativos hipotéticos, en los que al presentarse alguna necesidad práctica esta guía una acción posible como medio de conseguir otra cosa que se quiere. (Lejarraga, 2005)

Kohlberg como buen alumno de Piaget sostiene ideas afines una de ellas para definir la autonomía moral: En primer lugar para Kohlberg una persona autónoma se caracteriza por la capacidad para hacer juicios morales y para formular sus propios principios morales, más que conformarse a los juicios morales de los adultos a su alrededor (Kohlberg, 1981). En segundo lugar, estas reglas o valores, son autónomos, cuando tienen valor y se pueden aplicar más allá de la autoridad de los grupos o personas que los sustentan. Asimismo, la razón o valor humano son autónomos sino dependen de nada más incluyendo el respeto a Dios y a su autoridad. (Kohlberg, 1981)

Al igual que Piaget, las categorías centrales que Kohlberg toma para la definición de los valores morales, son las de igualdad y reciprocidad, más específicamente las categorías de justicia, ya que son éstas las empleadas para definir expresiones o reglas sociales. Kohlberg denomina a sus estadios como estructuras de razonamiento de justicia. La justicia es la característica más estructural del juicio moral, es la estructura de interacción interpersonal. Las operaciones de justicia de reciprocidad y de igualdad en la interacción son paralelas a las operaciones lógicas o a las relaciones de igualdad y reciprocidad en el campo cognitivo no moral. (Zerpa, 2007)

A pesar de estos criterios y sus similitudes de autonomía entre Piaget y Kohlberg, se denota una diferencia esencial que tiene que ver con el hecho de que Kohlberg (1985) sostiene que la persona es capaz de crear leyes racionalmente desde sí misma, en forma independiente, a través de un proceso interno de toma de perspectiva social, poniéndose desde sí mismo en el lugar de los otros. En tanto Piaget afirma que la autonomía como ética del respeto mutuo, es equivalente a la regla de justicia, la que se da paulatinamente, a través de las relaciones sociales. “La vida social es necesaria para permitir al individuo tomar conciencia del funcionamiento de la mente y para transformar en normas propiamente dichas los simples equilibrios funcionales inmanentes a toda actividad mental e incluso vital” (Piaget, 1975: 337). Este último autor enfatizaría en este sentido el factor que se da con la interacción y el de cooperación que serían necesarios para lograr la autonomía, y Kohlberg subraya la importancia de la capacidad individual para lograr el juicio moral autónomo.

Kohlberg construye su clasificación de niveles de desarrollo del pensamiento moral, como definidos y universales, representando filosofías morales separadas, como diferentes visiones del mundo socio-moral. Estas visiones representan tres tipos diferentes de relación entre el yo y las reglas o expectativas de la sociedad. (Linde 2009)

En cada etapa se define el mismo concepto o aspecto moral básico, pero en cada etapa más alta esta definición está más diferenciada, más integrada y más general o universal. Así, cada etapa de desarrollo es una mejor organización cognitiva que la anterior, al tomar en cuenta todo lo presente en el estadio previo, pero haciendo nuevas distinciones y organizándolas en una estructura más

equilibrada. El concepto de lo bueno es uno, ya que lo bueno es la justicia, lo que puede observarse en la universalidad del concepto de bueno, y debido a que las personas en un determinado nivel tienen pensamientos similares, a pesar de las situaciones específicas. Habría un factor general de madurez del juicio moral similar al factor general de inteligencia en las tareas cognitivas. Si las personas conocen un aspecto de lo bueno a un determinado nivel, conocen otros aspectos de lo bueno a ese nivel. (Linde 2009)

La secuencia de estadios no está afectada por las diferentes condiciones sociales, culturales o religiosas. Lo único que se afecta es el ritmo en el cual los individuos progresan a través de esta secuencia. Las personas pueden detenerse en cualquier etapa y a cualquier edad, pero si continúan, el movimiento es de acuerdo a las etapas. Los niveles de desarrollo moral representan diferentes perspectivas que la persona puede adoptar a las normas morales que se dan en la sociedad, por lo que se constituyen como tres tipos diferentes de relación entre el sujeto, las normas y las expectativas sociales. (Almagía, 1987)

A demás como hace mención Vandenplas-Holper de esta “perspectiva social, cada nivel y cada estadio se definen por un conjunto de valores (lo que se considera lo correcto o lo justo) y un conjunto de razones para apoyar lo correcto”. (Vandenplas-Holper en Almagía, 1987: 11)

En el nivel pre convencional, se enfoca los problemas morales desde la perspectiva de los intereses concretos de los individuos implicados y las consecuencias concretas al decidir sobre una acción particular, las expectativas sociales y las normas son externas al sujeto donde sólo se cumplen las necesidades del yo; en el nivel convencional, el individuo se identifica con las

reglas y expectativas de un grupo, tomando en consideración lo que el grupo o la sociedad espera del individuo. En el nivel postconvencional el sujeto se distancia de las normas o expectativas externas y va definiendo sus valores o principios morales que van más allá de la autoridad de las personas o grupos de la sociedad. (Kohlberg, 1983)

Cada nivel tiene dos estadios, siendo el segundo estadio una forma más avanzada y organizada de la perspectiva general de cada uno de los niveles principales. La construcción estructural de los estadios es el concepto de perspectiva socio moral, que es de carácter más general que los niveles de toma de perspectiva de Díaz y Medrano (1994), y que se refiere al punto de vista que adopta el individuo al definir los hechos sociales y los valores o deberes socio morales.

Partiendo de el nivel pre convencional y de las perspectivas egocéntricas e individualistas, que no dan cabida a los intereses de otros ni se identifica que sean diferentes de los propios, y se avanza hacia una visión que integran la relación con otros individuos, con conciencia de una afectividad de sentimientos compartidos e identificación a un sistema social, relacionando puntos de vista y poniéndose en el lugar de otra persona, hasta lograr la perspectiva de una conciencia individual racional sobre los valores y derechos que se establecen como compromisos sociales. En el nivel de autonomía la perspectiva social es desde el punto de vista moral, en la cual se dan los acuerdos sociales; es la cara de un individuo racional que percibe el hecho que las personas son fines en sí mismos y deben ser tratadas como tales. (Linde 2009)

Para Kohlberg la justicia es un principio moral, refiriéndose a este a la forma de elegir lo universal. Una obligación moral es una obligación de respetar el derecho o reclamo de otra persona. Un principio moral es un principio para resolver reclamos competitivos: como cuando damos un punto o visión diferente de un segundo o tercero; y hay sólo una base principiada para resolver demandas la justicia por la igualdad. (Ortega y Minguez, 2005)

Las situaciones morales son de conflicto de perspectivas o interés, los principios de justicia son conceptos para resolver estos conflictos, para dar a cada cual lo que se le debe de dar.

Hay un principio moral central en ética, la regla de oro, que puede llamarse también reversibilidad: "Ponte a ti mismo en el lugar de cada uno de los demás". Otro nombre es el de "sillas musicales morales. El equilibrio de la justicia como reversibilidad en ética, es el "equilibrio en movimiento", que Piaget y Kohlberg atribuyen al más alto estadio de desarrollo moral". (Kohlberg, 1981: xxxii)

Kohlberg diferencia los juicios deontológicos de los juicios de responsabilidad, los juicios de responsabilidad se basan en el principio de benevolencia, que es un principio del utilitarismo, el cual según Kohlberg (1981) sería parte de la justicia.

Un juicio de responsabilidad es un juicio de lo moralmente bueno, malo, responsable, culpable. Un juicio deóntico es considerado como un juicio de primer orden de lo correcto, y la responsabilidad como una afirmación de segundo orden de la voluntad de actuar según ese juicio. "Los juicios deónticos son deducciones proposicionales a partir de una estructura de estadio o principio, mientras que los

juicios de responsabilidad son actos de una voluntad que escoge”. (Kohlberg, 1992:479)

Respecto a esto Adell comenta que “la hipótesis de Kohlberg es que existe un incremento monotónico en la realización de juicios de responsabilidad, consistentes con los deónticos de justicia, conforme se avanza en la secuencia de estadios”. (Kohlberg y Candee 1984, citado en Adell, 1990:39), es decir conforme un individuo avanza a lo largo de la escala de estadios, esta aumenta la consistencia entre sus juicios deónticos acerca de lo que es justo y sus juicios de responsabilidad que son acerca de lo que debería hacer en cada caso.

Kohlberg considera los juicios de responsabilidad como un elemento secundario al juicio moral, y cualquier dilema relacionado con relaciones y obligaciones especiales, podría ser resuelto mediante una ética de justicia universalista de respeto hacia las personas o reglas, y con los conceptos de reciprocidad y contrato. Según Kohlberg, esta orientación está dirigida fundamentalmente a las obligaciones especiales hacia la familia, los amigos y miembros de un grupo, relaciones que a menudo presuponen obligaciones generales de respeto, equidad y contrato. (Kohlberg, 1992)

Kohlberg plantea que no hay evidencia de que haya dos moralidades diferentes, una moralidad de justicia y generalizada equidad y otra completamente separada o moralidad de cuidados. “Los dilemas de relaciones especiales pueden dar lugar a relaciones de cuidados que suplementan y profundizan el sentido de las obligaciones generalizadas de justicia”. (Kohlberg, 1992: 235)

El interés de Kohlberg por centrarse en la justicia, muestra su énfasis por la vía cognitiva o racional de la moralidad. Esto se daría en el sentido de que la justicia pide razones y justificaciones objetivas o racionales para una elección, más que satisfacerse con compromisos subjetivos, personales, hacia fines y otras personas. Kohlberg considera la necesidad de incluir los juicios de responsabilidad en su modelo, al reconocer que la acción moral está mediatizada por la intervención de dos juicios, el juicio de elección deóntica, y el juicio de responsabilidad, por el cual se aceptan las consecuencias de las acciones de uno. (Yáñez, 2000)

Entrando de lleno en temas más profundos se presenta a continuación los niveles y estadios de desarrollo del juicio moral de Kohlberg: Según las bases del juicio moral (Kohlberg, 1992: 80), lo que está bien, las razones para actuar correctamente, y la perspectiva social del estadio (Kohlberg, 1992: 188 - 189), y los motivos para una toma de acción moral (Kohlberg, 1992: 88- 89).

3.2.1 Fases del desarrollo moral

3.2.1.1 Nivel 1- Pre convencional:

Se desarrolla en niños de cuatro a diez años. El valor moral reside en acontecimientos externos cuasi físicos, en los malos actos o en necesidades cuasi físicas más que en las personas y normas. Su razonamiento moral se basa en el nivel preoperatorio o de las operaciones concretas del desarrollo cognitivo. (Hersch, Reimer y Paolitto, 1984 citado en Bonilla y Trujillo 2005)

Este nivel comprende el Estadio 1 y el Estadio 2 (Kohlberg, 1984/1992).

Estadio 1

Moralidad heterónoma: Estadio de castigo y obediencia.

- Se somete a las reglas apoyadas por el castigo, evitando el daño físico a personas y propiedades, se obedece por obedecer a fin de evitar el castigo, que es la razón principal de la obediencia y de la acción moral.
- La perspectiva social de este estadio es el punto de vista egocéntrico, ya que no toma en consideración otros intereses ajenos, ni reconoce que difieren de los propios.
- Las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás, a demás hay una confusión en la perspectiva de la autoridad con la propia (Almagia, 1987)

Estadio 2

Individualismo: Estadio de los propósitos instrumentales ingenuos y el intercambio.

- Es una acción egoísta. La acción correcta es la satisfacción del propio interés inmediato y ocasionalmente las de otros. Lo correcto es lo justo, entendido como el producto de acuerdos e intercambios igualitarios. La razón para la acción correcta es servir a las necesidades e intereses propios así como los demás persiguen sus propios intereses. (Kohlberg, 1984/1992).
- La acción está motivada por el deseo del premio o beneficio, y se ignoran las posibles reacciones de culpa y el castigo se ve de una forma pragmática. Diferencia entre el miedo, placer o pena y las consecuencias del castigo. La perspectiva social es individualista concreta; se tiene

presente de que cada individuo busca sus intereses y que estos intereses pueden entrar en conflicto, como cada quien busca lo suyo se tiene una mirada pragmática: se maximiza la satisfacción de sus necesidades y tratar de reducir las consecuencias negativas (Kohlberg, 1984/1992).

- Se supone que cada uno tiene una perspectiva pragmática, por lo cual existe un intercambio instrumental que permiten que se puedan coordinar las acciones en beneficio propio. Se considera que personas diferentes pueden tener distintas justificaciones, e igualmente válidas, en sus reclamos a la justicia, por lo cual se desarrolla una relatividad moral. Se logra reconocer más de una óptica en la situación moral. Lo moralmente bueno es relativo a la circunstancia y a la perspectiva de cada individuo (Kohlberg, 1984/1992: 573).

3.2.1.2 Nivel 2-convencional

El valor moral reside en interpretar roles buenos o correctos, en mantener el orden y las expectativas de los demás.

Este nivel comprende el Estadio 3 y el Estadio 4 (Kohlberg, 1985/1989, 1984/ 1992).

Estadio 3:

Estadio de las expectativas interpersonales mutuas, de las relaciones y la conformidad.

- Orientación del buen chico, que se orienta a agradar a los demás y aprobar a los demás, así como a ayudar. Hay conformidad con imágenes estereotipadas de la mayoría y juicio en relación a las intenciones.

- La razón para la acción correcta es la necesidad de ser una buena persona ante sí mismo y ante los demás, cuidar de otros. La perspectiva social es del individuo en relación con otros individuos, se tiene la conciencia de que los sentimientos compartidos están por encima de los propios intereses (Kohlberg, 1985/1989, 1984/1992).
- Está bien vivir en la forma que la gente de alrededor espera de uno o lo que la gente en general espera de su papel de hijo, hermano, amigo. Ser bueno es importante y significa que se tienen buenas intenciones, preocupándose por los demás. Significa también mantener mutuas relaciones de gratitud, lealtad y confianza. (Kohlberg, 1984/1992).
- Las distintas perspectivas de los individuos se coordinan en la perspectiva de una tercera persona, que se expresa en un cuerpo de normas morales compartidas, según el cual deben convivir los individuos. Tales normas se generalizan a través de personas o situaciones particulares. La norma integra las diversas perspectivas que se han reconocido, permiten llegar a un acuerdo social sobre lo que es un buen representante de un rol. Se pueden reconocer los buenos y los malos motivos. Una persona, dentro de este Estadio procura mantener la aprobación social, así como la confianza personal. Como operación de justicia modelo, se da una clarificación de hacer justo aquello que se desea que le hagan a uno. (Kohlberg, 1984/1992).
- Estadio 4:
Estadio del sistema social y la conciencia (orientación de la ley y el orden).

- Se orienta a cumplir el deber y a mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social dado, por sí mismo.
- Está bien cumplir las obligaciones acordadas. Se deben de mantener las leyes en casos extremos en donde entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos. Está igualmente bien contribuir a la sociedad, al grupo o a la institución. Se actúa correctamente por mantener la institución en funcionamiento como un todo, evitar el colapso del sistema “si todo el mundo lo hiciera”, o el imperativo de conciencia para llevar a cabo las obligaciones marcadas por uno mismo. La acción está motivada por anticipación de deshonor y por culpa del daño concreto hecho a otros. Se diferencia el deshonor formal de la desaprobación informal, y diferencia la culpa por malas consecuencias de la desaprobación. La perspectiva social hace distinción entre el punto de vista de la sociedad y los motivos o acuerdos interpersonales. Toma el punto de vista del sistema que define las normas y roles. Considera las relaciones individuales según el lugar que ocupan en el sistema. (Kohlberg, 1985/1989, 1984/1992)

3.2.1.3 Nivel 3- Post-convencional y de principios

El valor moral reside en la conformidad del yo con normas, derechos o deberes compartidos o compartibles.

Este nivel comprende el Estadio 5 y el Estadio 6 (Kohlberg, 1984/1992).

Estadio 5:

Estadio de los derechos básicos contrato social o utilidad y derechos individuales. (Orientación legalista del contrato social)

- Se reconoce un elemento arbitrario o punto de partida de reglas o expectativas para llegar a un acuerdo. El deber se define en términos de contrato, evitando la violación de los derechos de otros y según la voluntad y bienestar de la mayoría. El bien es ser consciente de que las personas mantienen una variedad de valores y opiniones, que la mayoría de los valores y normas son relativos al grupo. Estas normas deberían, sin embargo, mantenerse en interés de la imparcialidad y porque son el acuerdo social. Algunos valores y derechos no relativos como la vida y la libertad, deben también mantenerse en cualquier sociedad e independientemente de la opinión de la mayoría. Las razones para actuar correctamente son un sentido de la obligación hacia la ley por el contrato social que uno tiene que hacer y ser fiel a las leyes para el bienestar de todos y la protección de los derechos de todos. Un sentimiento de compromiso, libremente aceptado hacia los amigos, la familia y obligaciones de trabajo. Interés porque las leyes y obligaciones se basen en un cálculo racional de utilidad total, lo mejor posible para el mayor número de gente. (Kohlberg 1984/1992)
- La acción está motivada por mantener el respeto de iguales y la comunidad. El respeto se basa en la razón más que en las emociones. Hay preocupación por mantener el respeto de uno mismo, como por ejemplo, evitar juzgarse como inconsistente, o irracional. Se diferencia entre culpa institucionalizada y falta de respeto a la comunidad o a sí mismo. La perspectiva social es anterior a la sociedad. Es la perspectiva de una conciencia individual racional de los valores y derechos anteriores

a los contratos y compromisos sociales. Integra perspectivas por mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y debido proceso. Se consideran los puntos de vista moral y legal, los que a veces se reconocen en conflicto, y le es difícil integrarlos. (Kohlberg, 1984/1992).

Estadio 6:

Estadio de los principios éticos universales (orientación de principios éticos universales).

- Es la orientación de conciencia o de principio y se orienta no sólo hacia reglas sociales ordenadas, sino a principios éticos que el mismo individuo ha escogido. Los principios son los que dan validez a las leyes particulares o los pactos sociales, si existen conflictos entre leyes y principios el individuo postconvencional optan por estos sobre aquellos. Los principios son principios universales de justicia, entendidos como la igualdad de los derechos humanos y el respeto de la dignidad de los seres humanos como seres individuales (Kohlberg, 1984/ 1992).
- Las razones para actuar bien son la creencia como persona racional en la validez de principios morales universales, y un sentido de compromiso social hacia ellos. La acción está motivada por la auto-condena por violar los principios propios de uno mismo. Se diferencia entre respeto a la comunidad y auto respeto, y entre el propio respeto por alcanzar la racionalidad y propio respeto por mantener los principios morales (Zerpa, 2009)

- Para Kohlberg (1984/1992) la razón para obrar correctamente en el estadio seis es la creencia, como persona racional en la validez de los principios morales universales y un sentido de compromiso hacia los mismos. La perspectiva social de un individuo de estadio seis es moral, de la cual se desprenden los acuerdos sociales. El Estadio 6 se basa en un proceso de toma de rol ideal o “*sillas musicales morales*” (Kohlberg, 1984/1992: 195) en el que cada persona en su mente cambia su lugar con cada una de las personas del conflicto o dilema antes de definir su propia posición.
- En este estadio la persona posee una perspectiva social moral de un “punto de vista moral” (Kohlberg, 1984/1992: 584), del cual derivan los acuerdos sociales. La perspectiva es la de cualquier individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho que las personas son fines en sí misma y deben ser tratadas como tales. (Kohlberg, 1984/1992)
- La posición de Estadio 6 se manifiesta en la consideración de todos los puntos de vista, los cuales se equilibran a fin de dar una solución ideal, también se efectúan declaraciones de valía, importancia, dignidad o igualdad de cada ser humano, que se expresan en una actitud de respeto y cuidado por las personas como fines en sí mismas, no sólo como medios para alcanzar otros valores. También el individuo de Estadio 6 utiliza criterios de universalidad, es decir, el individuo se pregunta si le gustaría que alguien en su lugar (o en cualquier otro) escogiera la forma que él mismo ha escogido. La persona de Estadio 6 también justifica sus decisiones con base en uno o más principios generales, estos principios

son prescripciones positivas, son diferentes de las reglas y derechos y no son procripciones negativas, al estilo de no matarás o no robarás; los principios también se aplican a todas las personas y situaciones. (Kohlberg, 1984/1992).

Además de los seis estadios propuestos, Kohlberg (1984/1992) postula un hipotético Estadio 7, que incluye orientaciones éticas y religiosas, orientaciones que son más amplias hacia la orientación de justicia a la que los estadios duros se orientan.

Aparece después de alcanzar el razonamiento de justicia postconvencional: Contestar a preguntas ¿Por qué ser moral? ¿Por qué ser justo en un mundo lleno de injusticia, sufrimiento y muerte? requiere que uno se mueva más allá del campo de la justicia y deducir respuestas a partir del significado encontrado en epistemologías meta éticas, metafísicas, religiosas...sugerimos que las soluciones significativas a estas preguntas meta éticas se articulan a menudo dentro de perspectivas cósmicas teístas, panteístas o agnósticas. (Kohlberg, 1992: 253)

Un individuo de Estadio 7 responde a asuntos éticos y religiosos apelando a la construcción de un sentido de la identidad o unidad con la vida, con el hecho de ser o con apelación a un ser trascendente. La persona sería capaz de responder a preguntas meta éticas sobre el por qué ser moral, o justo en un mundo injusto, fundamentándose en perspectivas cósmicas teístas, panteístas o agnósticas, preguntas a las cuales una lógica racional de la justicia no puede dar respuestas.

El desarrollo del Estadio 7 culmina en un sentido sintético de participación e identidad con un orden cósmico (superando el desarrollo dualista del razonamiento de justicia, basado en la diferenciación entre el yo y

el otro), donde el yo se concibe como un integrante de éste orden y su significado y como dependiente de éste mismo orden. (Bonilla y Trujillo, 2005: 111)

3.3 EL DESARROLLO MORAL SEGÚN CAROL GILLIGAN

El trabajo de Carol Gilligan a partir de de 1970 dio una dirección al ser la investigadora asistente de Lawrence Kohlberg. A partir de esto sus trabajos se enfocó hacia el desarrollo moral en mujeres, a partir de sus propios estudios consolidó una crítica y complemento la teoría moral desarrollada por Freud, Piaget, Erickson y Kohlberg.

Apunta a una integración de elementos del desarrollo de la identidad personal ligados al sexo, al grupo social de pertenencia, y al propio desarrollo de personalidad; lo cual destaca la relación entre diferentes formas de pensar acerca de la moralidad y su relación con diferentes visiones del sí mismo, las que se construyen en la interacción con otros. El campo moral incluye además de la justicia, la referencia a una virtud destacada por la doctrina ética cristiana, reconocida como caridad, hermandad, amor, cuidados o comunidad, que tiene claros elementos de ligazón o vínculos afectivos, esenciales para la identidad humana. Esta virtud es a la que se refiere Gilligan en su elaboración de una ética de cuidado y responsabilidad, que incluye principios de altruismo, cuidado o amor responsable. (Gilligan, 1982)

Gilligan (1982) en sus investigaciones ha descrito que la orientación de cuidado y responsabilidad se da preferentemente en mujeres, en tanto los hombres prefieren una orientación moral de justicia, aún cuando ambas orientaciones se dan en ambos sexos. Cuando en los dilemas morales se dan

situaciones de relaciones y obligaciones especiales, las que incluyen las relaciones con la familia, amigos y grupos de los que se es miembro, la resolución incluye fundamentalmente aspectos afectivos, que incorporan valores de lealtad y responsabilidad.

Su interés por el tema de género del desarrollo moral es descrito por ella: Ante el trasfondo de las descripciones psicológicas de identidad y desarrollo moral que yo había leído y enseñado durante varios años, las voces de las mujeres tuvieron un sonido distinto. Fue entonces cuando empecé a notar ciertos problemas que recurrían, una y otra vez, al interpretar el desarrollo de las mujeres y al conectar esos problemas con la repetida exclusión de las mujeres en los estudios críticos, de formación de una teoría, en la investigación psicológica. (Gilligan, 1982/1985: 14)

Gilligan (1982/1985) En cuanto a las referencias a las apreciaciones de Piaget sobre el menor sentido legal (que para él es fundamental en el desarrollo del juicio moral) que presentan las niñas con respecto al juego de los niños, siendo las niñas más tolerantes y pragmáticas en su actitud frente a las reglas, análisis que para Gilligan (1982/1985) es una muestra de cómo el análisis del desarrollo varonil es la óptica desde la cual se analiza el desarrollo femenino.

Respecto a esto, Gilligan (1982/1985) considera que detrás de la psicología del desarrollo existen voces y visiones masculinas y femeninas, dos modos de pensamiento a la hora de enfrentar los problemas cotidianos al vivir y al momento de tomar una acción o decidir, sin embargo el reconocimiento e interpretación de estas voces puede variar dependiendo de la posición del observador, si el observador es una mujer la óptica es diferente. Su trabajo en desarrollo moral indagó, principalmente en conectar los conceptos del ego y la moral, así como la

narrativa que involucraban experiencias de conflicto y elección con el fin de marcar las diferencias existentes en la psicología femenina respecto de lo que la tradición les ha reconocido.

Su metodología se concentró en un análisis de las respuestas sobre la definición de algunos distintos problemas morales, como por ejemplo la decisión de abortar (Bonilla y Trujillo, 2005). También Gilligan (1982/1985) consideró la narrativa en torno a lo que para los individuos se constituía en conflictos morales, no se buscó enfocar a las personas en problemas hipotéticos para que los resolvieran.

Para fundamentar su teoría, Gilligan (1982/1985) pone su atención en los esquemas de personalidad de los sujetos, apoyándose en los trabajos de Nancy Chodorow (1974, citada en Gilligan 1982/1985). Ésta psicóloga neo freudiana mantiene que los procesos de separación e individuación propios del desarrollo del individuo son diferentes en hombres y mujeres. Además hace una crítica a Kohlberg ya que su teoría sobre el desarrollo moral se centra en la deliberada exclusión de las mujeres en este, no obstante su atribución de universalidad que da a sus estadios del juicio moral. Además se muestra el desarrollo femenino como deficiente, así como, el modelo de pensamiento y juicio es netamente masculino. (Rubio, 1987)

Lo que le lleva a decir “sólo si las mujeres entran en la arena tradicional de la actividad masculina reconocerán lo inadecuado de esta perspectiva moral y progresarán como los hombres a etapas superiores”. (Gilligan, 1982/1985: 41)

Afirma las mujeres tienden menos al juicio sobre los demás, lo que, esto a su vez está lejos de indicar una carencia o una deficiencia, es una fuerza humana

reflejo del cuidado y por ende una preocupación por los otros, de la importancia que las mujeres han reconocido en la intimidad, las relaciones y el cuidado. Ellas se definen a sí mismas tomando como punto de referencia un sistema de relaciones humanas y se juzgan en vistas a su capacidad de atender y comprender a otros. Su función dentro del ciclo vital masculino es el de alimentadora, cuidadora y compañera-ayudante, la mujer es aquella que alienta y constituye redes sociales, de las que ella también pasa a depender y que el desarrollo moral es la elaboración de todos estos elementos. (Gilligan (1982/1985)

La peculiar diferencia en comparación con los modelos de Piaget (1932/1983) y Kohlberg (1968, 1984/1992) es que las mujeres reconocen que los problemas morales son los que emergen de responsabilidades en conflicto y no de competencia entre derechos. La capacidad para dar una resolución implica un modo de pensar contextual y narrativo, no uno formal y abstracto que es el característico masculino, el comprender un conflicto moral no se basa en la supremacía y universalidad de derechos individuales, sino en un sentido de ser responsable ante el mundo. Difieren también en que mientras la moral de derechos hace énfasis en la separación, la moral de la responsabilidad es clara en su énfasis en la conexión, la consideración del individuo y la relación como fundamental dentro del juicio moral. (Bonilla y Trujillo, 2005)

Un concepto de responsabilidad, a diferencia de una de principios que busca la resolución justa e imparcial, reconoce las limitaciones de cualquier resolución particular. Lo que las mujeres tratan de evitar en sus juicios es el descuido y la indiferencia hacia alguna de las partes, su rasgo definitorio es un relativismo

contextual. Mientras la perspectiva tradicional afirma la autonomía, la individuación y los derechos particulares, la perspectiva femenina afirma la protección del reconocimiento. (Gilligan, 1982/1985)

La moral en las niñas se entiende desde el reconocimiento de las relaciones, el valor de la comunicación. Todos estos elementos son los que caracterizan una ética del cuidado mutuo, cuya principal virtud es el carácter restaurador que tiene este cuidado, que protege el sistema de relaciones vital para todos los actores involucrados en el conflicto. Para las mujeres la esencia de la decisión moral es el ejercicio de la elección y la disposición a aceptar las responsabilidades de dicha elección. (Gilligan 1982/1985)

El punto fundamental de estos contrastes es que “iluminan dos visiones de moralidad que son complementarias, no secuenciales ni opuestas” (Gilligan, 1982/1985: 63). Este aspecto es central, pues señala una gran diferencia respecto de las tendencias de la teoría del desarrollo predominantes en el momento en que Gilligan hace su teoría que buscaban ordenar las diferencias existentes de manera jerárquica. (Bonilla y Trujillo, 2005)

Haan (1978, en Bonilla y Trujillo 2005) sostiene que los juicios morales de las mujeres se encuentran vinculados a sentimientos de empatía y compasión cuando enfrentan dilemas reales, no hipotéticos (como los de Kohlberg). Gilligan (1982/1985) está de acuerdo con esta evaluación, y defiende los dilemas reales, que envuelven preocupaciones interpersonales, empáticas y de cuidado hacia los otros. La gran desventaja de los dilemas hipotéticos es que despojan a los actores morales de la historia y la psicología de sus vidas individuales, y separan el problema moral de las contingencias sociales de su posible surgimiento, estos

dilemas son adecuados para medir la lógica de la igualdad y la reciprocidad, ante estos dilemas las mujeres se inclinan por resaltar la particularidad contextual en estas historias, se da un énfasis a las vidas de las personas hipotéticas e intentan traducir lo hipotético en términos reales.

Gilligan (1982/1985) respecto a esta perspectiva formuló mayormente en una parte significativa de su estudio sobre el desarrollo moral, planteando dilemas que involucraban el aborto y el control natal, donde la elección se mostraba como central en la decisión.

La visión femenina señala formas cada vez más diferenciadas, comprensivas y reflexivas de pensamiento y su evolución manifiesta tres perspectivas morales que refleja el desarrollo de una ética de cuidado y atención, descrita por Gilligan (1982/1985).

La primera busca atender al Yo para asegurar la supervivencia, las consideraciones morales surgen solamente cuando algunas necesidades propias están en conflicto. La moralidad en esta primera perspectiva es un asunto de sanciones impuestas al yo. Esta perspectiva se acompaña de una fase de conflicto donde el enfoque inicial es denominado como egoísta, y se caracteriza por una transición entre egoísmo y responsabilidad, que refleja una definición del Yo entre los vínculos y conexiones hechas con otros. Los propios deseos y responsabilidades con otros son vistas como un conflicto entre lo que uno haría y lo de debería hacer (Brabeck, 1992 en Bonilla y Trujillo 2005).

La segunda perspectiva es en donde se da una nueva comprensión del Yo-Otros, que se refleja en el concepto de responsabilidad que se vincula a la

función maternal que trata de asegurar la atención al dependiente y al que está en condiciones menos favorables. Como hace mención Bonilla y Trujillo (2005):

Mientras que en la primera perspectiva la moral es asunto de sanciones impuestas por la sociedad, la segunda perspectiva el juicio moral depende de normas y expectativas compartidas, la mujer afirma su pertenencia a la sociedad mediante la asunción de valores sociales. En este enfoque lo bueno se equipara a la atención con los demás, esta perspectiva encuentra su fuerza en la capacidad femenina de dar cariño y cuidado, su limitación está en la restricción que impone a la expresión directa (p: 161)

En este punto surge un desequilibrio, cuando por cuidar a los demás la mujer siente que se excluye a sí misma, este conflicto entre los otros y el yo lleva a una reconsideración de las relaciones, con el fin de equilibrar el auto sacrificio y el cuidado. La transición en esta perspectiva es de la bondad a la verdad, pues cuando la mujer comienza a percibir que la moralidad del cuidado debe incluir cuidado de sí misma así como de los otros. La situación, intención y consecuencias de una acción son de importancia fundamental, no tanto la evaluación por parte de otros. (Gilligan, 1982/1985)

La Tercera perspectiva sostiene la atención en las relaciones y resuelve el vínculo entre egoísmo y responsabilidad en un principio de no violencia. Respecto a este punto Bonilla y Trujillo (2005) contemplan que:

El cuidado se constituye en el principio del juicio que es psicológico en cuanto se ocupa de las relaciones, y da una respuesta universal en contra de la explotación y el daño. Hay un cambio de interés, se pasa de la bondad a la verdad, lo que hay detrás de este paso es que la mujer empieza a preguntarse si es egoísta o responsable, moral o inmoral, incluir sus propias necesidades dentro del marco de su cuidado y preocupación. (p: 162)

Expresa Gilligan (1982/1985): “la norma del juicio pasa, así, de la bondad a la verdad cuando lo moral del acto no se evalúa sobre la base de su apariencia a los ojos de los demás, sino por las realidades de su intención y consecuencia” (p: 140). En este punto es cuando la mujer contempla los juicios morales que antes consideraba absolutos, en algo cuestionables. El cumplimiento moral que Gilligan (1982/1985) reveló en las mujeres con las que trabajó fue la ética y el cuidado, una responsabilidad de distinguir y aliviar las dificultades auténticas y reconocibles de este mundo. Esto contrasta con el imperativo masculino de respetar los derechos de los demás, y proteger, de esta manera, de toda violación los derechos a la vida y a la autorrealización.

Aunque efectivamente, los aportes de Gilligan aún no permiten hablar de una superación del punto de vista universalista, aún permanece una cuestión sutil pero relevante, la diferencia entre una ética del cuidado y una orientación ética hacia un razonamiento basado en el cuidado. Al contrario, como se ha expuesto, su propuesta tiende más a buscar un complemento de la ética de la justicia con una orientación ética hacia el cuidado. Es posible intentar formular una ética femenina del cuidado, pero esa sería una conclusión que no tiene lugar tras la lectura de Gilligan. La visión de Gilligan debe entenderse no tanto como un rechazo total al universalismo, sino como una contribución a una óptica del desarrollo no formalista y sensible al contexto (Benhabib, 1990).

3.4 VALORES

Ya visto de manera puntual la forma en que se desarrolla el aspecto moral en cada una de las personas y, como es que va adquiriendo cada una de sus

características y funcionalidades, se verá algo más particular para poder entender de mejor manera este desarrollo.

Los valores que son parte fundamental del desarrollo moral han adquirido mayor preponderancia en la actualidad, sobre algunos otros aspectos como el proceso moral, las disertaciones morales o los juicios y prejuicios individuales. De esta manera los valores han sentado una base importante como una vía para estudiar la moral y la ética de cada una de las personas, de los grupos e inclusive de la sociedad. Es por eso que sirve como base para este estudio, pero como cada una de los demás tópicos se debe entender antes la concepción de los valores y sus diversas modalidades para después entender la forma en que sirve a las personas para el desarrollo de su vida moral y personal, claro todo esto dentro de un mundo de interrelaciones sociales.

3.4.1 Valores: Definición, características, tipos, y áreas de influencia.

Como muchas otras definiciones la de los valores se tornan complicadas y multiexplicativas, ya que son varias áreas las que están inmersas en la explicación de los valores tales como la axiología, la ética, la moral, la propia filosofía, la psicología, la sociología, la estética, entre otras. De esta manera se tratará de poner las explicaciones más importantes.

Por consiguiente Maggi, Barriga, Madrigal, Ríos y Zavala (2001:52) los definen como "... la cualidad por la que un ser, cosa o un hecho despierta mayor o menor aprecio, admiración o estima. Es decir, un valor nos indica la importancia, significación o eficacia en algo". Aunque resumiendo su postura estos autores definen a los valores como pautas que establecen "obligaciones" de

un comportamiento o de modelos de conducta a seguir ante situaciones específicas.

Mientras tanto Hill (1991) los define: “son aquellas creencias las cuales tienen un valor especial para las personas y que rigen la vida cotidiana de ellas”. (Citado de Stephenson, Ling, Burman y Cooper, 2001: 21)

Finalmente Frondizi y Gracia (1981) lo definen como cualidades que pueden llegar a compartir los objetos que son considerados valiosos con aquellos que son considerados “normales” y que los primeros tenían aun antes de que se les pudiera haber considerado como valiosos.

Explicado que son los valores son varios más los que proponen una serie de características propias de los valores entre las cuales están (Frondizi, ,2004; Frondizi y Gracia, 1981; González, 1995,1998; González y Luanda, 1997; Maggi, et al, 2001 y Lotze citado en Espinosa, 2006):

1. Son cualidades que hacen valorar al sujeto u objeto no son propiamente parte del ser.
2. En un inicio sólo son una posibilidad y no una realidad.
3. Los valores no “son” sino que “valen”.
4. Son basados en el bienestar humano.
5. Están basados en la virtud de cada persona.
6. Son aprendidas socialmente y no innatas o desarrolladas sin alguna base social.
7. Son subjetivas y/o relativas a cada individuo o grupo.
8. Son históricos, por lo tanto se encuentran en un constante proceso de cambio, creación y recreación.

9. Los valores son resultado de procesos creativos.
10. Los valores buscan una eternidad y universalidad, que van cambiando conforma las necesidades propias de los tiempos actuales.
11. Los valores tienden a una mayor o menor durabilidad.
12. Los valores no se prestan a la posibilidad de dividirse en otros más.
13. Los valores tienden a reflejar la complejidad y dificultad de ciertos fenómenos.
14. Deslinde de la moralidad de los aspectos religiosos, volviéndose de esta manera una moral completamente laica.
15. Dentro de un sistema republicano se pretende crear personas pensantes conforme a la razón, provocando de esta manera una emancipación cultural.

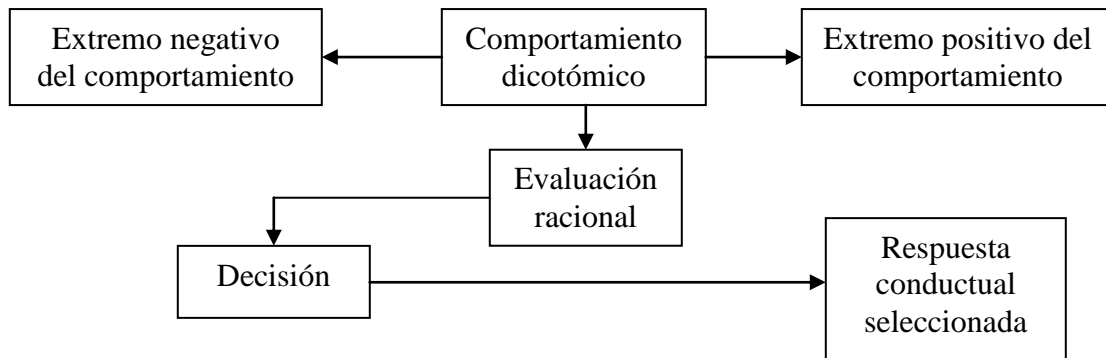
Aunque estas características son consideradas como fundamentales para entender los valores, Frondizi y Gracia (1981) añade dos características más, estas son la polaridad y la jerarquía. Estas dos características están resumidas a continuación.

(Figura 19) “Polaridad y Jerarquía

Polaridad	Jerarquía
Los valores tienen una dicotomía bien marcada, ya sea positiva o negativa. En relación a esto cuando se dice que un valor es negativo no significa que exista una ausencia de tal sino que no existe por si mismo.	Todos los valores tienen un orden establecido, de esta manera los valores no podrán ser nunca de carácter neutro.

Para mayor entendimiento el aspecto de polaridad se resume en el siguiente esquema.

(Figura 20) "Polaridad"



Lo anteriormente propuesto se refiere a que a partir de una divergencia dicotómica entre puntos negativos y positivos se realiza un juicio evaluativo racional el cual va a estar influido por muchos otros aspectos (psicológicos, Sociales, económicos, etc.) Para que el individuo pueda tomar una decisión y por consiguiente, mostrar la respuesta conductual seleccionada para el fenómeno particular.

En tanto que en el aspecto de la jerarquía de valores Maggi, et al (2001) propone ciertos puntos para la jerarquización de los valores estos son:

1. Duración: Vale más un valor que persiste e el tiempo a otro que es transitorio y temporal.
2. Divisibilidad: Es más valioso un valor que es más completo u holístico, o sea que incluye a otros valores, a otro que carece de éstas características.
3. Fundamentación: Es más preferible un valor que tenga sólidas bases humanitarias que otros que no la tienen.
4. Profundidad de la satisfacción: Si el valor genera mayor cantidad de satisfacciones ataca el verdadero problema y, por lo tanto, es mejor y más permanente que otro que no lo hace.

Según Parker en las personas existen dos tipos de valores, aquellos de la vida cotidiana en los cuales se pueden incluir a la salud y el bienestar, a la ambición, al amor y la amistad, a lo ético y lo moral, el conocimiento y la tecnología o también llamada eficacia. Por otro lado se encuentran los valores de la imaginación entre los que están el juego, el arte y la religión. (Stephenson et al., 2001)

Otra de las clasificaciones más comunes que se encuentran en el tema de los valores la muestra Taylor (Stephenson et al. 2001), que hace más bien una descripción más particular de los valores, ya que para e, los valores son solamente: los morales, los estéticos, los intelectuales, los religiosos, los económicos, los políticos, los legales o aquellos considerados de etiqueta o costumbres.

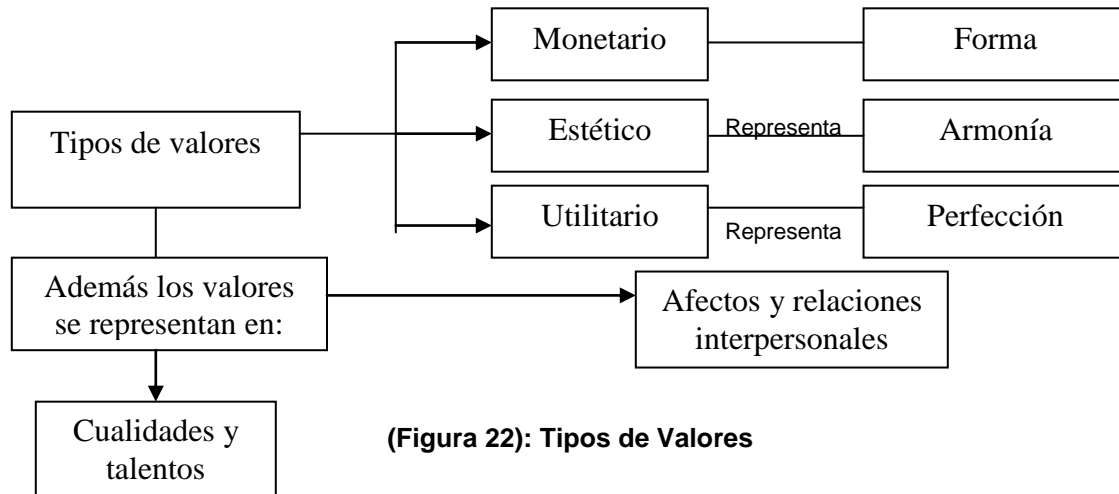
Orozco y Ardila (2005) proponen otro tipo de clasificación, está basada en la utilización de categorías valorativas tales como las religiosas, estéticas, morales, intelectuales, sensibles, biológicos económicos y sociales, pero además tiende a especificar en clasificarlo según la descripción de ciertas características propias de los valores, estas son: su objetividad, por su subjetividad, su actividad, su preponderancia, la necesidad que llegar a satisfacer, la persona que pudiese clasificar según esta tipificación y la ciencia a la que pudiese estar relacionado.

Esta clasificación es si bien mucho más compleja que algunas otras, pudiese llegar a pensarse que abarca demasiado terreno al hablar de valores, pero es de las clasificaciones, más completas y que inclusive, contiene aspectos que muchas otras desdeñan o simplemente ignoran. Para un mejor entendimiento esta clasificación se resume a continuación.

(Figura 21): Extraído de Orozco y Ardilla (2005). ¿Qué son los valores? Introducción a la Axiología. México: Editorial Televisa.

Valores	Fin Objetivo	Fin Subjetivo	Actividad	Preponderancia	Necesidad que satisface	Persona	Ciencia
Religiosos	Dios	Fe	Crear	La persona guiada por la fe	Trascendencia	Devoto	Teología
Morales	Bondad	Felicidad	Virtudes Humanas	Libertad dirigida por la razón	Trascendencia	Íntegra	Ética
Estéticos	Belleza	Lo bello, exquisito y perfección	Contemplación, creación y admiración	Toda la persona ante algo superficial	Auto-realización	Íntegra	Estética
Intelectuales	Verdad	Sabiduría	Abstracción y construcción	Razón	Auto-realización	Íntegra	Lógica
Sensibles	Amor	Agrado, afecto y placer	Expresión emocional y sentimental	Afectividad	Estima	Sensible	Psicología
Sociales	Status	Reconocimiento	Convivencia y posición	Interacción y adaptabilidad	Sociales	Líder	Sociología
Biológicos	Salud	Bienestar Físico	Vivir	Cuerpo	Fisiológicas	Íntegra	Medicina
Económicos	Bienes, riqueza	Confort	Administración	Bienes Materiales	Seguridad	Negocios	Economía

Una clasificación más de los valores se encuentra plasmado en el trabajo realizado por Maggi, et al (2001) los cuales presentan una categorización mucho más básica y general que la anterior pero no, de menor importancia, ya que presentan una punta de lanza para otro tema. A continuación se muestra el esquema correspondiente.



Este diagrama condiciona la clasificación a tres categorías, que son la monetaria, la estética y la utilitaria, que a su vez, trae consigo la representación psicológica que las identifica, pero esto no es el valor fundamental de esta categorización ya que, evidencia las diferentes manifestaciones de los valores, en este caso por medio de las cualidades y talentos y, los afectos y relaciones interpersonales, o sea, tanto en la esfera psicológica-intraindividual como en la esfera social-interindividual.

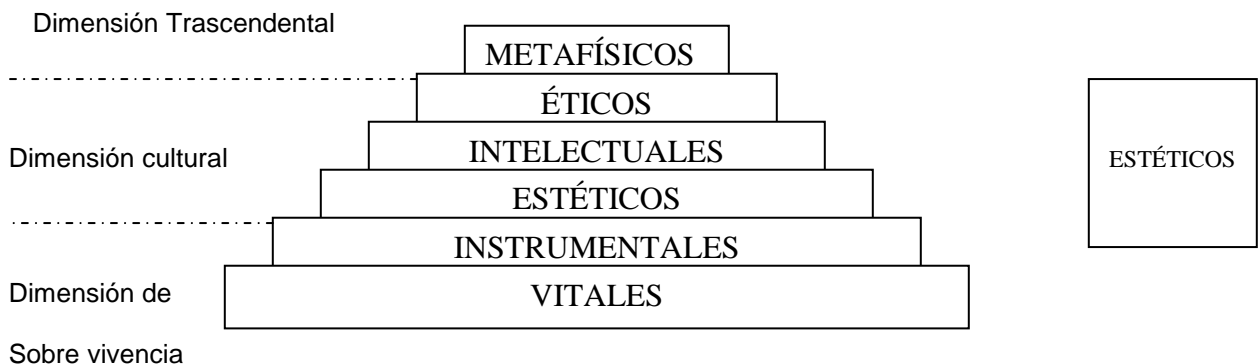
Si bien esto es claro y puede resolver muchas de las incógnitas de este tema, Maggi, et al (2001) se adentra a una descripción más completa. A pesar de que se sabe que los valores se proyectan mediante la aparición de actitudes y comportamientos, que se manifiestan ante personas y situaciones, también se sabe que existe un área de influencia mucho más amplia de la que se piensa. Esto dicho anteriormente se refleja a través de las categorías de su área de influencia estas son:

1. De supervivencia: Tienen que ver con aquellas características y motivaciones de carácter biológico.

2. Cultural: Su área de influencia recae en como el humano realiza su vida en sociedad tanto su convivencia con los demás como la producción humana, además de abarcar aspectos tan particulares tales como la concepción del deber ser, la percepción de la belleza, la armonía, el conocimiento, etc.
3. Trascendental: Basada en el entendimiento íntimo y personal, además de la comprensión total del sentido de la vida, trascendiendo la realidad o existencia física.

Y esto a su vez incluye puntos de acción más específicos que hacen comprensible sus efectos y esos son:

- Vitales: Reproducción, alimentación, sueño y sed.
- Instrumentales: Técnicas y habilidades utilitarias.
- Estéticos: Arte, belleza, armonía, apreciación artística y musical.
- Intelectuales: Conocimiento, comprensión de un individuo con relación a los demás.
- Éticos: Deber ser, honestidad, integridad y solidaridad.
- Metafísicos: Más allá de la existencia física, elementos filosóficos y teológicos y la explicación de la existencia



(Figura 23): Obtenido de Maggi, et al (2001) (Hecho por los autores)

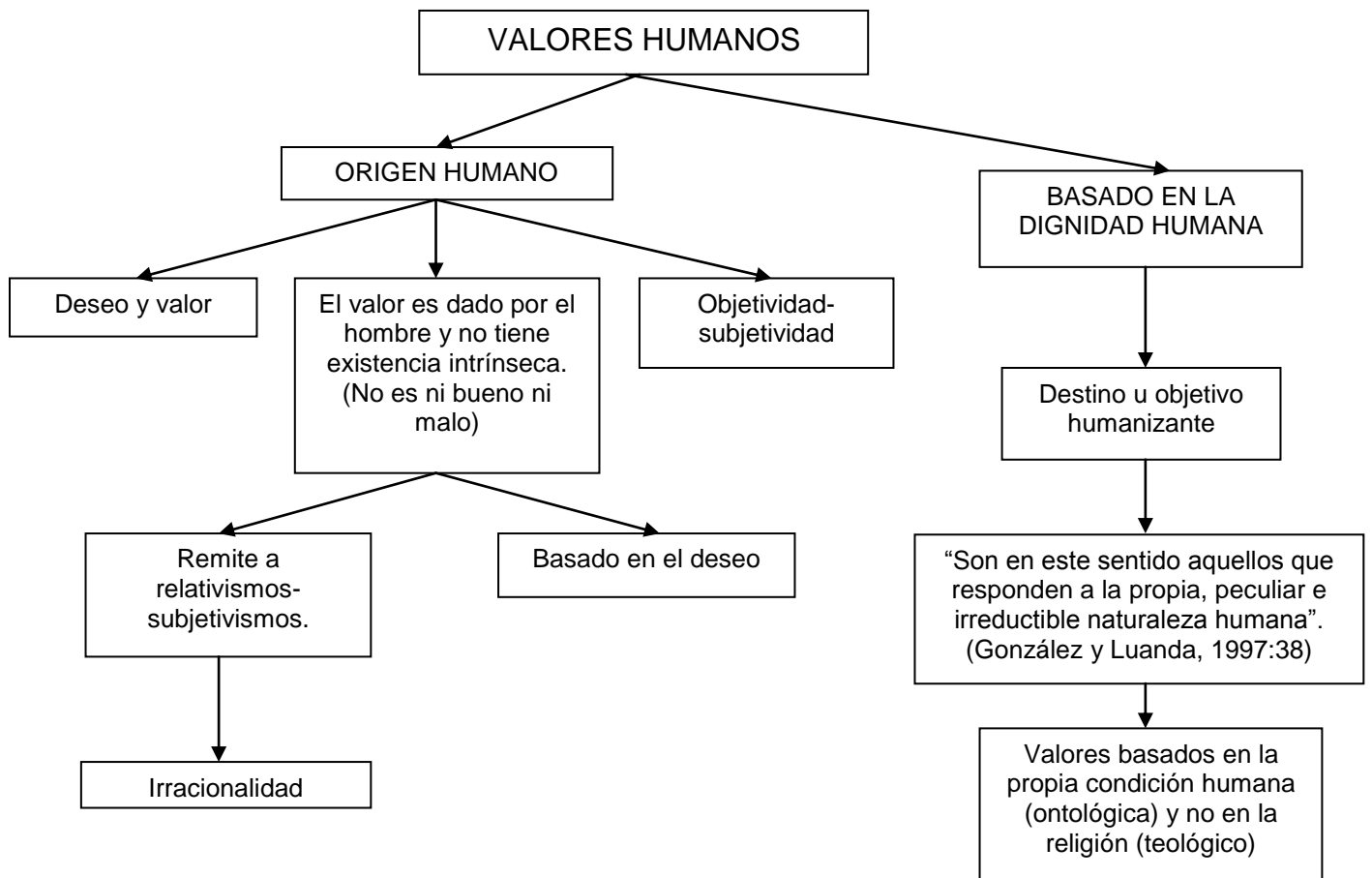
Entendido ya como es que los autores definen el concepto de valor, como es que describen en la generalidad su características, como es que clasifican a los diferentes tipos de valores y además, como es que prevén el área de impacto e influencia de los valores, ahora se debe entender como es que los valores impregnan cada uno de los aspectos de nuestra vida. Ahora bien, como cada uno de los conocimientos, conceptos, habilidades, entre otras, los valores también siguen un curso de formación muy parecido a lo de los demás, la explicación de la formación de conceptos y conocimientos esta plasmado en el 1er capítulo de este trabajo, mas si bien sería redundante describir el complejo proceso, vendrían bien la especificación de unas características de su formación y su área de influencia, ahora no de lo valores hacia algo o alguien sino al contrario.

Maggi, et al (2001) y Frondizi y Gracia (1981) comulgando con las teorías tanto de Piaget como de Kohlberg, mencionan la forma en la que se adquieren los valores a través tanto de la vía moral como de la vía del razonamiento o la vía intelectual, pero además estos incluyen una nueva categoría: la vía emocional. Estos autores describen que es a través de este medio por el cual se fijan de manera más simple y con mucho mayor fuerza. Esta nueva aportación sólo complementa las otras vías de adquisición y no las releva o las desacredita.

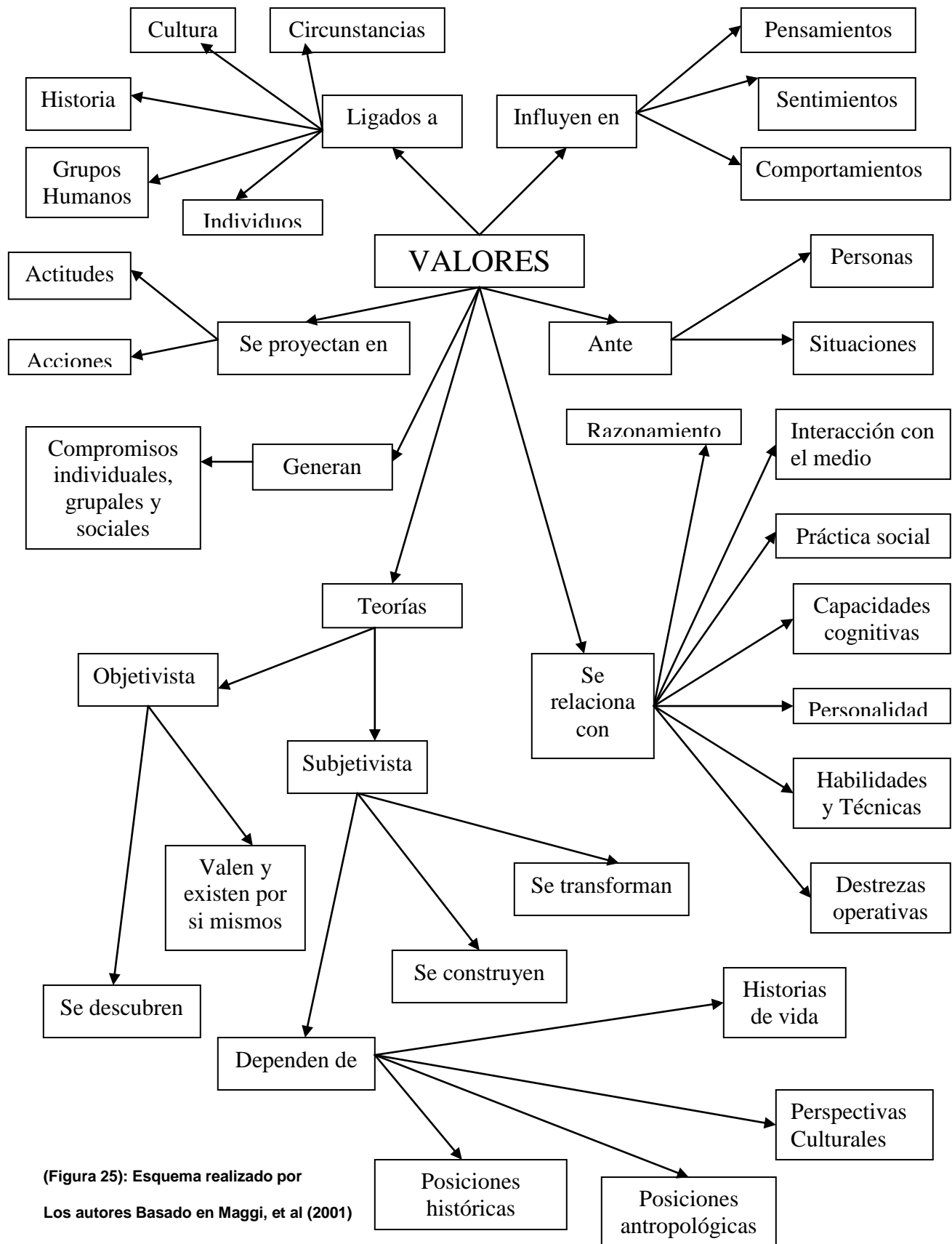
Otra semejanza entre las teorías vygotskianas y piagetianas con las mostradas por Frondizi y Gracia, Maggi, entre otros es la idea de que este proceso es innegablemente un proceso lento, gradual y que conlleva una influencia multifactorial. Este último punto se amplía un poco más ya que puntúan específicamente las áreas que influyen la formación de valores y estos son:

Rasgos de Personalidad, Carácter, Relaciones Interpersonales, Actitudes, experiencias previas, Medio en el que se desarrolla, educación escolar y los medios masivos de comunicación.

Para cerrar el tema relacionado con los valores, se presentan resúmenes esquemáticos basados en los puntos teóricos revisados tanto en Maggi, et al (2001) como en González y Luanda (1997), que presentan de manera mas completa y fácil los conceptos, características y aspectos que tengan que ver con el tópico de interés y dar paso al último punto de estudio de este capítulo



(Figura 24): Esquema realizado por los autores Basado en González y Luanda (1997)



(Figura 25): Esquema realizado por Los autores Basado en Maggi, et al (2001)

3.4.2 Valores: Su relación con las normas.

Los valores son parte fundamental en el desarrollo de las personas, más como se ha visto no es lo único importante en su desarrollo. Existen otros conceptos que están íntimamente relacionados con los valores y que complementan su funcionalidad ante las situaciones cotidianas a las que se enfrenta cada una de las personas. Estos conceptos son los de Actitud, opiniones, hábitos y Normas.

Maggi, et al (2001) definen a la actitud como Tendencias o predisposiciones adquiridas que hacen que un individuo perciba de un modo determinado de forma constante. El término de actitud se relaciona con el de carácter, el de conocimiento y los sentimientos, ya que a partir de estos se pueden realizar juicios evaluativos. Estos juicios evaluativos permiten a cada una de las personas a tomar decisiones sobre que clase de comportamiento hará y las consecuencias que traerán. Estos juicios tienen ciertas características que lo hacen particular ante los demás estos son:

1. Dirigidos a Objetos, personas o situaciones
2. No son sólo creencias o estados de ánimo
3. Pueden ser expresados de forma verbal y forma no verbal.
4. Tiene fines plenamente comunicativos y de interacción social.
5. Son indicadores de valores (Estos es lo importante del término de actitud ya que, a través de las actitudes las personas hace evidente si traen formados consigo los valores o al contrario, están formados antivalores, o sea, valores de carácter negativo).

Los otros dos conceptos son el hábito y la opinión. El primero se refiere a un modo de comportamiento regular de proceder adquirido por petición de actos similares. (Maggi, et al, 2001: 57), cuando un hábito es positivo y se eleva se convierte en una virtud, mientras que si se convierten en negativos puede decaer en vicios; mientras que la opinión es una Manifestación pública, por lo general verbalizada, de un sentimiento o creencia. Expresa un valor o una actitud. (Maggi, et al, 2001: 57) y estas pueden ser distorsionadas, coercionadas o coartadas.

Finalmente la norma es una idea que regularmente dirige o controla los modos de comportamiento de las personas en sus aspectos individuales como en sus aspectos sociales.

Las normas al igual que los valores tienen ciertas características que las hacen especiales, y que si bien, cierto momento convergen, en otros son diferentes. Estas características son:

1. Interioridad- Exterioridad: La primera se refiere a la intención “personal” de cumplir un cierto comportamiento, mientras que el segundo, se refiere a la ejecución de un comportamiento hacia el exterior.
2. Unilateralidad-Bilateralidad: En la primera opción se imponen regla a las personas pero no se determina quien o que, deba hacer efectivo su cumplimiento. En tanto que la segunda si se imponen tanto reglas como se determinara quien estará encargado de hacerlas cumplir.
3. Coercibilidad-Incoercibilidad: El primer término se refiere a la posibilidad de usarse la fuerza o aplicación de castigos en caso de faltas a la norma, y el segundo se refiere a la capacidad de cada persona de realizar sus comportamientos de forma volitiva y libremente.

4. Autonomía-Heteronomía: Mientras que el primer término se refiere a que es una misma persona la que dicta la norma y la obedece de forma voluntaria. De esta manera el segundo término es cuando una persona obedece las normas de otra u otras personas.

De la misma manera como otros preceptos, las normas se clasifican en varios tipos que hacen más fácil su entendimiento y ubicación. Son tantos y variados que estudiar cada uno por separado sería un trabajo exhaustivo, pero para fines de esta investigación sólo se describirán las normas sociales, jurídicas, morales y éticas, estas dos últimas las de más importancia. Su definición son las siguientes:

- Normas Sociales: Son aquellas normas que se refieren a modelos o pautas de conducta que son compartidas y aceptadas por un determinado grupo social.
- Normas Jurídicas: Son aquellas que se fundan en bases de carácter formal y obligatorio, además de que están sustentadas en leyes inapelables dando como consecuencia inevitable una sanción a cualquier tipo de incumplimiento.
- Normas Morales: Estas normas son reconocidas por ser de carácter interno que se sustentan importantemente en juicios particulares, individuales y subjetivos. De esta manera estas normas son unilaterales, autónomas e incoercibles.

- Normas Éticas: Son principios con respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso “de conciencia” y los emplean para juzgar lo adecuado de las conductas propias y ajenas. (Maggi, et al, 2001: 53)

Finalmente Bruner y Haste (1987) y Durkheim (citado en Mifsud, 1987) describen cuatro conceptos que pueden resultar de gran utilidad en el complejo mundo de las reglas, las normas y los valores, estos son:

- Valores Prescriptivos: Son aquellos que están relacionados con la conducta moral y convencional.(Bruner y Haste, 1987)
- Reglas morales: Son aquellas que trascienden las cuestiones de cada uno de los contextos y se consideran universales. (Bruner y Haste, 1987)
- Reglas Convencionales: Son aquellas que se aplican en el ámbito subjetivo y se presta a interpretaciones. (Bruner y Haste, 1987)
- Prescripciones Morales: Son aquellas que tienen un significado simbólico, asociados a lo obligatorio, lo valioso o lo sagrado. No necesita justificarse en función de sus consecuencias. (Durkheim citado en Mifsud, 1987)

Como conclusión la moral es el aspecto subyacente y motivante de muchas de las actitudes, de pensamientos, de comportamientos, entre otros aspectos de la gran baraja de aspectos funcionales de cada persona. Es por eso que es de gran importancia entender como es que se desarrolla, se transforma e influencia el comportamiento, pero además se necesita saber la parte estructural de la ética y la moral, mostradas en los valores y las normas que son gran parte del fundamento de las nuevas teorías y nuevos estudios para entender las formas en que la gente tiende a comportarse.

De esta manera la teoría deja su lugar al aspecto práctico e instrumental, pero no del todo, sino que, lo deja sólo por un momento para que los aspectos empíricos aporten más hechos y fenómenos, al ya de por sí amplio fenómeno del comportamiento humano. Por lo tanto es importante saber y empaparse de los nuevos estudios y, por lo tanto de los nuevos resultados obtenidos en el área. Es por eso que el capítulo siguiente versará sobre estas nuevas investigaciones y demostrará lo que se está haciendo actualmente en todos los rubros teóricos de la moral y los valores, así como para dar un mayor fundamento y actualización a estas teorías que si bien son importantes necesitan de trabajos extenuantes de actualización, que a continuación se dará.

CAPITULO IV: DESARROLLO MORAL

PROPUESTAS TEÓRICAS Y PRÁCTICAS

En épocas recientes ha sido de vital importancia observar, documentar y entender la visión que tienen los niños de sus propios entornos, aquellos dentro de su cotidianidad, aquellos sistemas y entornos en los que el niño está diariamente y que fomentan su desarrollo personal. De esta manera investigaciones van y vienen, complementando y, en muchos casos, aportando nuevos datos al estudio infantil.

La apropiación de los valores requiere de la experiencia cotidiana de los mismos, experiencia que, además, siempre será contradictoria: justicia-injusticia, tolerancia-intolerancia... de ahí la complejidad de su enseñanza sino se ofrecen conjuntamente en los innumerables contextos (familia, escuela, compañeros) y experiencias de valores que se desean transmitir. Por ello, resulta imprescindible “rescatarlos” de forma “cotidiana”, “vulgar”, formando modelos de conducta siempre cercanos y al alcance de todos, enriqueciendo la experiencia de los educandos mediante la cultura y la vida del entorno.

La enseñanza de los valores resulta insuficiente si solamente trata de plantearse desde la institución escolar, y requiere, por tanto, de otros planteamientos necesariamente compartidos. La escuela constituye un elemento indispensable para la educación en valores, pero no suficiente, se necesita de mediaciones imprescindibles de la familia, grupos sociales entre otros.

Como lo hace denotar Zabala en González y Nieto (2001: 145) La adquisición y Configuración de valores y actitudes en el niño es el resultado de un

proceso de socialización, iniciado a partir del medio cultural y ambiental que le ha proporcionado la familia, y un proceso de maduración y desarrollo cognitivo, (...) (Zavala, 1998).

Es de esta manera en la cual muchas investigaciones han tratado de dar mayores sustentos a estas premisas tal es el caso de la investigación realizada por Valdez, González, Cambrón y Sánchez (2008) que tuvo como objetivo fundamental la comparación entre los valores morales de niños Mexicanos y sus contraparte Francesa, obteniendo resultados muy interesantes por ejemplo, tanto los niños Mexicanos como los Franceses consideran que la familia es un núcleo formador de si mismos, ya que a partir de esta se generan modelos los cuales ellos puedan seguir y desarrollarse fielmente.

Aquí es donde surge otro de los resultados en beneficio de esa investigación ya que, los resultados arrojaron que los niños de estas edades (10-12 años) aún siguen forjándose a partir de valores que ellos consideran como totalmente sociales, además de que por consiguiente se siguen guiando por valores normativos y aquellos que tienen que ver especialmente con los religiosos. Esto sólo demuestra que los niños de estas edades se siguen rigiendo por sistemas externos encasillados en lo que Piaget denominaría Heterónoma y Kohlberg denominaría Convencional, la única diferencia radica en que mientras los niños mexicanos van encaminados hacia aspectos sociales y cooperativos, los niños Franceses comienzan con esbozos de libertad e individualismo.

En el siguiente estudio realizado por Sureda, García y Casares (2009) tuvo como objetivo revisar como es que los niños de entre 9 y 10 años entienden a los demás como personas "iguales" o sea dentro de las mismas condiciones. Los

resultados más importantes arrojados por este estudio es que los niños tienden a relacionarse con aquellos que son del mismo género, mientras que las niñas reciben características consideradas como positivas mientras que los niños reciben mayormente características negativas. A partir de esto se realizó una catalogación de las características encontradas basadas en quien lo emiten y quienes son los receptores.

De esta manera se encontró que:

- Las niñas esperan que los niños sean divertidos.
- La simpatía es adjudicada al género femenino.
- Pareciera que la amistad es “cosa de niñas”. (Relación recíproca, voluntaria, vínculo afectivo, comunicación íntima, apoyo emocional, interés y preocupación por los demás).
- Los niños son vinculados con aspectos como: realizar actividades conjuntas y tener prioridad en la competencia. Mientras que las niñas están vinculadas con aspectos como amables, buenas amigas y cooperadoras.
- Finalmente los motivos de rechazo son la prepotencia, la superioridad, la dominación, además del sexismo.

Dentro de esta misma situación de investigación se realizó una investigación en Colombia basada en parámetros similares ya que se pretendió entender el punto de vista subjetivo del niño sobre ciertos valores (belleza, bondad, autoridad, felicidad, amistad, tiempo, salud, muerte, género, trabajo y otras como dinero,

escuela y familia, con el objetivo de cómo el entorno social, familiar y escolar lo influyen.

Los resultados son característicos e impactantes por ejemplo cuando a los niños se les habla de belleza, los niños sin problemas de carácter económicos o familiares lo relacionan con objetos o colores mientras que los niños con tales problemas lo enmarcan dentro de factores que tienen que ver con su supervivencia o mejoría de su calidad de vida. Resumiendo los resultados arrojados, lo que los niños consideran como aquello que es cercano a su concepto de bueno es aquello que tiene que ver con situaciones, medios, personas o hechos que tengan que ver con aspectos básicos de las personas como el alimento, la seguridad, la protección, el bienestar físico y económico, además de aquello que puedan beneficiar aunque sea de manera mínima su calidad de vida, en cambio, aquello que les resulta asociado a lo malo es todo aquello que atenta de manera punitiva a sus necesidades personales, familiares y sociales básicas.(Amar, Angarita y Cabrera, 2003).

En una investigación realizada en la Universidad Católica de Colombia se encontró que los aspectos contextuales pueden resultar determinantes a la hora de hablar de desarrollo moral y valores ya que, en este estudio el cual se realizó con niños y niñas de zonas consideradas como violentas y otras zonas en las cuales no se consideraban peligrosas. (Echavarría y Vasco, 2006)

De esta manera pudo observarse en propias palabras de los niños que los valores más utilizados por los grupos de niños era la solidaridad y el respeto por la vida y la naturaleza, todos encontrándose dentro de un sistema normativo que se regulaba mediante reglas las conductas y comportamientos propios y de los

adultos, asimilando como propia de su sistema de valores y ya no como un sistema basado en las recompensas y castigos. Es fructificante mostrar que de esta manera los niños han alcanzado niveles de desarrollo de tipo convencional y dejado poco a poco, niveles Preconvencionales en la escala de desarrollo moral de Kohlberg.

A pesar de estas coincidencias notables, entre los niños que vivían en zonas peligrosas y otros en donde no se consideraba la zona de alta peligrosidad, existen diferencias igual de importantes. Basado en los resultados se encontró que mientras los niños que se encuentran en circunstancias de nula violencia y peligrosidad se guían mucho hacia circunstancias de respeto de la autoridad, de las normas, leyes y a su vez guiados por sentimiento de apoyo y solidaridad. En cambio los niños de la contraparte mostraban valores guiados hacia el cumplimiento de la lealtad, de la amistad, del respeto hacia los demás y la naturaleza, el hecho de defender a los que quieres, y la solidaridad entre personas mutuas, viendo de esta manera que el denominador común en estos valores es el de la supervivencia de las personas tanto individualmente como social y sobre todo familiarmente, influenciados fuertemente por los aspectos contextuales en los que resultaron forjados los niños, adhiriéndose de manera efectiva a los valores de justicia y cuidado mutuo. (Echavarría y Vasco, 2006)

Otra propuesta de investigación y continuando con esta línea es la que nos ofrece Plascencia y Romo (2009) en la forma en cómo los niños y las niñas valoran y justifican sus acciones a partir de una estructura que en ocasiones les sirve como guía o eje analítico para determinar el grado de bondad o de maldad de las acciones, en la investigación “Categorías de Análisis para el Razonamiento

Sociomoral en Niños de 10 a 11 años de edad” donde se plantea un estudio cualitativo y las respuestas que se obtuvieron de 14 niños y 15 niñas ante una historia hipotética que contenía una trasgresión moral y una convencional; se realizó una entrevista antes y después de una intervención psicoeducativa basada en la narración de cuentos.

El instrumento que se utilizó fue a través de una guía de entrevista semiestructurada basada en el método clínico piagetiano e inspirado en los conceptos de dominios sociales (Turiel, 2008; 2006; 1998; 1984, en Plascencia y Romo, 2009).

En los resultados se encontró que se organizaron los argumentos y justificaciones de sus juicios apoyándose en una referencia ligada a los dominios sociales, esto es, consideran elementos de tipo moral, convencional o de ambos y que los niños organizan sus valoraciones y justificaciones alrededor de una estructura denominada pivote, que es este punto del que parte el enjuiciamiento de la historia y se denominó como “pivote”, que está comprendida dentro de los dominios de conocimiento social:

El pivote es la referencia que los niños toman para despegar sus juicios y es un aspecto que prefigura y organiza los contenidos socio morales, dirigiendo las categorías de valoración y justificación según los parámetros del dominio al que pertenecen. (Plascencia y Romo, 2009: 41)

Cuando se emite un juicio Sociomoral, al menos ante la regla y trasgresión descrita en la situación planteada en esta investigación, los participantes toman en cuenta diferentes elementos. Entre ellos, conocen la estructura de la regla, identifican la trasgresión y la evidencian, demarcan el contexto en donde está

sucedido, la intencionalidad de las acciones y las posibles alternativas para evitar transgredir.

Como resultado se evidencia que los niños ordenan sus juicios (valoraciones y justificaciones) a partir de los dominios sociales que les ayudan para soportarlos y categorías encontradas como acusación, sentencia, contextualización, intencionalidad y alternativa, que les permiten interpretar las situaciones de trasgresión.

A su vez un estudio de vital importancia para esta investigación es el realizado por Palomo (1991) la cual tiene por título "Nivel de Razonamiento Moral en los Niños del Ciclo Medio de EGB" en el cual se realizó un estudio sobre el razonamiento moral del 180 niños de 8 a 11 años del ciclo medio del sistema educativo español, de la comunidad de Castilla, La Mancha, utilizando como instrumento las historias empleadas por Piaget sobre el mismo tema

El método empleado fue un observación de los niños en la escuela y después de estudiar su comportamiento con la ayuda de sus respectivos profesores y presentarles a través de unos pares de historias sobre diversos temas, una serie de conductas para que las juzguen.

Las historias contadas a los niños (originales de Piaget) fueron presentadas de forma alternativa y trataron de describir las siguientes situaciones: sobre la torpeza, sobre el robo, sobre la mentira, sobre el castigo, sobre la justicia inminente y sobre la justicia y la autoridad.

Después de escuchar cada una de las historietas, leídas oralmente por el investigador, los niños deberían emitir un juicio por escrito, sobre el que piensa de cada una de las situaciones descritas, razonando su respuesta.

El resultado de estos datos se completa con las observaciones detectadas durante la aplicación de la prueba, entrevistas con los propios niños y con los educadores.

Los resultados mostraron que la autonomía en el aspecto de juicio moral, se inicia a partir de los 9-10 años salvo en algún caso excepcional; se comprueba que los niños de 3 grado del curso, superan el nivel de autonomía moral únicamente, un 5% de la muestra y, por el contrario en 4 grado del curso, ya lo alcanzan un 54%.

Se observó que el aspecto en el que se refleja mayor grado de autonomía moral es la mentira, seguida del robo y la torpeza, ya que son los aspectos de la moralidad que mas se ajustan a las situaciones de la vida diaria del niño. (Palomo, 1991)

En el aspecto que menos se refleja la autonomía moral es el castigo y en los dos aspectos de la justicia estudiados; como lo explica Palomo (1991:74) “debido a que, a esa edad, el sentido de solidaridad con sus iguales esta poco desarrollado, pesando mucho sobre ellos todavía, la dependencia de los adultos en su doble aspecto de respeto y cariño”.

En cuarto lugar que los datos obtenidos en esta investigación apoyan la hipótesis por Piaget de que el dominio optimo de autonomía moral se alcanza a los 10-11 años ya que el 75% de los alumnos supera este nivel pudiéndose observar también que han adquirido los sentimientos de igualdad y solidaridad, descendiendo, en la misma edad, el sentimiento de dependencia hacia los adultos.

Hablando de familia existe la investigación realizada por Durán (2007) la cual tenía como objetivos en un inicio entender la visión subjetiva infantil de primera mano sobre lo que ellos consideraban como el concepto de familia, sus relaciones y aspectos diversos, que tendrían como finalidad poder intervenir en los problemas que aquejaban a la familia cubana desde el punto de vista de los integrantes más pequeños de estas familias.

Es así, que se obtuvieron una cantidad de categorías tales como comunicación, vivencias afectivas, desarrollo intelectual y, en especial, a lo que atañe a esta investigación, la capacidad de autonomía, el desarrollo moral y el grado de control de conductas (castigos). El primero de estos refleja que la representación de autonomía y toma de decisiones está prácticamente ausente aun en jóvenes de mas edad, tomándolo como un aspecto negativo de la familia, mientras que al hablar de valores éticos los niños no valoran su importancia hacia uno u otro lado de la dicotomía de positiva o negativa, dejándolo fuera del espectro conceptual de familia; finalmente cuando se hace mención de la regulación y control de la conducta se evoca principalmente al castigo y la violencia como solucionador de conflictos, categorizándolo de esta manera como un aspecto negativo en la familia.

En cuanto a la educación de los padres, Galarza (1987, en Córdoba 2002), encontró que la ocupación del padre parece influir en la importancia que los hijos adjudican a los valores materiales, esto se vio principalmente en los hijos de funcionarios públicos. La ocupación de la misma madre, por otro lado, influye en la importancia que los hijos van a dar a valores como altruismo, al cual le

confieren gran importancia los hijos de empleadas administrativas, o en valores familiares a los que consideran de importancia hijos de amas de casa.

Se han realizado numerosas investigaciones, mostrando que las escuelas pueden ser factor de influencia en la formación de valores, ya que después de la familia, esta es la fuerza socializadora más importante en la vida de un individuo, y se sabe que las escuelas difieren entre sí en las características curriculares, las formas de implementar la educación, en su filosofía de la educación, y en el, tipo de maestros y alumnos (Beller, 1972, en Córdoba 2002).

En cuanto a la edad, Tyler (1980) realizó un estudio para observar si había cambios significativos en los valores e intereses de acuerdo a la edad del individuo, y encontró más cambios en los valores e intereses entre los 15 y 25 años; que entre los 26 y los 55 años. También, se observó en este estudio, que los muchachos de 15 años muestran menos gusto por el cambio que los hombres de 25 años.

Se han realizado estudios en la adolescencia y en ámbitos universitarios referidos a valores por ejemplo aquellos que sirven sobre la preferencia de la carrera que estudiarían. Este estudio se realizó en Bathurst, New South Wales, en donde se encontró que los estudiantes que elegían el área económica administrativa, daban más importancia a valores relacionados con logro, valores materiales y, con ser admirados por otros. (Elkind, 1970, en Córdoba 2002).

En la etapa de la adolescencia es en la que el individuo decidirá cuál será la carrera que va a estudiar, razón por la cual es importante saber si existe una relación entre los valores del estudiante y el área de estudio que elige. Se

considera que ésta está relacionada con las preferencias vocacionales del estudiante.

El desarrollo del juicio moral y los valores humanos también ha sido objeto de estudio como lo se hizo en la investigación de Pérez y Mestre (1993) en donde se estudiaron a 1287 jóvenes adolescentes entre 13 y 19 años de edad; en donde una de las hipótesis más importantes era que el razonamiento moral más avanzado (posconvencional) debería conducir a los jóvenes adolescentes a preferir valores que expresan cualidades más acordes con la dignidad e igualdad de las personas, frente a aquellos valores que expresan cualidades de los individuos aislados o en contraposición con otros. En otras palabras, los valores de la persona humana en contra valores que contraponen a unas personas frente a otras, los valores que igualan a las personas contra los valores que las subordinan.

Los instrumentos que utilizaron fueron El Cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT de Rest 1982) y la Escala de Valores de Rokeach (1973) en la cual se encontró que existían un relación positiva entre el nivel posconvencional y la importancia que los sujetos han dado a valores como: sentido de realización, libertad, ser abierto, ser competente, ser indulgente, ser independiente, ser intelectual, mientras que la relación es negativa con los valores: tener un mundo bello, lograr la salvación, ser limpio, ser cariñoso, ser obediente y ser educado.

En una investigación cuantitativa realizada en Aguascalientes por Barba (2001) se trató de encontrar el nivel general de desarrollo moral basado en la teoría de Kohlberg. Para esto se utilizó el instrumento realizado por Rest llamado Cuestionario de Problemas Socio morales o Defining Issues Test. Esta prueba

servió para designar a los alumnos que eran estudiantes de secundaria y bachillerato, dentro de un nivel de desarrollo de la moral. Gracias a la aplicación de esta prueba pudo encontrarse que los alumnos tanto de secundaria como aquellos que cursaban la preparatoria o el bachillerato estaban dentro del estadio 4 de Kohlberg caracterizado por la asimilación de roles sociales encontrados en un sistema social determinado que pueden ser fehacientemente definibles y cognoscibles mediante la implementación de las leyes y normas básicas en cada sociedad.

Lo que es significativo en esta investigación es que, a pesar, de lo que muchas personas llegaran a considerar como que la edad puede llegar a ser un factor determinante a la hora del desarrollo moral, en estos resultados no encontraron diferencias marcadas entre cada uno de los grupos de adolescentes.

Este resultado choca con los resultados de otras investigaciones e inclusive puede llegar a chocar con los límites claramente definidos por las teorías de Kohlberg y Piaget, las cuales estaban firmemente de acuerdo en el desarrollo casi perfecto de la moral dentro de ciertos límites de edad.

Aunque la edad no significara una diferencia bien marcada otra que si bien trae resultados discretos puede evidenciar la capacidad de los sistemas contextuales, familiares, educativos entre otros al desarrollo de la moralidad de la persona tal como marca la teoría Histórico social del conocimiento.

En la investigación hecha por Mathiesen, Mora y Castro (1998) se realizó una aplicación de la Escala de Comportamientos Morales Controvertidos (Morally Debatable Behaviors Scales) de Harding y Phillips la cual tiene como base medir

el grado de permisividad en tres ámbitos importantes tales como la sexualidad, la honorabilidad y Legalidad.

Los resultados mas importantes son que los hombres muestran un mayor grado general de permisividad que las mujeres, igualmente que las personas que se declararon como ateos en relación con aquellos que se declararon como católicos, y mas aun, con aquellos que son declarados protestantes y aquellos que profesan otras religiones. Además de esto se encontró que los jóvenes son más propensos a respetar las leyes que propiamente a la sanción social o a la honorabilidad propia.

Estos resultados resultarían algo desconcertantes ya que se supondría que dentro de la etapa de la adolescencia, se comenzaría a utilizar términos referidos a aspectos personales más que a la propia ley o a la asimilación como normatividad externa, según la teoría Piagetiana pero en este estudio no se demostró fiablemente este hecho.

Estos autores no sólo se quedaron con esta investigación sino que realizaron otra para estudiantes de nivel medio superior llamada: "Familia, permisividad y juicio moral en estudiantes de enseñanza media de la provincia de Concepción, Chile" (Mathiesen, Mora, Chamblás y Navarro, 2004), en la cual se aplicó la misma escala que en el estudio anterior pero con la adición de variables tales como la situación familiar y la situación escolar de los adolescentes. El resultado que se obtuvo con los adolescentes no varía significativamente en relación a las otras investigaciones relativas a estudiantes de universidad, encontrando parámetros de permisividad y desarrollo moral parecido.

Además de la influencia de los padres, de la familia y de la escuela, se ha hablado de la relación que existe entre los valores y características demográficas y psicosociales, como el sexo, edad, grado escolar, educación y ocupación de los padres, religión nivel de aspiración del adolescente-estudiante y nivel socio-económico (Kobett, 1979, en Córdoba 2002).

Dentro de una línea diferente se encuentra la investigación realizada por Cortés (2000) llamada "Un estudio sobre el desarrollo moral de los adultos", ya que en esta investigación se trataba de enmarcar las historias de vida y dilemas morales propios de las personas adultas dentro de un marco de contenido y, un nivel de razonamiento moral determinado.

De esta manera se encontró que los dilemas morales más recurrentes en la vida de estas personas son aquellos referidos a lo concerniente al aspecto familiar y en mucho menor medida aquellos relacionados a aspectos de carácter social, evidenciando de esta manera que los adultos de esta muestra se caracterizan por estar en mucho mayor medida en el nivel convencional del desarrollo moral de Kohlberg (en mayor medida el estadio 3 que el 4) y que sólo una de las personas de la muestra mostró rasgos de tipo post convencional. Concluyendo que las personas que se refieren regularmente a aspectos familiares tienden a ser centrados en un nivel convencional, normativo y típico, pero cuando se refiere a aspectos sociales muestra una mayor madurez y desarrollo moral, además de que encontraron que mientras mayor educación intelectual y moral tengan las personas tendrán una capacidad de ir mejorando moralmente hablando.

Dentro de la misma línea de investigación se encuentran los trabajos realizados por el Programa PRYCREA o sea Programa para el Desarrollo de la Persona Reflexiva y Creativa, de los cuales uno que resulta representativo además de sustantivo es el realizado por D'angelo (1999), el cual trata de condensar las investigaciones mas importantes que se hayan realizado en Cuba durante principios de la década de los 90's, obteniendo de esta manera un importante sustento práctico sobre el tema de la modificación de la familia y la de los valores positivos dentro de esa sociedad socialista. Todo esto con el objetivo primordial de entender los fenómenos de corte cultural y social que se han ido manifestando durante algunos años, y que han traído consigo cambios en la fomentación, enseñanza y desarrollo de los sistemas de valores típicos de esta sociedad socialista (La solidaridad, el colectivismo, el patriotismo, el internacionalismo, la igualdad, el amor al trabajo, la honestidad, entre otros, p: 2)

En el siguiente estudio los investigadores tuvieron como objetivo ver la influencia que tienen un programa basado en juegos amistosos que van dirigidos a la cooperación, confianza y otras mas que suman 60 actividades. La evaluación se realizará antes y después del programa de juegos, utilizando los dilemas morales del prisionero y de las siluetas.

De esta manera se obtuvo que los niños obtuvieran un mayor grado de conductas pro sociales altruistas en sus comportamientos además de una mayor comunicación dentro del grupo. El beneficio principal es que se pudo demostrar la preponderancia y valía de los juegos que promueven la cooperación y el altruismo, al contrario de aquellos juegos que sólo se dedican a promover los

aspectos de competitividad e individualidad, y que pueden ser factores imperantes en la vida diaria y en todas las actividades lúdicas de los niños.

De manera resumida estas investigaciones tuvieron como objetivo primordial tratar de fundamentar la idea una verdadera enseñanza y creación de un sistema de valores bien fundamentado, y no solamente una recepción pasiva de estos que no tendría un fin determinado, sino que sólo replicaría los mismos problema que aquejaban a su actual modo de enseñanza.

Además de que se obtuvo como conclusión que para poder fomentar un sistema de valores regido por la idea cultural de ese sistema socialista se debía crear en las personas una convicción de que de la manera de enseñanza tradicional se seguiría repitiendo los mismos problemas, de esta manera se tendría que propiciar enmarcar esta enseñanza dentro de marcos éticos prácticos y sistemas contextuales pertinentes a cada una de las personas, para que puedan encajar dentro de sus mundo subjetivo particular.

Si fuera de esta manera se podría tener a sujetos que tuvieran la capacidad de reflexión y razonamiento, trayendo consigo una consistencia en sus sistemas éticos y morales, tomando decisiones sobre sus consecuencias a partir de bases solventes de análisis y pre ponderación por el beneficio común, el respeto a lo que nos rodea (incluyendo personas, animales y la propia naturaleza) y sistemas de mutua cooperación. Aunque se obtuvieran estos resultados se dejaron muchas preguntas abiertas como si sólo tendría el sistema educativo o familiar lo que tendría que cambiara y si es que tiene que cambiar, cual sería la forma correcta de enseñanza, siendo estos cuestionamientos para otras líneas de investigación.

Otra forma de abordar la concepción que tienen los niños sobre algunos valores es atacando partes susceptibles en su vida cotidiana tal es el caso de la investigación basada en el proyecto “De Colores” realizada en una escuela de Toledo España en el 2005 – 2006 en la cual el objetivo principal fue “el de crear en los niños y en las niñas su propio mundo de valores y fomentar en ellos la seguridad, la seguridad la creatividad y el autoconocimiento necesario para aprender a utilizar sus recursos personales y habilidades para salir airosos de todas las situaciones que se le presenten”. (Argés 2006)

Las actividades realizadas fueron, las conversaciones, diálogos, debates, la resolución de problemas en el momento en que se producirían, dibujos, pero la principal fue la lectura de cuentos; ya que a través de estos se buscaba un valor correspondiente junto con lo que llamaba el “rincón del color” que consistían en una serie de dibujos y textos atractivos que se colocan en los pasillos y que están relacionados con el valor que se va a trabajar (color-valor). En el horario semanal se dedicaba siempre un periodo de tiempo para ello, pero además también se trabajaba los valores en cualquier momento y situación, siempre que la circunstancia lo requiere.

Al finalizar cada mes y cada color-valor se rellenaba un registro consistente en una tabla de doble entrada. Por un lado se ponen los nombres de los alumnos y por otro los objetivos que se querían conseguir, así se veían con claridad los progresos que van haciendo los alumnos. Así cada mes se trabajó con colores-valor diferentes. Al termino del proyecto como lo menciona Argés (2006) hubo un cambio en los niños, poco a poco se reflejó un cambio cualitativo en la manera en

cómo se conocen a sí mismos y a los demás, desarrollaron una integración en el grupo y aprendieron a solucionar sus conflictos de manera positiva.

También el proyecto ha sido muy útil para los profesores, pues gracias a él hemos llegado a conocer mejor a nuestro grupo-clase y a cada alumno en particular, a la vez que nos ha servido de formación y enriquecimiento profesional para seguir aplicando la educación en valores en cursos sucesivos. También las familias se han beneficiado, pues han denotado el reflejo del taller en la forma en cómo se desenvuelven los niños en casa y en contextos diferentes al de la escuela.

En un estudio realizado con jóvenes que van desde los 11 a los 18 años de edad Hernández, Aciego y Domínguez (1994) trataron de observar el grado en el que un programa institucional que en este caso se denominada PIECAP (Programa Institucional Emotivo para el crecimiento y la autorrealización personal) podía influenciar de manera positiva el desarrollo personal y la ocupación de su sistema de valores particular en cada uno de estos jóvenes que se encontraban en ese momento en el nivel bachillerato (edad en el que la literatura propone un cambio personal de manera significativa). De esta manera se observaba que mediante la implementación de este programa evaluado por la aplicación previa y posterior de la prueba llamada TAMAI (Test evaluativo multifactorial de Adaptación infantil) los jóvenes obtenían una mejora en su adaptación a los sistemas escolares, familiares y sociales y que en la mayoría de los casos servía como factor invariable, en la mejora de sus sistema de valores y en su concepción de desarrollo personal.

Referente a este punto Ortega, Mínguez y Gil (1996) en González y Nieto (2001:14) argumentan que existen gran variedad de estrategias para la educación en valores como son:

1. *Clarificación en valores.* Esta técnica constituye un conjunto de métodos de trabajo que ayudan a que el alumno realice un proceso de reflexión, haciéndole consciente y razonable de aquello que valora, acepta o piensa.
2. *Discusión de dilemas morales.* Los dilemas son pequeñas historias en las que se plantea un conflicto o disyuntiva entre valores. El conflicto puede resolverse de varias maneras igualmente factibles y defendibles. Los alumnos deben pensar cuál es la solución óptima y fundamentar su decisión en razonamientos moral y lógicamente válidos.
3. *Estudio de casos.* Un caso es la descripción de una situación real o ficticia, investigada y adaptada de modo que posibilite un amplio análisis e intercambio de ideas en grupo. Una de las características del estudio de casos consiste en que cada uno de los componentes del grupo puede aportar una solución diferente.
4. *Análisis de valores y análisis crítico de la realidad.* Se trata de un procedimiento para analizar problemas complejos, hechos de experiencia, que impliquen un gran número de factores y sus posibles consecuencias.
5. *Comentario crítico de textos.* Se trata de un método eficaz para enfrentarse críticamente a la realidad, es decir, un medio adecuado para convertir en problemático un tema o para profundizar en aquellos que ya plantean conflictos. El comentario de texto es un proceso de integración de informaciones diversas, un medio válido para la toma de conciencia del

medio en que nos movemos y para comprender y examinar críticamente mensajes o contenidos relevantes o significativos.

6. *Autorregulación de la conducta.* Una de las dimensiones más importantes de la acción pedagógica en el ámbito de la educación en valores debe de orientarse al desarrollo de competencias, actitudes y conductas que supongan un alto nivel de autorregulación y autocontrol en el alumno, entendiendo por autorregulación el proceso comportamental de carácter continuo y consciente en el que la persona es la máxima responsable de su conducta.

En la práctica, las estrategias mencionadas adquieren su más pleno sentido cuando se representan y expresan de forma interrelacionada, en nuestro caso, tratamos de proyectar a través de la literatura infantil.

Los textos escritos, como portadores de significación, constituyen medios culturales para la construcción social del sentido crítico. Fomentar en los niños la lectura de textos literarios o de textos convencionalmente considerados como de literatura infantil, contribuye a potenciar su educación integral como personas autónomas, conscientes y creativas en el medio en que viven.

CAPÍTULO V: MÉTODO

Esta investigación es de corte cualitativo, dado la flexibilidad que aporta a la hora de los registros y su invariable necesidad de obtener cualidades y no cantidades, además este nos ayuda a percibir las perspectivas en este caso de los niños sobre aspectos morales. Para fines de esta tesis los métodos utilizados están referenciados a métodos lúdicos. Teóricos tales como Vygotski (1980) y Piaget (1985) concuerdan que es en el plano de las actividades lúdicas en las cuales los niños pueden poner de manifiesto sus actividades cognitivas superiores y, reflejan de manera subjetiva, la interpretación de una realidad propia. Para estos dos autores este es el terreno de las actividades infantiles y es mediante el juego en la cual se puede estudiar de manera eficiente cada una de sus capacidades... Este es más bien un sustento un tanto teórico ,pero Ausubel (1976) y Vygotski (1980) son los que plantean que a pesar de estar dentro del mundo del niño, lo que importa es lo que al niño le resulta significativo para el cumplimiento de una necesidad, guiándose así por factores sociales-individuales. Estos argumentos aportan una base firme a los aspectos metodológicos de esta tesis.

La forma de trabajar con los niños varía; hubo tanto sesiones individuales, como sesiones grupales, ya que a consideración de varios autores (Piaget, Vygotski, Bruner, entre otros) los procesos varían en ocasiones sustancialmente entre cada una de ellas, pero en ocasiones, resulta ser que la conformación de muchos de los conocimientos adquiridos resulta ser de una interacción de estos procesos. Esto lleva uno de los postulados piagetianos que el desarrollo moral se

da mediante dos formas: Procesos de presión social (aspectos sociales del conocimiento) y la creación de las propias reglas o en este caso, la creación de los propios conocimientos. Finalmente, el aspecto de las edades influye fundamentalmente en la idea aportada por Bruner, que hace énfasis en las diferencias estructurales-funcionales que provocan el sistema educativo escolarizado, ya que, fundamenta que la escuela transforma en ocasiones de fondo los sistemas evaluativos, valorativos y normativos en los niños, introduciendo en el sistema de reglas y valores de los propios niños nuevos parámetros de corte normativo-prescriptivo.

Conceptos claves:

- **Concepto:** Un concepto es un grupo coherente de juicios sobre un objeto cuyo núcleo se compone de aquellos juicios que reflejan las características inherentes del objeto. (Propuesta de la Unión Soviética para la revisión del documento ISO 704)
- **Internalización:** Es cuando un signo externo es transformado en un signo interno para así, facilitar el manejo de los signos en opciones futuras. (Vygotski, 1980)
- **Moral:** Consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moral hay que buscarla en el respeto, que el individuo adquiere hacia estas reglas (Mifsud, 1985)
- **Valores Prescriptivos:** Son aquellos que están relacionados con la conducta moral y convencional.(Bruner, 1987)
- **Reglas morales:** Son aquellas que trascienden las cuestiones de cada uno de los contextos y se consideran universales. (Bruner, 1987)

- **Reglas Convencionales:** Son aquellas que se aplican en el ámbito subjetivo y se presta a interpretaciones. (Bruner, 1987)
- **Prescripciones Morales:** Son aquellas que tienen un significado simbólico, asociados a lo obligatorio, lo valioso o lo sagrado. No necesita justificarse en función de sus consecuencias. (Durkheim citado en Mifsud, 1987)

Preguntas de Investigación

- ¿De que manera los niños definen conceptualmente algunos valores como Amabilidad, Igualdad de Género, Respeto, Honestidad, Amistad
- ¿De qué manera los niños definen empíricamente algunos valores como Amabilidad, Igualdad de Género, Respeto, Honestidad, Amistad
- ¿Existirá un cambio en el avance moral heterónomo y en el nivel preconventional de los niños, si se utilizan actividades como el cuento, dinámicas grupales y guiñol para su enseñanza?

Objetivos de Investigación

- Conocer cómo los niños definen conceptos tales como Amabilidad, Igualdad de Género, Respeto, Honestidad, Amistad de forma teórica.
- Conocer cómo los niños definen conceptos tales como Amabilidad, Igualdad de Género, Respeto, Honestidad, Amistad de forma práctica.
- Determinar si a través de la utilización de actividades como el cuento, dinámicas grupales y teatro guiñol es posible obtener esbozos de cambios cualitativos en la moral de los niños.

Población y muestra

Los participantes de esta investigación fueron 8 niños y 8 niñas de edades de entre los 4 a los 6 años que fueron seleccionados en base a un buen desempeño verbal e intelectual, referidos así, por los profesores a cargo. Los cuales se dividieron en dos grupos, uno conformado por los niños de la primaria **Antonio Barbosa Heldt** y el segundo por los niños del jardín de niños **La Casita del Árbol**. La relación de las sesiones fue conformada durante aproximadamente dos semanas. Las primeras dos sesiones se realizaron de forma exploratoria, de aproximadamente 20 a 25 minutos en los cuales se registraron los conceptos más utilizados por los niños. La tercera sesión fue en donde se llevaron los registros de conceptos los cuales se llevaron de manera grupal aproximadamente de 25 minutos. De la 4^o a la 9^o sesión se realizaron los cuentos, el teatro y dinámicas grupales, con sesiones de 15 a 45 minutos. Finalmente la 10^o sesión fue grupal y en esta se evaluaron los conceptos empíricos de los niños después de los cuentos y la representación.

En cada una de las sesiones que se realizaron se contó con un observador, que en el caso de la primaria fue un padre de familia, mientras que en el Kinder fue la maestra a cargo. Estos observadores sólo ayudaron en el dinamismo de la sesiones además del control hacia los niños. Si bien, las sesiones de grupo duraron un promedio de 28 minutos, la actividad de la lectura y la representación con el teatro guiñol sólo fue de 10 minutos aproximadamente.

Instrumento

- Grabadora de voz (o en su caso videograbadora)
- Serie de cuentos incidentes del juicio moral
- Entrevista semiestructurada de conceptos de valores
- Hojas de papel y lápices

Escenario

El espacio que se requirió fue amplio dado el número de niños que se solicitaron, además de que fue un lugar seguro, y en lo posible un lugar que este libre del ruido, ya que, se requirió de tranquilidad para una menor distracción de los niños. La escuela Primaria se encuentra en la colonia Reforma del Municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México. Esta escuela se encuentra en la zona oriente de este municipio casi colindando con los municipios de Chimalhuacán y Los Reyes La Paz. Esta zona esta considerada como una zona de nivel socioeconómico bajo, en la cual los principales problemas que aquejan son la violencia familiar, el desempleo y la inseguridad, aunque esta escuela presenta una buena evaluación en el examen ENLACE 2010. En tanto que la aplicación de la investigación en la educación preescolar se realizó en el jardín de niños: La Casita del Árbol. Este kínder se encuentra en una zona de Iztapalapa, que cuenta con un nivel socioeconómico de nivel medio a medio alto.

Procedimiento

1. Se le pidió a los tutores o padres el permiso tanto verbal como escrito de que sus hijos pudieran formar parte de una investigación relacionada con valores y desarrollo moral.

2. Ya con el permiso de los padres, se procedió a la formación de dos grupos el primero con los niños de la primaria **Antonio Barbosa Heldt** del rango de edad de 5-6 años, mientras que el segundo se formó con niños del jardín **La Casita del Árbol** de un rango de edad de entre 4-5 años.
3. La primera sesión fue para la presentación y el establecimiento del *rapport* adecuado antes de continuar; la segunda sesión fue de carácter grupal en la cual se contaron una serie de cuentos y en las cuales se exploraron los conceptos más utilizados por los niños para su pronta definición. Así con cada uno de los grupos.
4. Para la 3ª entrevista se les pidió la oportunidad de “charlar” sobre cosas que le gustan, encausando de esta manera una entrevista que tuvo como objetivo registrar los conceptos teóricos que ellos tienen sobre ciertos valores.
5. Para la 4ª sesión se llevaron a cabo dinámicas en donde se contaron varios cuentos con el valor **Respeto** aproximadamente de 10 minutos y al término, se llevo a cabo una dinámica grupal para la retroalimentación acerca del valor planteado, mediante una serie de preguntas formuladas con anterioridad para efecto de este valor. Al finalizar se les pidió que realicen un dibujo sobre lo que trató el cuento
6. En la 5ª sesión se llevaron a cabo dinámicas en donde se planteó el valor **Honestidad** sólo que ahora representado con guiñol pero prácticamente tuvo la misma duración que los cuentos. De la misma manera se les pidió la ubicación del día anterior y silencio. Al finalizar se les pidió que realicen un dibujo sobre lo que trató el cuento.

7. Para la 6ª sesión se llevaron a cabo dinámicas en donde se contaron varios cuentos con el valor **Igualdad de Género** y al término se realizó una dinámica grupal para la retroalimentación acerca del valor planteado, mediante una serie de preguntas formuladas con anterioridad para efecto de este valor. Al finalizar se les pidió que llevaran a cabo un dibujo sobre lo que trató el cuento.
8. En la 7ª sesión se llevaron a cabo dinámicas en donde se planteó el valor **Amistad** sólo que ahora representado con guiñol. De la misma manera se les pidió la ubicación del día anterior y silencio. Al finalizar se les pidió que realizaran un dibujo sobre lo que trató el valor de ese día.
9. Para la 6ª sesión se llevaron a cabo dinámicas en donde se contaron varios cuentos con el valor **Amabilidad** y al término se llevó a cabo una dinámica grupal para la retroalimentación acerca del valor planteado, mediante una serie de preguntas formuladas con anterioridad para efecto de este valor. Al finalizar se les pidió que realicen un dibujo sobre lo que trató el cuento.
10. Finalizadas las sesiones grupales se procedió a realizar la evaluación de las actividades lúdicas. De esta manera la última sesión fue en grupo evaluando los resultados de sus conceptos, en forma de plática y discusión para conocer los aspectos prácticos de sus conceptos. Las actividades se llevaron a cabo primero en la primaria y después con el jardín de niños con la misma estructura en las dinámicas, tiempos y procedimientos.

CAPÍTULO VI: RESULTADOS y CONCLUSIONES

La serie de entrevistas fueron registradas tanto en audio como en video, de esta manera se procedió a el análisis de los resultados mediante la catalogación libre, el análisis de discurso, para que finalmente se obtuvieran una serie de tablas comparativas que presentan a los niños tanto de educación preescolar como los niños de educación primaria, ambos analizados bajo los conceptos de etapas tanto de Piaget como de Kohlberg. Las tablas comparativas se presentan a continuación

Tablas Comparativas

Tabla 1: Análisis de discurso comparativo entre niños de educación preescolar y primaria referida al valor “Respeto”

Teorías y etapas	Niños de Kinder	Niños de Primaria
Etapa 1 Piaget: Heteronomía	Confunden obediencia con respeto El respeto se asocia con no dañar físicamente a nadie El faltarle el “respeto” a alguien trae un castigo o un regaño (Inminente) A las personas que tienen que respetar esta asociado más por estar arriba jerárquicamente que por otro factor (a los padres, a los abuelitos y a las maestras)	Sus actos se manejan por el deber ser (por que lo dicen mis papas) Los deberes son externos a su propia voluntad (por que lo dicen mis papas, por que diosito nos castiga) Los deberes don irrefutables y no se prestan a interpretaciones El faltarle el “respeto” a alguien trae un castigo divinos, un regaño, o castigo físico El respeto se asocia con no dañar físicamente a nadie (por que lo lastiman o por que le duele) Respeto relacionado al amor, a la amabilidad Confunden obediencia con respeto
Etapa 2 Piaget: Transición		Se comienza a internalizar la amabilidad y la consecuencia de los actos propios El respeto es considerado como reciproco (LV,AG,AD,GN)
Etapa 1 Kohlberg: Preconvencional	Se obedece por obedecer Se somete a las reglas apoyadas por el castigo El evitar el castigo de la autoridad es la razón principal de la acción moral Evitar faltar el respeto al no golpear o infligir algún daño a otros	Respeto por la autoridad Comienza a percibir que los demás tienen ideas e intereses propios Se somete a las reglas apoyadas por el castigo, evitando el daño físico de la autoridad (papas) Las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás
Etapa 2 Kohlberg: Convencional		Valoración integral de las demás personas La clasificación de las conductas comienzan a ser por los motivos teniendo en cuenta a los demás sobre uno mismo Los intereses de respeto siempre se presenta

		<p>con mayor relevancia hacia los otros y hacia “ mi mismo”</p> <p>Mantiene relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud (AG)</p> <p>Antes de realizar cualquier acción se piensa en sus posibles consecuencias evitando infligir algo que no queremos para nosotros (LV)</p>
--	--	--

Tabla 2: Análisis de discurso comparativo entre niños de educación preescolar y primaria referida al valor “Igualdad de género”

Teorías y etapas	Niños de Kinder	Niños de Primaria
Etapa 1 Piaget: Heteronomía	<p>Diferenciación física</p> <p>Diferencias en el aspecto emocional</p> <p>Si existe igualdad se debe a la misma capacidad de obediencia</p> <p>Redundancia y sobre concreción de respuestas (por que si, por que no, por que los niños son niños y las niñas son niñas)</p> <p>Las niñas evitan jugar con niños por diferencias físicas, aunque los niños si juegan con las niñas aducen las mismas diferencias</p>	<p>Categorización en buenos o malos</p> <p>Diferenciación física</p> <p>Diferencia de perspectiva sobre conductas (Los niños son groseros y las niñas respetuosas)</p> <p>La idea de igualdad esta ligada a la del deber.</p> <p>Relatividad no autónoma (Los mismos deberes pero no los mismos derechos)</p> <p>Diferencias de género referidas a aspectos físicos, cognitivos o intelectuales, motrices y de valor o tenacidad, privilegiando a los niños.</p> <p>Conservación de estándares de juego por género (los niños juegan a los muñecos y las niñas a las muñecas)</p>
Etapa 2 Piaget: Transición		<p>Igualdad entre hombres y mujeres (LV)</p> <p>Diferencia sólo sexual (LV)</p> <p>Los mismos derechos y las mismas obligaciones para los dos géneros (LV)</p> <p>Capacidad de los niños y niñas de hacer cosas atribuidas al otro género (LV)</p> <p>Diferencia de intereses o gustos la cual es base de sus disgustos y peleas (AG)</p>
Etapa 3 Piaget: Autonomía		<p>Igualdad entre hombres y mujeres solo por pertenecer al género humano (LV)</p>
Etapa 1 Kohlberg: Preconvencional	<p>Hay identificación entre diferencia de género solo en cuestión física niño-niña</p> <p>Evita el daño físico de los demás por no recibir castigo de autoridad</p> <p>Juega con los niños de otro género aunque privilegia el suyo propio</p>	<p>Las acciones se consideran más físicamente que en términos de los intereses psicológicos de los demás</p> <p>Comienza a percibir que los demás tienen ideas e intereses propios</p> <p>Hay una identificación de diferencias anatómicas entre niño-niña pero no presenta una identificación entre igualdad de género</p> <p>Identificación de género y roles apoyado a seguir las reglas por el castigo, evitando el daño físico de la autoridad (papás) (YH)</p> <p>Hay indicativo de intereses y protección física hacia los demás (MS)</p>
Etapa 2 Kohlberg: Convencional		<p>Hay igualdad entre derechos y obligaciones de niño-niña</p> <p>Opinión igualitaria entre los roles de género</p> <p>Identificación de las diferencias de género solo por gustos e intereses y por diferencias anatómicas (LV, AG)</p>
Etapa 3 Kohlberg: Postconvencional		<p>Igualdad entre hombres y mujeres solo por pertenecer al género humano (LV)</p>

Tabla 3: Análisis de discurso comparativo entre niños de educación preescolar y primaria referida al valor "Honestidad"

Teorías y etapas	Niños de Kinder	Niños de Primaria
Etapa 1 Piaget: Heteronomía	<p>Parte de ser honesto es no quitarle sus cosas a los demás ni decir mentiras</p> <p>El no ser honesto trae consigo un castigo físico o regaño</p> <p>Según los niños el quitarle las cosas a los demás trae consigo consecuencias emocionales, de justicia o fantasiosas (sentirse mal emocionalmente, acusar o que le crezca la nariz como pinocho) (EL, LP, VV)</p>	<p>Parte de ser honesto es no quitarles sus cosas a los demás ni decir mentiras.</p> <p>El no ser honesto trae consigo un castigo físico o de aislamiento social y emocional(nuevo)</p> <p>La honestidad está relacionado con la amabilidad y el respeto</p> <p>El quitarle las cosas a los demás se relaciona con envidia (GN)</p>
Etapa 2 Piaget: Transición		<p>Relatividad en cuanto a decir la verdad (Nada más cuando es una emergencia sí, pero cuando no es una emergencia el mentir no es bueno") (AG)</p>
Etapa 1 Kohlberg: Preconvencional	<p>Aplica el concepto por cumplir con las normas</p> <p>Aplica y utiliza la honestidad solo para evitar el castigo</p> <p>Honestidad es tratar de evitar el daño emocional y físico a los demás</p> <p>Refiere que en ocasiones se puede mentir pero sin una clara muestra de ello (VV)</p>	<p>Las acciones honestas se encaminan a evitar el castigo.</p> <p>Identificación de honestidad física con clara base a castigo por parte de las autoridades</p> <p>Honestidad es no decir mentiras por evitación del castigo de autoridad</p> <p>identificación de acción deshonestas (Robar) (GN)</p>
Etapa 2 Kohlberg: Convencional		<p>Muestra un claro interés por los demás</p> <p>La honestidad se da en función de el respeto hacia los demás (no ser grosero) y hacia las cosas de los demás (devolverle sus cosas o identificar que eso no es mío), la confianza de los padres por no decir mentiras, el respeto y gratitud</p> <p>La razón para la acción correcta es la necesidad de ser una buena persona ante sí mismo y ante los demás, cuidar de otros</p> <p>En cuanto a decir mentiras, muestra un claro avance al Estadio 4, el cual se refiere en que las leyes se han de cumplir (no decir mentiras) excepto en casos extremos cuando entra en conflicto con otras reglas sociales fijas (mentir nada mas cuando es una emergencia, pero cuando no es una emergencia no es bueno) (AG)</p>

Tabla 4: Análisis de discurso comparativo entre niños de educación preescolar y primaria referida al valor (Amistad)

Teorías y etapas	Niños de Kinder	Niños de Primaria
Etapa 1 Piaget: Heteronomía	<p>La amistad se reduce a alguien con quien jugar y con quien pasar el tiempo</p> <p>Aunque si juegan con las niñas son juegos de actividad física se perpetúan los roles en los juegos (a los papas y a las mamás; a los príncipes y a las princesas)</p>	<p>La amistad trae consecuencias emocionales (sentirse feliz)</p> <p>La amistad es estar con otras personas</p> <p>La amistad trae consigo beneficios materiales ((amigas, dinero, todo) (LA)</p> <p>La amistad se reduce a alguien con quien jugar y con quien pasar el tiempo</p>

Etapa 2 Piaget: Transición	No tiene nada de malo jugar con niñas(juega a las princesas siendo niño) (AL)	Si respetas a las personas, si eres amable y equitativo trae consigo el adquirir su amistad (LV,AD, DI, YH, GN. AG, MS; estos últimos lo nombran pero superficialmente, en tanto la primera persona lo describe en su totalidad)
Etapa 1 Kohlberg: Preconvencional	Aplica el concepto por cumplir con las normas de autoridad Evita el daño físico que pudiese afectar a la relación amistosa Obtiene beneficios propios (tener amigos y con quien jugar)	Comienza distinguir los intereses propios de las demás personas Amistad es no ser malo con los compañeros (AD) Es por obediencia a autoridad (les pueden decir a nuestras mamas) (AD) Las acciones de amistad se encaminan a evitar el castigo y a no ser malo La amistad se basa en la obtención de beneficios emocionales y materiales
Etapa 2 Kohlberg: Convencional		Muestra un claro interés por los demás La amistad se da por el respeto, la amabilidad y la gratitud hacia los demás Distinción de amistades entre amables y no amables (LV)

Tabla 5: Análisis de discurso comparativo entre niños de educación preescolar y primaria referida al valor (Amabilidad)

Teorías y etapas	Niños de Kinder	Niños de Primaria
Etapa 1 Piaget: Heteronomía	Ligado a la obediencia (AL) Se debe de ser amable con las personas mayores y con los padres de familia Si no se es amable trae consigo aislamiento social y consecuencias emocionales (La gente ya no te va a querer y los demás se pondrán tristes)	Obtención de un beneficio emocional (los que son amables quieren a los otros; cuando una persona es amable alguien es amable contigo entonces te sientes muy feliz) Las personas más amables son los niños y niñas Con quien se debe ser mas amable son con los padres, con los amigos, con los "mayores" y con las niñas(AG, esta última) Amabilidad relacionada con la obediencia (AG) La amabilidad se relaciona con respeto, honestidad y amistad. Amistad es no pegarle y ser bueno con los demás
Etapa 2 Piaget: Transición		Si la amabilidad y la ayuda es mutua los beneficios que pueden obtenerse son para los dos (LV)
Etapa 1 Kohlberg: Preconvencional	Identificación de amabilidad en ayuda de acción física Las acciones de amabilidad se encaminan a evitar el castigo El no ser amable trae consigo consecuencias emocionales negativas	Las acciones se consideran más físicamente que en términos de los intereses psicológicos de los demás por el temor del castigo Satisface los propios intereses en donde se reconoce que los demás también tienen intereses Las acciones se consideran más físicamente que en términos de los intereses psicológicos de los demás por el temor del castigo Las acciones de amabilidad se encaminan a evitar el castigo La amabilidad es no lastimar
Etapa 2 Kohlberg: Convencional		La amabilidad se da en función de el respeto hacia los demás, hacia la amabilidad de los demás, la gratitud y los acuerdos (LV, AG)

CONCLUSIONES

Se determinó en base al análisis de contenido de las entrevistas realizadas, que los 4 niños y las 4 niñas de la primaria **Antonio Barbosa Heldt**, daban indicativos de referencias verbales y comportamentales de encontrarse en el nivel Heterónimo con respecto a la teoría del desarrollo moral de Piaget y en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg en el nivel Preconvencional; al igual se determinó a los 8 niños del jardín de niños **La Casita del Árbol** con base a las expresiones verbales en las entrevistas y con los postulados teóricos que se encontraban en el nivel Heterónimo de la teoría del desarrollo moral de Piaget y en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg en el nivel Preconvencional.

Una vez determinado esto se llevó a cabo el plan de trabajo planteado en las dinámicas explicadas con antelación y se determinó lo siguiente:

Teoría de Piaget y Kohlberg en los niños de la Primaria Antonio Barbosa Heldt

Igualdad de Género

Dentro del cuadro de el valor **igualdad de Género** de los niños de la primaria **Antonio Barbosa Heldt** 6 de los 8 niños se encuentran dentro de la clasificación piagetiana de Heteronomía siendo que esta comprendería de los 5 a los 10 años; las definiciones conceptuales de el valor Igualdad de Género comprenden en 6 de los casos el desconocimiento del concepto como tal, y dan definiciones conceptuales de circunstancias de Género (las niñas respetan y los niños no), también hay una clara diferenciación es que van desde las cognitivas o intelectuales (los niños son mas inteligentes), motrices, de valor o tenacidad (los niños corren más rápido que las niñas), físicas (hacen diferente del baño) y

comportamentales (las niñas son más tranquilas y los niños no) entre los alumnos y las alumnas.

Hay una clara manifestación de lo que denota Piaget en su moral Heterónoma de el cumplimiento de las reglas o normas que se representan de manera obligatoria con referencia al género, ya que 3 de los 4 niños de primaria hacen este señalamiento y el cumplimiento de las bases morales como una obligación con referencia a la conservación física tanto de ellos y de sus semejantes en este caso las niñas (No debo pegarle a las niñas porque mi mamá ya no quiere recados).

Respecto al género, hay dos muestras de avance de estadio referencial al concepto de el mismo, uno de estos casos es el de la niña de primaria LV que muestra una visión clara en las diferencias sexuales, muestra un concepto de igualdad de derechos y a su vez, de las mismas obligaciones, la clara manifestación de el reconocimiento de igualdad de género, la capacidad de realización de actividades socialmente establecidas que competen a los niños y tolerancia de los niños a realizar actividades socialmente establecidas propias de niñas (mi primo juega con muñecas y creo que eso está bien si a él le gustan pues está bien, a mi me gusta jugar a los cochecitos porque me gusta aunque mis compañeros me rechacen).

Además de una clara sensibilización de género por parte de la alumna de primaria LV; al mostrar esa cooperación y el respeto propio del estadio piagetiano llamado Autónomo, ya que menciona que todos somos seres humanos y esta misma condición nos permite ser iguales a todos; este relato es una clara

muestra de un avance no sólo del Estadio de Transición sino un esbozo de posicionamiento en el Autónomo.

Otro caso es el del niño de la primaria AG que también manifiesta un avance de estadio al de Transición al declarar que existe una diferencia de interés o gustos la cual es base de sus disgustos y peleas, (No hay que pelear hay que perdonarnos cuando hacemos algo malo) muestra una no tan clara base del respeto de los derechos y el reconocimiento de las obligaciones (Si todos tenemos los mismos derechos, porque tiene derechos a hacer tareas, obedecer a las mamás y respetar a las maestras y maestros) pero aun con una clara muestra de imposición del cumplimiento de las normas por parte de la figura de autoridad.

Este supuesto se fortalece al ver las claras muestras de cooperación en las dinámicas y cuentos relatados en las sesiones, los niños de la primaria LV y AG muestran empíricamente un claro avance en la cooperación y el dejar atrás ese egocentrismo con una clara muestra de interés y respeto por los demás; es más manifiesto el esbozo de progreso de la niña LV al estadio Autónomo que el del niño AG ya que la niña LV da una clara manifestación del manejo del concepto de género la importancia que tiene para ella, lo importante que es el hecho de respetar y ser respetada por el género opuesto y lo que esto le da para poder ayudar y establecer relaciones con los demás.

Respecto a la teoría de Kohlberg con relación al valor igualdad de Género en donde 6 niños de los niños de la primaria **Antonio Barbosa Heldt**, se encuentran en el nivel Preconvencional, de estos 6 niños, 5 se encuentran en el estadio 1.- Estadio de castigo y obediencia, y 1 sólo se encuentra en el estadio 2.- Individualismo, fines instrumentales e intercambio.

Los niños que se encuentran dentro del estadio 1; en general sus relatos son referente a la igualdad de género expresan en que hay una diferencia en género en cuestiones físicas y de acciones, pero no existe igualdad, las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás, hay una identificación de diferencias anatómicas entre niño-niña pero no presenta una identificación entre igualdad de género, adoptan roles apoyado en seguir las reglas por el castigo, evitando el daño físico de la autoridad (papas, maestra) se identifican las igualdades sólo por obedecer evitación del castigo razón principal de la acción moral.

La niñas que se encuentran en el estadio 2 clarifican y distinguen intereses propios de los demás, conscientes de que todos tienen interés pero hay un propensión a que los niños son malos porque pegan mucho y no existe una igualdad entre niño-niña.

Los 2 niños faltantes (AG y LV) de la población tomada, se encuentran en otro nivel que Kohlberg llamo Convencional, dentro de este nivel se encuentra el Estadio 3 también llamado Relaciones interpersonales de conformidad, expectativas mutuas, el cual se encuentran nuestros dos niños faltantes.

El niño AG reconoce las diferencias del otro en cuestión de género; hay una identificación clara entre las diferencias de gustos personales y de igualdad, hay igualdad entre derechos y obligaciones de niño-niña que se comprueban empíricamente, opinión igualitaria entre los roles de género (jugar a correr)

La niña LV muestra una identificación entre las diferencias anatómicas y de participación con sus compañeras y compañeros, hay igualdad entre derechos y

obligaciones de niño-niña, opinión igualitaria entre ejercer y respetar los roles de género (jugar con coches o muñecas).

Lo cual es un esbozo indicativo del avance de estadio con relación a niños de su misma escuela y edad con referencia a la teoría kohlbergiana

Respeto

Con relación a la teoría piagetiana y con referencia al valor Respeto 6 de los 8 niños de primaria se encuentran en lo que Piaget denomina moral Heterónoma; en esos seis niños existe una generalización del respeto como consecuencia al miedo al castigo, realización de los “deberes” sin excepción alguna, respeto al medio ambiente (Deber impuesto por autoridad).

Existe una muestra de imposición de la autoridad e imposición de un castigo divino (dios) sino se cumple ese respeto basado en sentimientos de amor y obediencia, hay un respeto hacia las personas adultas mayores, y la imposición del miedo al castigo sobre todo al castigo emocional.

Respetar es no infligir dolor a los demás sobre todo a los más chicos impuestos por la autoridad.

Los dos niños (LV y AG) de la escuela primaria se encuentran en el estadio de Transición, lo que los coloca en ese punto es la clarificación de realización de los deberes sin necesidad de una dirección paterna, la clara muestra en las actividades empíricas y la muestras del respeto recíproco; una clara muestra de Amabilidad internalizada tanto en acciones como en conceptos verbales denotados en la entrevista y el claro respeto de acciones no intencionadas y la importancia de disculpas al hacer algo “malo”.

En comparación con la teoría de Kohlberg y el valor Respeto con los niños de primaria, de los 8 niños 5 de 6 se encuentran dentro de lo que Kohlberg denominó Nivel 1 llamado Preconvencional, que en este a su vez se encuentra el Estadio 1 denominado Estadio de castigo y obediencia, donde se encuentran nuestro primero 5 niños.

Los niños que se encuentran dentro del estadio 1, en general sus relatos expresan el respeto de la autoridad (maestra, papás) se someten a las reglas evitando el daño físico, se obedece por obedecer, las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás, con un involucramiento de sentimientos, hay reconocimiento de intereses ajenos y el respeto por los pequeños pero con base de evitar el castigo de las autoridades (dios y papás).

Las niñas que dan esbozos de encontrarse en el estadio 2 del 1er nivel, clarifican y distinguen los intereses propios del de los otros, satisfacer los propios intereses en donde se reconoce que los demás también tienen intereses, lo justo es relativo, hay un respeto por la autoridad y por la naturaleza

Los 2 niños faltantes de la población tomada (AG y LV), se posicionan en otro nivel que Kohlberg llamó Convencional, dentro de este nivel se encuentra el Estadio 3 también llamado Relaciones interpersonales de conformidad o expectativas mutuas, en el cual se encuentran los dos niños faltantes.

El niño AG menciona que ser bueno es importante y significa tener buenos motivos, como lo menciona Kohlberg *“Una orientación del buen chico, que se orienta a agradar a los demás y aprobar a los demás, así como a ayudar”* (1984:102)

Se pueden reconocer conforme a la entrevista y conductas mostradas en las interacciones de las dinámicas planteadas, la diferenciación de los buenos y los malos motivos, una clara muestra de preocupación por los demás, se da una clarificación de hacer justo aquello que se desea que le hagan a uno en base a acuerdos.

La niña LV muestra un claro interés por los demás, tanto de forma verbal como comportamental, mantiene relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud con sus compañeros cercanos y figuras de autoridad, a tal grado que los compañeros denotan este valor en la niña LV y hacen hincapié en que ella es una niña que respeta. La razón para la acción correcta es la necesidad de ser una buena persona ante sí mismo y ante los demás, cuidar de otros y ayuda en las actividades a los que están atrasados.

La perspectiva social del individuo en relación con otros individuos, se tiene la conciencia de que los sentimientos compartidos están por encima de los propios intereses y en este caso es manifiesto en ella.

Honestidad

En cuanto al valor de honestidad y teniendo de referencia la teoría piagetiana 7 de los 8 niños se encuentran en el nivel de Heteronomía, ya que se tiene un claro desconocimiento del concepto como tal, aunque el manejo del concepto tiene dos imperantes, uno es relacionado con no quitarle las cosas a los demás y a no decir mentiras, con una tendencia clara a un castigo por parte de la figura de autoridad sino se lleva a cabo la acción moral.

La verdad es dicotómica y basada en el no deber decir mentiras, que a su vez el decir las trae el conocimiento del castigo al decir las, que también es asociado a un castigo divino (dios).

Robar las cosas a los demás trae consecuencias punitivas (se vuelve ratero y lo meten a la cárcel) con un castigo de las figuras de autoridad.

La Honestidad está relacionada con el respeto, el robar cosas o mentir trae consigo castigos físicos o de aislamiento, a su vez la primicia de que la verdad siempre debe imperar.

Una visión de honestidad reciproca (Si hacemos cosas “malas” no pueden pasar cosas “malas”)

Nuestro último niño (AG) da un esbozo de encontrarse dentro de la teoría piagetiana en el nivel de Transición al referir una relatividad en cuanto a decir mentiras (“Nada más cuando es una emergencia sí, pero cuando no es una emergencia el mentir no es bueno”), da una clara muestra de las reglas no son impuestas, sino como un sistema establecido entre los jugadores y el propósito del fin que es ajeno al propio.

Con referencia a la teoría de Kohlberg no está alejada de la de Piaget ya que 5 de los 8 niños se encuentran en el nivel 1 Preconvencional, conforme al valor Respeto más específicamente, en el estadio 1 o llamado Estadio de castigo y obediencia.

Estos cinco niños hacen mención acerca del valor de Respeto como las acciones que se consideran más físicamente que en términos de los intereses psicológicos de los demás y por el temor del castigo por parte de la autoridad, el ser honesto es por obediencia a autoridad.

Identificación de honestidad honrosa con una base al castigo (se vuelven rateros) por parte de las autoridades y castigo divino (los meten a la cárcel y dios los castiga), las acciones honestas se encaminan a evitar el castigo.

Identificación de honestidad física con clara base a castigo (nos acusan) por parte de las autoridades (con nuestras mamás). Las acciones honestas también se encaminan a no decir mentiras.

Una niña, de los Tres faltantes de posicionar según la teoría de Kohlberg da esbozos de encontrarse en el segundo estadio que es llamado Individualismo, fines instrumentales e intercambio, dentro del nivel 1.

Lo cual lo hace que se clasifique ahí, dando la distinción de los intereses propios y el de los otros, el satisfacer los propios intereses en donde se reconoce que los demás también tienen intereses, en que lo justo es relativo, ser honesto es no pegarle a los demás y a una visión de respeto hacia la naturaleza.

Nuestros dos niños faltantes dan muestra de encontrarse en un nivel superior, lo que Kohlberg denominó nivel convencional y que dentro de este se localiza el estadio 3 nombrado relaciones interpersonales de conformidad o expectativas mutuas

Esto es por un claro interés por los demás, la honestidad se da en función del respeto hacia los demás (no ser grosero) y su ejemplificación en las dinámicas de interacción hacia las cosas de los demás (identificar que eso no es mío), la confianza de los padres por no decir mentiras, el respeto y gratitud. La razón para la acción correcta que se demuestra, es la necesidad de ser una buena persona ante sí mismo y ante los demás, y el constante factor de cuidar de otros al interactuar o ante una necesidad ajena a la propia. En cuanto a decir

mentiras, el niño AG muestra un claro esbozo de avance al Estadio 4 (Sistema social y consciencia), el cual se refiere en que las leyes se han de cumplir (no decir mentiras) excepto en casos extremos cuando entra en conflicto con otras reglas sociales fijas (mentir nada mas cuando es una emergencia, pero cuando no es una emergencia no es bueno). Esto lo plantea Kohlberg cuando dice que el valor es *“el cumplir con los deberes a los que ha comprometido; las leyes se han de cumplir excepto en casos extremos, cuando entran en conflicto con otras reglas sociales fijas”* (Kohlberg citado en Almagia, 1987:13)

Amabilidad

Para Piaget 7 de nuestros 8 niños de primaria estarían inmersos con referencia al valor de Amabilidad en el nivel de moral Heterónoma, ya que hay muestras de miedo al castigo por parte de la autoridad al no cumplir con esta conducta, (No ser “malo”).

La presencia de un castigo en caso de no ser amable por parte de la figura de autoridad o castigo divino (dios)

La amabilidad está relacionada con la amistad, ya que el ser amable hace que se pueda ser amigo de esa persona que es amable, en función de préstamos de objetos físicos y conductas mostradas (le prestó mi muñeca; le prestó mi coche), las cuales son supervisadas por figuras de autoridad (maestra o papas).

Las personas más amables son sus amigos y una concepción del ser ellos mismos amables, se debe ser más amable con los padres (por que los quieren mucho), en relación a la pérdida de un sentir y el aislamiento emocional por parte de la figura de autoridad.

La amabilidad implica no infligir dolor a nadie, y la obtención de un beneficio emocional (los que son amables quieren a los otros). Las personas más amables son los niños con quien se debe ser más amable son con las niñas.

Amabilidad es no infligir una conducta punitiva a figura de autoridad y compañeros, a su vez el ser amable se relaciona con es el respeto de las cosas ajenas (no quitarle las cosas a los demás). Amabilidad asociada también con amistad (La persona más amable que conozco es uno de mis amigos) y figuras de autoridad

Equiparamiento de ideas de que siendo amable consigues amigos, y la pérdida de un sentir sino se es (Sino se es amable entonces nadie los quiere), a su vez a través de la amabilidad hay recompensas físicas por parte de la figura de autoridad (siendo amable consigue juguetes en “reyes”)

La niña LV muestra un esbozo de avance de nivel según la teoría piagetiana, la cual se podía decir que esta en el nivel de Transición, al plantear la amabilidad relacionada con el respeto, y a su vez la obtención de un beneficio emocional al ser amable (cuando una persona es amable alguien es amable contigo entonces te sientes muy feliz) y lo relevante es que busca ayuda mutua para el beneficio de las dos personas que demostró a lo largo de las sesiones.

Extrapolando ahora la teoría de Kohlberg y el valor de Amabilidad de nuevo se clarifica que de los 8 niños de primaria 5 de ellos se encuentran una vez mas en el nivel 1 Preconvencional, más específicamente, en el estadio 1 o llamado Estadio de castigo y obediencia.

Ya que sus relatos y conductas dan un indicativo de que las acciones se consideran más físicamente que en términos de los intereses psicológicos de los

demás, además por el temor del castigo (con mi papá tengo que ser amable), amabilidad es no ser malo con los compañeros, y una conservación del estado físico (porque sino nos pueden pegar) y por obediencia a autoridad (les pueden decir a nuestras mamas).

Identificación de amabilidad en igualdad de acción física (Cuando vendes algo le despachas a los señores bien) con tendencia a ser amable en base a castigo (sino somos amables nos castiga dios), las acciones de amabilidad se encaminan a evitar el castigo y la pérdida de cariño (sino somos amables no nos quiere nadie).

De nuevo de los tres niños faltantes de posicionar según la teoría de Kohlberg uno da esbozos de encontrarse en el segundo estadio que es llamado Individualismo, fines instrumentales e intercambio, dentro del nivel 1.

Ya que explica y distingue los intereses propios y el de los demás al ser amable, satisface los propios intereses en donde se reconoce que los demás también tienes intereses, la amabilidad es no lastimar.

Y finalmente nuestros dos niños que se encuentran en un nivel superior, lo que Kohlberg denominó nivel convencional y que dentro de este se localizan en el estadio 3 nombrado relaciones interpersonales de conformidad o expectativas mutuas al mostrar un claro interés por los demás, la amabilidad se da por el respeto de los demás y los acuerdos (Sería que me respetaran y que no sean groseros conmigo) y hacia la amabilidad de los demás (respeto a toda mi familia a mis amigos y a mis maestros), el respeto y gratitud (me ayuda mucho y yo le ayudo a ella). Identificación de sentir que la amabilidad trae consigo un sentir de felicidad.

Amistad

Y por último y con referencia al valor Amistad y la teoría piagetiana, 7 de 8 niños se posicionan según Piaget en el nivel heterónomo al tener las bases del valor como regla coercitiva por parte de la autoridad.

Los diálogos indican que a través de la amistad se obtienen amigos, lo cual se infiere a relatos de los niños a “ser feliz”, la amistad se relaciona a estar con personas, la clara manifestación de egocentrismo al describir que a través de la amistad podemos obtener beneficios (amigas, dinero, todo.)

Una clara relación de amistad relacionada con respeto, con equidad y que el juego forma parte esencial de la amistad, esto es que si es amigo se juega con él, y para ser su amigo es necesario no decir mentiras y ser equitativo.

En cuestión de imposición de reglas la amistad es respeto y no quitar las cosas a los demás, no pegarle a los demás, es el préstamo de objetos físicos por parte de los amigos.

La niña LV denota un esbozo claro de avance de nivel según la teoría piagetiana, la cual se podía decir que esta en el nivel de Transición al demostrar en las dinámicas planteadas y decir que la amistad es jugar y con quien pasar el tiempo, que la amistad por si misma aporta felicidad a uno mismo, que la amistad es apoyo, es amabilidad, es respeto y equidad, para cada una de las personas. Es bueno ser amistosos para conocer gente.

En cuestión de la teoría de Kohlberg y el valor de Amistad se clasifica a 5 de los 8 niños en el nivel 1 Preconvencional, más específicamente, en el estadio 1 o llamado Estadio de castigo y obediencia.

Esto se debe a que las acciones se consideran más físicamente que en términos de los intereses psicológicos de los demás, permanece el temor del castigo por los padres que son la figura de autoridad o castigo divino (los castiga dios sino son amables), la amistad es no ser malo con los compañeros conservando su integridad física (porque sino nos pueden pegar), y por obediencia a autoridad (les pueden decir a nuestras mamas).

La identificación de amabilidad en igualdad de acción física (Repartir a sus primos y a sus compañeros las cosas) con tendencia a ser amable en base a castigo y confianza (son los que nos pegan y no me dicen mentiras)

Concepto de amistad en base a reconocimiento de intereses de los demás con base a castigo (no pegarle a las niñas porque si les pegamos ellas nos pueden pegar) las acciones de amistad se encaminan a evitar el castigo.

Las personas amistosas te prestan cosas (mis amigos me prestan sus coches y yo les regalo cosas), con preocupación a ser amable en base a conseguir con quien jugar.

Se presenta en base a los relatos la clasificación en donde 1 de los 3 niños faltantes da esbozos de encontrarse en un estadio diferente el cual es según la teoría de Kohlberg se encuentra en el segundo estadio que es llamado Individualismo, fines instrumentales e intercambio, dentro del nivel 1.

Ya que menciona y distingue los intereses al ser amable, satisface los propios intereses en donde se reconoce que los demás también tienen intereses, la amabilidad es no lastimar en base a acuerdos.

Y finalmente nuestros dos niños muestran esbozos de posicionarse en un nivel superior, lo que Kohlberg denominó nivel convencional y que dentro de este

se localizan en el estadio 3 nombrado relaciones interpersonales de conformidad o expectativas mutuas.

Al expresar de manera diferente sus conceptos y acciones por mostrar un interés por los demás, la amistad se da por el respeto hacia los demás (siendo amistoso consigues el cariño de los demás) y hacia la amistad de los demás (DN es muy buena conmigo me ayudaba y yo la ayudaba, GN es muy buena conmigo y yo lo ayudo), el respeto y gratitud (DN siempre la tiraban y yo la levantaba me invitaba a su casa y yo la invitaba a la mía y por eso es muy amable, a GN cuando las niñas lo atacan yo le ayudo a que no sea así), y sobre todo cuidar de otros.

Hay una distinción de amistades entre amables y no amables, la amistad se da en función de el respeto hacia los demás (todos son amigos y que nadie se pelee), hacia la amabilidad de los demás y los acuerdos (le regalé unas galletas a Moisés y me prestó un coche). El conocimiento de ser amable y poder conseguir amigos en base a este punto.

Teoría de Piaget y Kohlberg en el Jardín de niños La Casita del Árbol

Hay una clara tipificación en cuanto a la referencia de los estadios ya que todos los alumnos del jardín de niños con referencia a sus relatos y la exposición empírica se posicionan conforme a la teoría de Piaget en la etapa Heterónoma y esto se puede generalizar en todos los valores mostrados (Amistad, Honestidad, igualdad de género, Respeto, Amabilidad).

Los discursos mostrados en cuanto al valor de **igualdad de género** oscilaron en desconocimiento del concepto como tal, diferenciaciones del género conforme a los sentimientos, sin llegar a un conocimiento pleno de un sentir afín

(las niñas son más importantes porque son más emocionales), hay una identificación en cuanto a las diferencias físicas que cae en definiciones redundante (los niños son niños y las niñas son niñas) un grado de importancia respecto a el mismo género (las niñas son más importantes porque son más obedientes) participan en juegos que pueden ser considerados propios de un género pero con la simple intencionalidad de la convivencia con la imposición de la figura de autoridad, hay un respeto en cuanto a género pero sin el conocimiento del sentir de los demás con la razón pura de llevar a cabo la acción a fin de evitar consecuencias con la figura de autoridad que puede ser la maestra o los tutores (No está bien pegarle a la niña, ¿por qué?, porque no).

En lo que respecta a el valor de **Honestidad** los relatos mostraron una desconocimiento puro del concepto, pero con las nociones importantes como el que está relacionado con no decir mentiras, ya que al denotar esta acción del mentir las consecuencia vienen de la figura de autoridad, la cual los niños refieren les podría causar un daño físico o un comportamental como tal (me pegan, me castigan) y en algunas ocasiones mencionan que al mentir se producen un cambio físico (me crece la nariz como pinocho).

Conocimiento de castigo por acciones que se salen de lo establecido por la figura de autoridad la cual funge en la oposición y cumplimiento de esta (Si alguien me quita las cosas lo acuso), con un poco de conocimientos del sentir (si alguien le quita las cosas ella se siente mal (emocionalmente))

En cuestión de el valor **Amistad** las nociones más claras son el desconocimiento total del concepto seguido de que el hecho de tener amigos es muy bueno para el sin conocer el porqué.

El juego es parte importante en cuanto al concepto que manejan los niños de amistad ya que el hecho de participar en los juegos (primordialmente físicos) es un indicativo claro de que se tiene una amistad sea niño o niña, la colaboración y la participación es impuesta por la figura de autoridad en un principio para posteriormente que el niño-niña ejerza sus preferencias aunque no hay discriminación clara sólo basta el querer jugar, ya que al querer hacerlo puedes encontrar más niños con quien jugar y por ende amistad.

Los discursos respecto al valor **Amabilidad** se clarifican al escuchar que todos tienen un desconocimiento del concepto como tal que se suplementa con el hecho de ser amable es bueno y la autoconcepción de que son amables.

Hay un privilegio en el hecho de ser amables esto se extrapola a la figura de autoridad que puede ser los tutores o las maestras o las personas mayores; además de un conocimiento del sentir de que si uno no es amable se pueden poner tristes los demás pero con una existe una relación entre amabilidad y obediencia.

El valor **Respeto** los niños los manejan desde una perspectiva en que el respeto está íntimamente relacionado con la obediencia, respetar está relacionado con jugar con los demás y el respeto imperante por las figuras de autoridad; además el respeto está supeditado a una consecuencia física (sino respeto me pegan) y se amplía a el respeto de los compañeros y las figuras de autoridad.

Estos supuestos son con base a la teoría piagetiana que se compara y se comprueba con la de Kohlberg que se muestra a continuación:

Hay una tendencia clara de los niveles de la teoría de Kohlberg en donde todos los niños del jardín de niños se encuentran en el nivel 1 Preconvencional, más específicamente en el estadio 1 que es llamado Estadio de Castigo y Obediencia.

Los discursos con referencia al valor **Respeto** hace claro el sometimiento de las reglas apoyadas por el castigo, evitando el daño físico de la autoridad (papás y maestra) y compañeros, se obedece por obedecer, evitando el castigo razón principal de la acción moral (Me regañan, porque hago travesuras).

Cumple las reglas apoyadas por el castigo y por no perder el cariño de las figuras de autoridad o compañeros, evitación del castigo razón principal de la acción moral (Me regañan y me pegan).

En los que respecta al valor de **Igualdad de Género** con referencia a la teoría de Kohlberg, los niños muestran una identificación entre diferencias de género que fluctúa sólo en la identificación y diferenciación física entre niño-niña y una clara evitación por parte de algunas niñas por el juego con niños debido a algún daño físico.

Así como hay una evitación por el juego físico por parte de algunas niñas, también existe el compartir juegos con niños diferentes propiamente establecidos o que pertenecen a un género sin importarle el rol (niño juega a la casita y niña juega a las luchitas).

El respeto por el género se da en función, a la evitación del daño físico propio, ejercida por la figura de autoridad.

El valor **Honestidad** no difiere mucho ya que los niños conocen las características del valor sólo por la evitación del castigo, aplica el concepto por

cumplir con las normas de la autoridad (papá, mamá), evitando sobre todo su daño físico y emocional.

Existe una relación de daño físico y no ser honesto tratando de evitar sobre todo su daño físico y emocional (crece la nariz como pinocho).

Lo que refiere a el valor **Amistad** y los estadios Kohlbergianos refiere que todos los niños conocen el concepto para tener con quien jugar, (el castigo significa no jugar) aplica el concepto por cumplir con las normas de autoridad (maestra, papá, mamá), evitando primordialmente su daño físico que afecta a esa amistad.

En el valor **Amabilidad** existe el entendimiento del concepto de amabilidad en ayuda de acción física, primordialmente ser amable con la figura de autoridad o impuesta por esta para ser amable con los demás (ayudo a cuidar a mi hermanito que esta chiquito). Las acciones de amabilidad se encaminan a evitar el castigo.

CONCLUSIÓN GENERAL

Hay una clara muestra entre las diferencias de los conceptos morales adquiridos y manejados, tanto por los niños de la primaria **Antonio Barbosa Heldt** y los niños del jardín de niños **La Casita del Árbol**, incluso entre los mismos niños de edades similares.

Es sutil pero estable la modificación cualitativa de los conceptos morales en los niños, se dio un cambio más sustancioso en cuanto a los niños de la primaria Antonio Barbosa Heldt, a diferencia del jardín de niños en donde el programa y el análisis de los contenidos no marco un cambio significativo en el desarrollo moral

de los pequeños, se dio una gran reafirmación de los valores en la práctica y en la interacción de los juegos planteados, la cual se demostraba de forma comportamental, pero sin cambio en su percepción y manejo de la estructura y conceptos morales.

Con relación a los cambios cualitativos de los niños de la primera Antonio Barbosa Heldt hubo dos muestras muy claras del avance de concepciones morales, estos ejemplos fueron en los alumnos AG y LV que en las dinámicas, en la interacción, en las propuestas de los valores demostraron un avance que se vio reflejado en la segunda entrevista y en el comportamiento después de ella.

Ellos pasaron de estar en la clasificación de Piaget en el nivel Heterónimo y de la clasificación de Kohlberg en el nivel Preconvencional, al nivel de Transición de la clasificación de Piaget (planteado por Mifsud) y al nivel Convencional de la clasificación de Kohlberg, esto se denotó en una visión clara de cooperación en todos los valores planteados, muestran una visión equitativa de manifestación de el reconocimiento de igualdad de género, la capacidad de realización de actividades socialmente establecidas que competen a los niños y tolerancia de los niños a realizar actividades socialmente establecidas propias de niñas (mi primo juega con muñecas y creo que eso está bien si a él le gustan pues está bien, a mí me gusta jugar a los cochecitos porque me gusta aunque mis compañeros me rechacen).

Además de una muestra de sensibilización de género, cooperación y el respeto por el simple hecho de ser seres humanos, dentro del manejo del concepto de género lo importante en el cual hacen mención es el hecho de respetar y ser

respetados por el género opuesto y lo que esto les da (satisfacción personal, alegría) para poder ayudar y establecer relaciones con los demás.

El manejo y aplicación de ser bueno es importante y significa tener buenos motivos, la diferenciación de los buenos y los malos motivos, es una clara muestra de preocupación por los demás, se da una clarificación de hacer justo aquello que se desea que le hagan a uno en base a acuerdos y reglas morales. La demostración de un interés por los demás, tanto de forma verbal como comportamental, mantiene relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud con sus compañeros cercanos a tal grado que los compañeros denotan este valor y hacen hincapié en que ellos son buenos. La razón para la acción correcta es la necesidad de ser una buena persona ante sí mismo y ante los demás, cuidar de otros y ayuda en las actividades a los que están atrasados.

La perspectiva social del individuo en relación con otros individuos, se tiene la conciencia de que los sentimientos compartidos están por encima de los propios intereses, la obtención de un beneficio emocional al ser amable (cuando una persona es amable alguien es amable contigo entonces te sientes muy feliz), Identificación de sentir que la amabilidad trae consigo un sentir de felicidad y lo apreciable es el buscar ayuda mútua para el beneficio de las dos personas que demostraron a lo largo de las sesiones.

Un aspecto relevante es que estos niños hacen una yuxtaposición de los valores y los mezclan para poder explicarlos, se da en que la amistad es apoyo y el ser amable, el respeto trae consigo amabilidad y por ende amistad, la equidad y el respetos por los géneros trae consigo una amistad, la honestidad viene

acompañada de respeto hacia para cada una de las personas, que a su vez fomenta una amistad y la participación en juegos.

Esto deja en claro en que hubo una modificación cualitativa de los conceptos morales de los dos niños de primaria tanto en su expresión verbal, como en su aplicación en las interacciones contextuales.

Lenguaje

Con referencia a los postulados previamente mencionados en donde Vygotski hace mención que una propiedad del lenguaje que se presenta desde el momento en que el niño comienza a interactuar en un medio con lenguaje es la *propiedad indicativa*, que muestra que el papel de los adultos que cuidan al recién nacido no se limita a proveer las condiciones para preservar su vida sino también a proporcionar los medios de comunicación social que guiarán su desarrollo psíquico. El adulto, a través de su lenguaje, promueve la interacción social y el aprendizaje, orientando su atención hacia determinados estímulos ambientales, destacando sólo los que considera de mayor importancia y así, predeterminando las relaciones o la organización que el niño realizará de su entorno (que es nuestro caso serán valorativas). (Vygotski, 1932 citado en Flores, 2010)

Esto refiere que los adultos (papás) o figuras de autoridad de los niños a través de su lenguaje les dan un panorama claro del uso indicativo en circunstancias o en situaciones referentes con la adquisición de ese concepto en este caso valorativo.

Las respuestas de los niños son en ocasiones una extensión de los conceptos manejados por los padres o figuras de autoridad que se escuchan y se

adquieren dentro de un contexto determinado, que en pueden ser en situaciones específicas en donde los niños están inmersos.

Las respuestas limitadas pueden están en función de las explicaciones de los padres o figuras de autoridad con los cuales los niños interactúan, muchas de estas se expresan y se ven en las definiciones de sus propios conceptos de amistad, amabilidad, honestidad, respeto e igualdad de género; un ejemplo que se hace presente en muchas respuestas verbales al formular la pregunta: ¿porqué uno debería de respetar? .Las respuestas fueron “porque si”; esto es un indicativo de que en ocasiones los padres recurren a una limitada respuesta en cuanto a la explicación del porque de las acciones, no teniendo en cuenta la base teórica en que los niños están en un nivel en donde las referencias valorativas y las conductas y conceptos morales son de carácter imperante por parte de la figura de autoridad, y que al no llevarlas a cabo se presenta un “castigo” (verbal, psicológico, de privación de algún objeto o físico).

Estas respuestas se pueden puntualizar a la inadecuada presentación o explicación en las diferentes circunstancias valorativas, ya que en ocasiones los padres o figuras de autoridad sólo manifiestan e impera el cumplimiento de la actitud moral adecuada sin la explicación valorativa en la acción planteada.

Estas explicaciones se reflejan en ocasiones en creencias populares, religiosas o familiares, en que la figura de autoridad va marcada el concepto y las definiciones valorativas de los niños en sus acciones, esto se presenta en las respuestas que en ocasiones la figura de autoridad trata de imponer consciente o inconsciente ante su ausencia física, Un ejemplo es al preguntar ¿Qué pasa si decimos mentiras? Lo cual algunos niños contestaron: “nos crece la nariz como

pinocho”; lo cual es una muestra de respuestas que en ocasiones no son las más adecuadas para el conocimiento de las acciones valorativas y los conceptos morales en los niños

Otro referente fueron las respuestas al preguntar: ¿Por qué uno debe de respetar?, ¿Por qué uno debe de ser amigable?, ¿Por qué se debe ser amistoso?; todas coinciden en el “porque sino dios me castiga” lo cual es una imposición valorativa que en ocasiones se vuelve la forma más práctica de explicación moral, sin llegar mas allá de el concepto valorativo que conlleva la acción.

Este ejemplo es muy marcado en familiar de contextos religiosos, en donde hay un respeto hacia una deidad y se refleja en las enseñanzas morales de los infantes al momento de la adquisición y estructuración de los conceptos valorativos.

Como lo explica Flores que la palabra del adulto, en este proceso, interviene en el funcionamiento psíquico del niño como un *indicador* que orienta la atención del niño y que modifica el rumbo o la dirección de su actividad. A su vez Flores (2010:62) explica que “los signos del lenguaje con esta propiedad impactan en las funciones de acuerdo a lo señalado y modifican, de esta manera, el rumbo de su actividad.”

En las respuestas estructuradas de los niños AG y LV se refleja el manejo de conceptos valorativos adecuados con la acción presente como las respuestas de las preguntas “quienes son más importantes los niños o las niñas” la respuesta fue: “para mí los dos porque los dos somos seres humanos y nos tenemos que respetar y tratar como seres humanos” ¿Por qué no se debe de pegarle a

alguien? La respuesta fue: “porqué le duele y a mí no me gustaría que me pegaran”

Estas respuestas manifiestan un conocimiento esencial de conceptos del porqué de las acciones, alejadas de la imposición por parte de la figura de autoridad y encaminada al conocimiento del respeto de los otros; que en muchas ocasiones son dadas a conocer por el respeto en el entorno social en donde se desenvuelven como lo mencionan Luria y Bruner (1986) los significados se obtienen mediante la contextualización de los conceptos en aspectos históricos-sociales determinados.

Esto proporciona a la persona una capacidad impresionante del manejo de sus conocimientos de la realidad, que ha adquirido gracias a diversos fenómenos experienciales. Gracias al empleo real de las palabras las personas adquieren de igual manera, diversas opciones alternativas o emergentes de acción e interacción

De esta manera, se hace claro que a pesar de que los niños del jardín en este momento su experiencia social está manifiesta mediante el ya mencionado proceso de imitación, este proporciona al niño un sistema de esquemas de acción ante cualquier fenómeno, por lo cual, mediante este se adquiere una mayor cantidad de experiencia acumulando también una serie de esquemas, a pesar de que sean sólo de carácter repetitivo y de carácter plenamente motor, se debe de dar a conocer un adecuado y fácil manejo de las conductas y explicaciones en situaciones donde el niño aprende conceptos morales y dejar de lado las explicaciones que en ocasiones sólo se limitan a la prohibición o la exigencia de conductas sin llegar al conocimiento del concepto moral.

APORTACIONES Y LIMITACIONES

Los objetivos que se plantearon al inicio fueron cumplidos de manera satisfactoriamente, ya que, los resultados arrojan aspectos de la vida infantil que anteriormente no se tenía mucho en cuenta como por ejemplo, que si bien las teorías de Piaget como las del Kohlberg son importantes teóricamente no alcanzan a explicar los aspectos contextuales que obtuvo esta investigación

Otra de las aportaciones fue integrar los aspectos individuales y subjetivos del individuo, a un estudio de corte cualitativo, que facilitó la interacción entre los propios niños como con los investigadores.

Se pudo hacer también un análisis de los resultados desde una perspectiva de género que si bien arrojó resultados valiosos en cuanto a sus diferencias, no se pudo juzgar como significativo grandes diferencias, no por lo menos durante los primero 7 años de vida.

Se proporcionó evidencia a la ya abundante investigación de los procesos de aprendizaje, ya que si bien, se pensaría que los niños mayores tendrían mejor internalización de conceptos fueron los niños más chicos, los que evidenciaron tal ventaja. Demostrando que el área de desarrollo moral como el intelectual tiene aspectos multifactoriales en su concreción y explicación.

Finalmente se pudo observar una vez más que las actividades lúdicas en el trabajo con los infantes pueden traer beneficios en su desarrollo, sin necesidad de coerción y castigos, además de un nivel y paso en la cual los niños se sienten cómodos y confiados.

Si bien hubo avances y algunas aportaciones, aun se encuentran algunos problemas durante la investigación, ya que las condiciones en la escuela primaria

no fueron las correctas, dado que el área de trabajo fue el área de deportes en la cual los niños tuvieron tiempo para distraerse y no enfocarse en la actividad.

Para los niños preescolares los problemas fueron parecidos, ya que si bien existía un lugar destinado a la actividad, se tenía que interactuar con todos los niños del preescolar, pudiendo de esta manera afectar las respuestas de los niños.

Otra de las limitaciones son las relacionadas con el tipo de estudio, ya que no se manejaron muchas de las posibles variables que pudiesen afectar las respuestas, y por lo tanto, no existiría generalización, que de cualquier manera no era el objetivo de esta actividad

Una de las observaciones para posteriores investigaciones que quisieran seguir esta línea, es una búsqueda exhaustiva de los cuentos correctos para los niños de diferentes circunstancias sociales y familiares. Además de proporcionar un mayor tiempo de interacción entre los investigadores y los niños para que, los resultados sean factor de la buena relación y la confianza.

Finalmente se recomienda un estudio en diferentes regiones y circunstancias para poder comparar los resultados de la actual investigación con diferentes perspectivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. (1990). El enfoque cognitivo-evolutivo de la acción moral: problemas teóricos. Campus Universitario de Castello (España) Departamento de Teorías de la Educación Revista de Pensamiento y Análisis, Vol. XV, no. 112. p.p. 33-52
- Alambert, J. D. (1974). Discursos preliminares de la enciclopedia. Traducción de Consuelo Berges; Prólogo de Antonio Rodríguez Huescar. Buenos Aires: Aguilar.
- Almagiá, E. (1987). El desarrollo moral: Una introducción a la teoría de Kohlberg. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogota Colombia. Revista Latinoamericana de Psicología, año /vol. 19, no. 001. p.p. 1-18.
- Amar, J.; Angarita, C. Y Cabrera, K. (2003) Construcción de imaginarios infantiles y Vida cotidiana. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia. Psicología desde el Caribe, julio-diciembre, no. 12. p.p. 134-172. Obtenido en Redalyc, el día 3 de Marzo del 2010.
- Aranguren, J. (1958) Ética. España: Alianza Universidad.
- Aranguren, J. (1987) Moral de la vida cotidiana, moral de la vida personal y religiosa. España: Tecnos.
- Argés, P. (2006) "De colores". Proyecto de educación en valores educar en convivencia. Toledo, España. Idea 4. p.p. 249-253.
- Ausubel, D. (1976) Psicología Educativa. México: Trillas.
- Bajtin, M. Y Voloshinov, V. (1993) ¿Qué es el lenguaje? Buenos Aires: Almagesto.
- Barba, B. (2001) Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y bachillerato. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Septiembre- diciembre, Volumen.6, no. 13. p.p. 501-523.

- Barba, B. (2002) Influencia de la edad y la escolaridad en el desarrollo del juicio moral. Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada, México. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Volumen 4. No 2. p.p. 23-45
- Barba, B. (2007) Experiencia y Construcción personal de la moralidad. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Distrito Federal, México. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Octubre-Diciembre. Año/ Volumen 12. No 035. p.p. 1209-1239.
- Barba, B. Y Romo, J. (2005) Desarrollo del juicio moral en la educación superior. COMIE. Distrito Federal, México. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Enero-Marzo. Año/ Volumen 10. No. 024. p.p. 67-92.
- Beck, H. (2004) ¿Ética Normativa o ética de situación? Universidad del Centro Educativo Latinoamericano. Invenio, Junio, año/vol. 7, No. 012. Rosario, Argentina. p.p. 39-44.
- Benhabid, S. (1990). El otro generalizado y el otro concreto: la controversia Kohlberg-Gilligan y la teoría feminista. Valencia: Edicions Alfons El Magnànim.
- Bergson, H. (1996) Las dos fuentes de la moral y de la religión. Estudio preliminar y traducción de Jaime de Salas y José Atencia. Madrid: Tecnos.
- Bronckart, J.P. (2002). La explicación en Psicología ante el desafío del significado. Estudios de Psicología, Vol. 23, no. 3, p.p 387-416.
- Bruner, J. (1986). El habla del niño. Barcelona, España: Cognición y Desarrollo Humano, Piados.
- Bruner, J. (1986) (2da Edición). Acción, pensamiento y lenguaje; traducción de José L. Linaza. México: Alianza Editorial Mexicana S.A.
- Bruner, J. Y Haste, H (1987) (comp.) La elaboración del sentido: La construcción del mundo por el niño. España: Cognición y Desarrollo Humano, Paidós.

- Córdova, M. (2002) Valores de los Adolescentes. Tesis. Universidad autónoma metropolitana Iztapalapa.
- Cortés, A. (2000) Un Estudio sobre el desarrollo moral de los adultos. Universidad del País Vasco. Vitoria-Gazteis, España. Revista Psicodidáctica, no. 10. p.p. 1-13
- D'Angelo, O. (1999) Ubicación y perspectiva del desarrollo de valores en la sociedad cubana actual. , Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, Ciudad de La Habana, Cuba: .1999. Obtenido de sala CLACSO, el día 14 de Octubre del 2009.
- Diccionario De La Lengua Española (2005) Madrid: Espasa-Calpe S.A.
- Díaz, J. Y Medrano, C. (1994). Educación y razonamiento moral. Bilbao, España: Ediciones mensajero, S.A.
- Durán, A. (2007) La familia vista por los niños, las niñas y los adolescentes cubanos. Familia y Diversidad en América Latina. Estudios de casos. Robichaux, David. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Septiembre 2007. ISBN 978-987-1183-74-6. Obtenido el día 14 de Octubre del 2009.
- Echavarría, C. Y Vasco, E. (2006) Justificaciones morales de lo bueno y lo malo en un grupo de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia. Universidad Católica de Colombia. Bogotá, Colombia. Acta Colombiana de Psicología. Mayo, año/vol. 9. No. P.p. 51-62.
- Fierro, M. Y Cabajal, P. (2003) Mirar la práctica docente desde los valores. México: Edit. gedisa.
- Foulquié, P. (1962). Diccionario de la lengua Filosófica. París: Universitarios Franceses.
- Fronzizi, R. (2004) ¿Qué son los valores? Introducción a la axiología. México: Fondo de Cultura Económica.

- Fronidzi, R. Y Gracia, J. (1981) El hombre y los valores en la Filosofía Latinoamericana del siglo XX. México: Fondo de Cultura Económica.
- Garaigordobil, M. (1995) Evaluación de una intervención psicológica en indicadores del desarrollo moral. Boletín de Psicología. Diciembre. No 45. p.p. 69-86.
- García, G. Y Torrijos, E. (2003) Vivir con valores: Como fomentar los principios en los niños. México: Quarzo.
- García, M. (2001). Estructura definicional termino gráfica en el subdominio de la oncología clínica. Universidad de Granada. Estudios de Lingüística Española. Volumen 14.
- Gilligan, C. (1982). In a different voice. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1985). La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino. México: Fondo de cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1982).
- González, F. (1995) Comunicación, personalidad y desarrollo. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- González, F. (1998) Los valores y su significación en el desarrollo de la persona. Habana: Revista Temas, julio-septiembre, no.15,p.p. 11-15.
- González, P. Y Nieto, M. (2001) Investigación y didáctica sobre los valores en la literatura infantil. Un ejemplo... La isla del tesoro. No. 19 Ediciones universidad de Salamanca. , p.p. 141-164.
- Gutiérrez, C. (1997). Conferencia inaugural de un curso de ética política, impartido a todos los dirigentes y candidatos del partido político triunfante en las elecciones generales de Costa Rica en febrero de 1998. Fue dictada en el Teatro Mélico Salazar en junio de 1997. Apareció inmediatamente en La educación cívica y la formación de valores del ciudadano costarricense (San José: Asamblea Legislativa, 1997).
- Hegel, G. (1981) Fenomenología del Espíritu. México: Fondo de Cultura Económica.

- Hernández, P.; Aciego, R. Y Domínguez, R. (1994) Crecimiento personal y educación en valores sociales: Evaluación del programa PIECAP. Universidad de la Laguna. Revista de Psicología General y Aplicada. Volumen 47. No 3. p.p. 339-347. Obtenido el día 14 de Octubre del 2009.
- Johnson-Laird, P. (1990). El ordenador y la mente: introducción a la ciencia cognitiva; traducción de Alfonso Medina. México: Paidós.
- Jolivet, R. (1960). Tratado de Filosofía / Vers. de la 5 ed. francesa por Leandro de Sesma. Buenos Aires: C. Lohle.
- Kant, I. (1977). Crítica del Juicio. Manuel Kant; traducción Manuel García Morente. Madrid: Espasa Calpe.
- Kohlberg, L (1981) The philosophy of moral development. San Francisco, USA.: Harper and Row Publishers.
- Kohlberg, L (1983). Ego development and education. A structural perspective. En Child Psychology and Childhood Education. (Con Snarey, y Noam), New York: Longman 1987.
- Kohlberg, L (1984). Psicología del desarrollo moral. Bilbao, España: Desclee de Brower.
- Kohlberg, L (1992) Psicología del desarrollo moral. Bilbao, España: Desclee de Brower.
- Kohlberg, L; Colby, A.; Gibbs, J.; Candee, D.; Speicher, D. Y Hower, A. (1985) (Vol. II).The measurement of moral judgement: Standard issue scoring manuals. New York, USA.: Cambidge University Press.
- Kohlberg, L.; Power, F. Y Higgins, A (1997) La educación moral según Lawrence Kohlberg; traducción de Antonio Bonanno; Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Lejarraga, H. (2005) El desarrollo del sentido ético en el niño y la enseñanza de la pediatría. The development of the ethical thinking in children and the teaching of ethics in pediatrics. Arch. argent. pediatr. [online]. 2008, vol.106, no.5 [citado 2009-11-19], p.p. 422-428.

- Leontiev, A. (1983). El desarrollo del psiquismo. Madrid: Akal.
- Linde, A. (2009). La Educación Moral Según Lawrence Kohlberg: Una Utopía Realizable. Universidad de Málaga. Málaga, España: Nueva Serie Praxis Filosófica. Enero-Junio, No. 28. p.p. 7-22.
- Luria, A. (1983). Lenguaje y Pensamiento. Barcelona: Fontanella.
- Maggi, R.; Barriga, F.; Madrigal, C.; Ríos, P. Y Zavala, J. (2001) Desarrollo Humano y calidad. México: Limusa.
- Marx, K (2006). Manuscritos económico - filosóficos de 1844 / Karl Marx; traducción Miguel Vedda, Fernanda Aren y Silvina Rotemberg. Argentina: Colihue.
- Mathiesen, M.; Mora, O. Y Castro, M. (1998) Valores de los estudiantes de la Universidad de Concepción (Chile). Aplicación de la escala de comportamientos morales controvertidos. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia. Revista Latinoamericana de Psicología. Año / volumen 30. No 1. p.p. 121-136.
- Mathiesen, M.; Mora, O.; Chamblás, I. Y Navarro, G. (2004) Familia, Permisividad y juicio moral en estudiantes de enseñanza media de la provincia de Concepción, Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. Psykhe. Mayo. Año/ Volumen 13. No. 1. p.p. 3-20.
- Mifsud, T. (1985). El pensamiento de Jean Piaget sobre la Psicología Moral: Presentación crítica. México: Edit. Limusa.
- Orozco, J. Y Ardila, S. (2005) El libro de los valores. México: Edit. Televisa
- Ortega, P. Y Minguez, R. (2005). La Educación Moral, Ayer y Hoy. Universidad de Murcia. Murcia, España: Revista Galega Du Ensino, año 13, num. 46. p.p. 864-885.
- Palomo. A. (1991) Nivel del Razonamiento Moral en los Niños del Ciclo Medio de EGB. Madrid. Revista Ínter universitaria de Formación del Profesorado. No. 11 Mayo-Agosto. P.p. 63-75.

- Pérez. E. Y Mestre. V. (1993) Desarrollo del juicio moral y valores humanos. Universidad Complutense. Madrid Cuaderno de Trabajo Social no. 6. Ed. p.p. 61- 87.
- Piaget, J. (1975). La Equilibración De las Estructuras Cognitivas: Problema central del desarrollo. México: Siglo XXI editores.
- Piaget, J. (1976) El criterio moral del niño. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. (1991) Introducción a la epistemología genética. México: Paidós.
- Plascencia. M. y Romo. J. (2009) Categorías de análisis para el razonamiento sociomoral en niños de 10 a 11 años de edad. Una Aproximación. Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Año 17 No. 43 Enero-Abril p.p 1-56
- Rubio, J (1987). El hombre y la ética. Barcelona: Anthropos.
- Rubio, J (1989). La psicología moral: De Piaget a Kohlberg. Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo.
- Sager, J. (1990). A Practical Course in Terminology Processing. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Sepúlveda, G. (2002). Autonomía moral y solidaridad: Complementación de las metas del desarrollo de las Teorías Cognitivo-Evolutivas desde Habermás y Apel, Ricoeur y Arendt. Tesis Doctorado en Filosofía, mención Ética, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
- Stephenson, J.; Ling, L.; Burman, E. Y Cooper, M. (Eds.) (2001) Los valores en la educación. Barcelona: Edit. Gedisa.
- Sureda, I.; García, F. Y Monjas, M. (2009) Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Colombia. Revista Latinoamericana de Psicología. Volumen 41. No 2. p.p. 305-321.
- Trapero, M. (1995) Los valores en los programas de enseñanza (experiencias docentes). Montevideo: Montaverde.

- Valdez, J.; González, N; Cambrón, C. Y Sánchez, Z. (2008) Los valores en niños Mexicanos y Franceses. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, Estado de México. Ciencia Ergo-sum, julio-octubre, año/vol. 15, no. 2. p.p.133-138. Obtenido en Redalyc, el día 3 de Marzo del 2010.
- Vygotski, L. (1973) Pensamiento y lenguaje; traducción María M. Rotger Buenos Aires: La pléyade.
- Vygotski, L. (1980) .El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, México: Crítica, Grijalbo.
- Walgrave, J (1965). La filosofía de Ortega y Gasset. J. h. Walgrave; traducción de Luis G. Daal. Madrid: Revista de occidente.
- Xirau, R. (2003) Introducción a la Historia de la Filosofía. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Yañez, J. (2000). El debate Kohlberg-Gilligan. En A, Robledo & Y, Puyana (Eds.), Ética masculinidades y feminidades. (p.p. 273-354). Bogotá: Centro de Estudios Sociales Universidad Nacional de Colombia.
- Zavadivker, N. (2004) Una ética sin fundamentos. Argentina: Universidad Nacional de Tucumán.
- Zerpa, E. (2007) Tres Teorías Del Desarrollo Del Juicio Moral: Kohlberg, Rest, Lind: Implicaciones Para la Formación Moral. Universidad Pedagógica Experimental Libertadora. Caracas Venezuela: Laurus, año/vol. 13, no. 023. p.p. 137-157.

ANEXOS

ANEXO A: RESPUESTAS DE LOS NIÑOS AL CUESTIONARIO PRIMARIA

NIÑOS	¿Has oído la palabra respeto?
LA	Si
AD	Si
DI	Si
LV	Si
YH	Si
GN	Si
AG	Si
MS	Si

NIÑOS	¿Sabes que significa respetar o tener respeto?
LA	Significa respeto a los papas, respeto a las mamas, respetar a los hijos respetar a los perritos a los gatitos, para darles de comer.
AD	Ser amable hacer la tarea respetara los compañeros y no tirar basura.
DI	Respetar a los compañeros y a las maestras.
LV	Pues este valorar lo que los demás hacen... este, pues ser amables
YH	Haciendo la tarea.
GN	Que hay que respetar... porque a los mayores se les respetan porque si no respetan no los quieren.
AG	No hay que pelear hay que perdonarnos cuando hacemos algo bueno.
MS	No jugar coches... también a los niños chiquitos a los más chiquititos.

NIÑOS	¿Tú respetas a tus papas?
LA	Yo respeto a mi mama con gracia si porque, mi mama di ce quieres caldo de pollo y yo digo que sí y mi papá dice te voy a comprar un chicle yo yo le digo que sí y la perrita me dice guaf guaf.
AD	Si pero algunas veces no los respeto porque no me hablan.
DI	Si, hago lo que ellos dicen.
LV	Si... los quiero mucho los ayudo a cocinar, a mi mama a pelar los tomates y lavar los jitomates, a mi mama, mi papa dice que yo ayudo mucho estudiando.
YH	Si, haciéndoles caso.
GN	Sí, porque ellos me quieren y yo respeto.
AG	Algunas veces le digo como es la tarea.
MS	Si, haciendo la tarea y ya cuando la acabo juego con los que quiero jugar y ya los meto.

NIÑOS	¿A qué personas se tiene que respetar?
LA	A un chorro de tíos y tías.
AD	
DI	A las maestras y a los papas, porque a las maestras nos están hablando y nosotros las tenemos que oír y a los papas porque los queremos mucho y les debemos la vida.
LV	A nuestros abuelitos, a nuestros tíos a toda nuestra familia incluso a nuestros amigos... a nuestra familia porque es nuestra familia, a nuestros amigos porque una vez nos contó la maestra que si no respetamos a los amigos ya no vamos a volver a ser amigos
YH	A los compañeros. Porque no les tenemos que pegar porque nos pueden castigar.

GN	A nuestros papás.
AG	A la mama, a la maestra y a los niños porque si le pegamos a una niña, un día le pegue a una niña y me disculpe.
MS	

NIÑOS	¿Si no respetas a los demás que te puede pasar?
LA	Una persona que no respeta a nadie entonces no respeta entonces no respeta a los perros no respeta a los papas, no respeta nada.
AD	Aahh me pegaría, siempre es bien gruñón y me pega.
DI	Dios me castiga, me manda al cielo.
LV	Mis papas me castigarían mis abuelitos me acusarían con mis papas y mis tíos igual.
YH	Nos pueden castigar.
GN	No me quieren.
AG	Diosito me puede castigar.
MS	Nos pueden castigar.

NIÑOS	¿Que es lo que hace una persona respetuosa?
LA	
AD	
DI	Respeto a sus compañeros y a su maestra y a todos.
LV	Una persona respetuosa es alguien que le ayuda a los demás es muy amable con los demás y cuando y cuando respeta a alguien ese alguien te respeta a ti.
YH	Jugar con él.
GN	Ayuda a sus papás.
AG	No pegarle a la gente y no gritar.
MS	

NIÑOS	¿Te consideras una persona respetuosa?
LA	Sí, porque yo quiero mucho a mi papa a mi papa y a mis perros.
AD	Sí, porque soy amable.
DI	Si
LV	Si porque soy amable con mis amigos y con mis papas.
YH	Sí, porque de grande yo quiero jugar con el
GN	Si
AG	Sí, siempre cuando llego no más me cambio hago la tarea, veo la tele juego y me duermo.
MS	Sí, porque no les pegaría.

NIÑOS	¿Has escuchado la palabra igualdad entre las personas?
LA	
AD	
DI	
LV	No
YH	No
GN	No
AG	No
MS	

NIÑOS	¿Crees que los niños y las niñas son iguales?
LA	No, porque los niños lastiman a las niñas... porque piensan cuando nadie ve cierran los ojos y juega a y las golpean, cuando nadie ve las golpean y cuando están jugando ellos solos, les están pegando a las niñas y las niñas son respetuosas.
AD	No, porque los niños son más altos y las niñas son más pequeñas.

DI	No, porque los niños hacen del baño de otra manera.
LV	No, porque los niños porque son de otro origen sexual que nosotros son diferentes igual las niñas.
YH	Sí, porque tenemos que hacer caso.
GN	No... porque somos diferentes... en correr, en estudiar, en preguntar sumas rápidas y algunos no saben amarrar las agujetas y algunos sí.
AG	Más o menos, les gusta otra cosa.
MS	No porque a veces hay unas niñas más altas y unos niños más pequeños.

NIÑOS	¿Crees que los niños y las niñas tienen los mismos derechos?
LA	No, porque los hombres son malos y las mujeres son buenas.
AD	No
DI	No
LV	Sí, los derechos que tiene un niño, para es estudiar pero también puede ser jugar y pasar nuestros días libre.
YH	
GN	No, porque algunos los inyectan y chillan y algunos ya no chillan... bueno si (después de una aclaración)
AG	Si todos tenemos los mismos derechos, porque tiene derechos a hacer tareas, obedecer a las mamás y respetar a las maestras y maestros.
MS	No

NIÑOS	¿Quiénes son más importantes las niñas o los niños?
LA	Las niñas. Porque los hombres son poco respetuosos, y las mujeres otras malas.
AD	
DI	Las niñas, porque nosotras nada más hablamos y estamos haciendo la tarea.
LV	Pues para mí los dos, por que los dos somos humanos y nos tenemos que tratar como humanos.
YH	
GN	Los niños... porque los niños hacen mandados a la maestra
AG	Los dos, porque los dos hacemos las mismas cosas pero no nos gustan las mismas, por eso nos peleamos.
MS	

NIÑOS	¿Piensan que los niños pueden hacer cosas de niñas y las niñas cosas de niños?
LA	No, porque las niñas son muy buenas.
AD	No porque él se para de cabeza y yo no también se para de manos y yo no puedo hacer eso.
DI	
LV	Si yo tengo un primo que se llama harol y le gustan mucho las muñecas y también otro primo que se llama eder juega con nosotras. Si también tengo una prima que se llama carlita bueno alguien de mi familia que sea niña o mujer hace cosas de hombres.
YH	Si
GN	No, porque son diferentes, porque las niñas tienen muñecas y los niños tienen muñecos.
AG	No sabemos, porque la maestra nos puede regañar si vemos.
MS	No porque jugando fútbol americano les podemos pegar.

NIÑOS	¿Cuál es el deber de una niña y cual el de un niño?
-------	---

LA	El deber de un niño son malos, un niño es malo las niñas son mejores, pero las niñas se apuran.
AD	Ser buenos, respetar a los niños, no tirar basura y no correr porque le podemos pegar a un niño chico.
DI	
LV	El deber de un niño y una niña o sea de los dos es estudiar y un deber mío dice mi mama es mi higiene, tender mi cama hacer la tarea.
YH	
GN	Los mismos, porque los deberes tienen que hacerlo para ser respetuosos.
AG	Obedecer a la maestra, hacer tarea.
MS	Ser buenos, no ser malo, respetar a los hermanitos y no pegarle a los compañeros.

NIÑOS	¿Qué es el machismo?
LA	No
AD	
DI	
LV	Mmm he odio a veces a mi familia hablar pero no se dé que se trata.
YH	
GN	No
AG	No
MS	

NIÑOS	¿Crees que este bien pegarle a una niña?
LA	No, porque los niños no tienen que pegarle a las niñas.
AD	No, porque es malo y si su mama le dice a alguien se va a enojar con su hija y ya no la va a dejar salir.
DI	No, porque la pueden lastimar.
LV	No, porque si un niño le pega a una niña dice mi mama que si me pasa eso pues que me defienda.
YH	No, porque mi mama me ha dicho que no le pegue a las niñas porque ya no quiere ningún recado.
GN	No, porque las niñas no se saben defender, los niños sí.
AG	No. Hay que tener cuidado con las niñas ya que no tienen la fuerza que nosotros tenemos y las podemos lastimar.
MS	No, porque es malo.

NIÑOS	¿Está bien que alguien les quite las cosas a los otros?
LA	No, porque los niños no respetan a las niñas y los niños no respetan a nadie, y que ya me echaron hormigas y los niños no respetan a todas las mujeres.
AD	No
DI	No, porque se puede volver un ratero.
LV	No, porque, un día esta yata le quito un lápiz a esta Paula y luego se dio cuenta y pues ya no fueron amigas, eran amigas.
YH	No, porque si les robamos las cosas a los demás nos acusan y luego les dicen a nuestras mamas y también nos regañan porque mientes porque si mientes también te castigan.
GN	No, está mal... porque algunos tienen unas cosas que traen y otros niños no y quieren los que tienen otros y luego se las roban y luego los mandan a la dirección entonces le hablan a su mama, por eso no se debe de hacer eso de robar juguetes.
AG	No porque tal vez si se enteran y lo meten a la cárcel.
MS	No, porque es malo.

NIÑOS	¿Que es lo que hace una persona honesta?
LA	Una persona honesta es una buena, no lastima a las personas es buena, no arranca

	las flores.
AD	
DI	Que no les quita las cosas a los niños.
LV	Pues respetar.
YH	
GN	No sé.
AG	Porque dicen q cuando una persona es honesta, este un día le preste dinero a mi tía y le di para algo y para dos cosas y deje ahí el cambio.
MS	

NIÑOS	¿Si no eres honesto que es lo que puede pasar?
LA	Arranca flores es mala echa tierra.
AD	
DI	Lo meten a la cárcel.
LV	Mi mama yo la respeto mucho, mis primos a veces le gritan a su mama y le avientan los libros de que no quieren hacer la tarea, les dan una buena chinga.
YH	
GN	
AG	La puede castigar diosito.
MS	Porque si le pegáramos a las personas que son malas también nos podrían pegar.

NIÑOS	¿Que características debería de tener una persona honesta?
LA	
AD	
DI	
LV	Una persona honesta según yo tiene que respetar según yo ayudar y pues no ser grosero.
YH	
GN	
AG	
MS	

NIÑOS	¿Creen que la es lo mismo ser una persona sincera que una persona honesta?
LA	
AD	
DI	
LV	
YH	
GN	
AG	
MS	

NIÑOS	¿Crees que decir mentiras es bueno?
LA	No malo, porque si dices mentiras les dices a su mama, porque hace rato le regale mis burbujas a estefani y no me las devolvió y era mentira, les crece la nariz como pinocho.
AD	No
DI	No no es bueno decir mentiras, porque dios los castiga a los que dices mentiras.
LV	No, como un día dije, un día mis primos les dijeron a sus mamas que no tenían clases y fueron por la tarea y la tuvieron que hacer.
YH	No, porque si decimos mentiras nos pueden castigar y ya no podemos hacer nada.
GN	Es malo, porque si tú les dices a tu papa que trajiste un muñeco y lo tiene otro niño eso es mentir.

AG	No es malo, porque que tal si se enteran, este alguien le puede decir que es esto y si no lo reconocen y no lo tenían le dicen que es esto y el niño no saben por eso no tenemos que decir mentiras.
MS	No

NIÑOS	¿Creen que hay excepciones para poder mentir?
LA	No
AD	No
DI	Siempre tengo que decir la verdad.
LV	Pues nunca.
YH	
GN	Se tiene que decir la verdad no tienes que mentir nunca.
AG	Nada más cuando es una emergencia sí, pero cuando no es una emergencia el mentir no es bueno.
MS	No

NIÑOS	¿Que es la amistad?
LA	La amistad es cuando una amiga se junta con su amiga y son muy felices porque regresaron algunos no están seguros.
AD	Es que es ser bueno con la gente y respetar a nuestros papas porque ellos nos quieren mucho
DI	Repartir a sus primos y a sus compañeros las cosas.
LV	Pues yo tengo muchos amiguitos, los de mi salón siempre me saludan, pues una amistad es ser amigos.
YH	No pegar y no quitar las cosas.
GN	Amistad es él cuando es el día de la amistad y es cuando se es respetuoso.
AG	Este la amistad es de amigos... este que todos son amigos y que nadie se pelee.
MS	Yo porque siempre respeto a mi hermano.

NIÑOS	¿Crees que tener amigos es bueno para ti?
LA	Sí, porque los amigos son buenos.
AD	Si
DI	Sí, porque jugamos con ellos.
LV	Si, pues tienes con quien pasar el tiempo.
YH	Sí, porque si no tienes amigos con quien vas a jugar.
GN	Sí, porque si no tienes amigos no tienes con quien jugar.
AG	Sí, porque así podemos jugar.
MS	Si

NIÑOS	¿Que actividades realizas con tus amigos?
LA	Yo ya tengo amigas grandes de cuarto quinto y sexto, y juego como no arranco flores.
AD	
DI	Jugamos.
LV	Jugamos a las escondidillas a las atrapadas y al trenecito.
YH	Jugar carreritas con Genaro y Moisés.
GN	Juego con ellos carreras, jugamos carreras de carros y luego jugad a las carreras de correr o luego jugamos al avioncito.
AG	Siempre jugamos avioncito y algunas veces carreras pero algunas veces voy corriendo en sentido contrario y choco.
MS	

NIÑOS	¿Que necesitan para que puedan considerar a alguien como su amigo?
LA	No es mi amiga significa que no es.

AD	
DI	Porque son los que no me dicen mentiras y luego les digo a sus mamás y me dicen no no tienen celular ni mp3.
LV	Bueno cuando conocí a Daniela la conocí en el kínder, era muy amable conmigo me ayudaba y yo la ayudaba, en el kínder siempre la tiraban y la levantaban porque tenía lentes y porque tenía zapatos ortopédicos... pues un día invite a Daniela a mi casa y ella igual, yo le compartí mis cosas y ella las suyas.
YH	No pegarle a las niñas porque si les pegamos ellas nos pueden pegar.
GN	Respetarlo.
AG	Este prestarnos cosas, como ahorita le regale a moisés unas galletas y me prestó un coche.
MS	Porque traigo carros a veces muñecos.

NIÑOS	¿Todas las amistades son iguales?
LA	
AD	
DI	
LV	No todas porque los niños de mi salón siempre juegan a las luchas y no sé que y se pegan también así amigos y las amigas, las niñas la mayoría se portan bien.
YH	
GN	
AG	
MS	

NIÑOS	¿Te consideras una personita amistosa?
LA	Si
AD	
DI	Si
LV	Si, dice mi mamá que soy como mi abuelita, mi abuelita vende en el mercado y conoce muchas gentes y las saludan y al final de la escuela nos vamos y siempre me saludan.
YH	Sí, porque las personas amistosas te prestan cosas.
GN	Si
AG	Si porque un día le preste a moisés mi trompo, chiquito pero era muy bonito.
MS	

NIÑOS	¿Que puedes conseguir si eres amistoso con los demás?
LA	Puedo conseguir amigas, dinero, todo.
AD	
DI	Jugar con todos mis amigos.
LV	Pues siendo amistosa el cariño de los demás. (la hace sentir feliz)
YH	
GN	Ser respetuoso.
AG	Amigos
MS	

NIÑOS	¿Que es ser amable para ti?
LA	No arranca flores ni hojas no lastima a nadie.
AD	No ser malo con los compañeros o si no nos pueden pegar o si no, o si no les pueden decir la mamá a nosotros.
DI	Cuando vendes algo le despachas a los señores bien.
LV	Sería que me respetaran y que no sean groseros conmigo.
YH	No pegar y no arrebatarse las cosas.

GN	Ser amable es que tienes que ser amable con tus papás.
AG	Ser amable significa cuando sabes qué y obedeces a las personas.
MS	No pegarle a los compañeritos, no ser malo.

NIÑOS	¿Crees que ser amable es bueno?
LA	Si.
AD	Sí, porque hay que ser bueno, ser amistoso y ya no me acuerdo más.
DI	Sí, porque también los que son amables quieren a los otros.
LV	Si porque cuando una persona es amable alguien es amable contigo entonces te sientes muy feliz.
YH	
GN	Sí, porque cuando eres amable tienes muchos amigos y cuando no eres amable no tienes nada.
AG	Si
MS	Sí, porque es no ser malo.

NIÑOS	¿Te considera un niño amable?
LA	
AD	
DI	
LV	Si... porque respeto a toda mi familia a mis amigos y a mis maestros.
YH	Si
GN	Si.
AG	Sí, porque así me traen los reyes juguetes.
MS	

NIÑOS	¿Que característica tiene una persona amable?
LA	
AD	
DI	
LV	Porque me ayuda mucho y yo le ayudo a ella.
YH	
GN	
AG	
MS	

NIÑOS	¿Que le pasa a las personas que no son amables?
LA	
AD	
DI	Los castiga dios.
LV	Les pasa por ejemplo a mis amigos que se portan mal supongo yo que les castigarían sus papás.
YH	Los castigan.
GN	No los quiere nadie.
AG	Si no es amable y es un niño le podemos decir a su mama o si miente dios la castiga y si es verdad ya ahí no lo castiga.
MS	Lo castiga dios.

NIÑOS	¿Quiénes son las personas más amables?
LA	Una niña un niño que son alumnos de la maestra.
AD	El, yo, Genaro Laura, yair y ay no me acuerdo y ángel.
DI	Los niños bueno... porque son respetuosos y amables.
LV	Pues para mi Daniela.

YH	Si, Genaro.
GN	La maestra, mis compañeros, ustedes.
AG	Mi tía Ana, mi mama la maestra, mis amigos y mis amigas.
MS	

NIÑOS	¿Con que personas se tiene que ser amable?
LA	Con mis papás.
AD	Yo con mi papa tengo que ser amable porque ellos me quieren mucho y me cuidan.
DI	Con las niñas.
LV	Con mis papas, porque mis papas me criaron para que cuando yo sea grande tenga una carrera entonces por eso los tengo que respetar.
YH	
GN	Con todos y con los mayores.
AG	Con mi mama, con la maestra con mis amigos, con las niñas.
MS	Con mis amigos. Igual yo con mi hermano y mi hermano grande.

KÍNDER

NIÑOS	¿Tú respetas a tus amigos?
EL	
LP	Si, juego con ellos.
AD	
VV	Sí, me porto bien con ellos y no les pego.
DN	
CR	Si, bien.
AL	Si, juego con ellos.
JS	Bien.(A la pregunta que haces responde nada)

NIÑOS	¿Tú respetas a tus papas o los obedeces?
EL	Si.
LP	Bien, es que me quieren mucho.
AD	
VV	Si.
DN	Si.
CR	No, porque no
AL	Si.
JS	Si, un poco mal porque me regañan y me castigan.

NIÑOS	¿A que personas se tienen que respetar?
EL	A mis papas, a mi mama, a la maestra.
LP	A mi papas a mis abuelita a mi papi a mi mami.
AD	
VV	A mi mama a mi papa a mi abuelita a mi abuelito, a mis amigos y a mi maestra.
DN	
CR	A los papas y a las maestros (Al preguntársele por que él responde —yo no sé todo—)
AL	
JS	A vivís., porque es una buena niña.

NIÑOS	¿Que es lo que hace un niño respetuoso?
EL	
LP	Es el Cristian.
AD	
VV	

DN	
CR	Respetar
AL	
JS	

NIÑOS	¿Que es lo que pasa cuando no eres respetuoso?
EL	Me regañan, porque hago travesuras.
LP	Me castigan y me pegan.
AD	
VV	Me regañan.
DN	Me pegan.
CR	
AL	Me pegan. (A la pregunta cómo te hace sentir eso el dice – mal porque me pegan--)
JS	Me pegan.

NIÑOS	¿En que son diferentes los niños de las niñas?
EL	Eeehhhhh.
LP	Los niños son guapos y las niñas son guapas.
AD	
VV	
DN	
CR	
AL	Las niñas juegan a las princesas y los niños a cosas pesadas.
JS	Gorditos y gorditas.

NIÑOS	¿Crees que los niños puedan hacer cosas de niñas?
EL	
LP	No, porque las niñas son niñas y los niños son niños.
AD	
VV	No, porque no.
DN	
CR	
AL	Si los niños algunas veces juegan con las niñas.
JS	Sí, porque están jugando y por eso hacen eso.

NIÑOS	¿Quiénes son más importantes los niños o las niñas?
EL	Las niñas., porque queremos mucho a su maestra.
LP	Las niñas, porque obedecen a las misses.
AD	
VV	Las niñas, porque si.
DN	Los niños.
CR	Los niños porque, no se por que.
AL	
JS	Los niños, porque si.

NIÑOS	¿Creen que está bien pegarle a una niña?
EL	No, porque también los castigan.
LP	
AD	
VV	No, porque no.
DN	No.
CR	
AL	
JS	

NIÑOS	¿Tú juegas con niñ@s?
EL	No, es que juego con ellos a las carreritas y yo corro muy despacito.
LP	Niñas y niños.
AD	
VV	Con los dos.
DN	Sí.
CR	Poco.
AL	Sí.
JS	Sí y con niños.

NIÑOS	¿Está bien que alguien les quite las cosas a los otros?
EL	No, porque me hacen sentir mal porque me lo quitan.
LP	No, porque si se arrebatan las cosas acusan a los niños.
AD	
VV	No, porque no.
DN	No, porque no.
CR	Sí, porque las tiene que prestar, se tienen que pedir por favor
AL	No, porque está mal.
JS	No, mal, porque quitan todo.

NIÑOS	¿Crees que decir mentiras es bueno?
EL	Es malo.
LP	No, lees crece la nariz como pinocho
AD	
VV	No, porque no.
DN	No.
CR	No, las regañan.
AL	No, porque no.
JS	No, porque no.

NIÑOS	¿Crees que siempre se tiene que decir la verdad o en algunas ocasiones se puede?
EL	
LP	
AD	
VV	Si.
DN	
CR	
AL	
JS	

NIÑOS	¿Que te pasa si no dices la verdad y mientes?
EL	Los regañan sus papas y la maestra.
LP	Me regañan.
AD	
VV	Me regañan.
DN	Me regañan.
CR	Me regañan.
AL	Me regañan mis papas.
JS	Me castigan.

NIÑOS	¿Crees que tener amigos es bueno para ti?
EL	Si.
LP	Sí, porque son mis amigos.

AD	
VV	Sí, porque si.
DN	Sí, porque juego con ellos.
CR	Si, no se por que.
AL	Si.
JS	Si.

NIÑOS	¿Que cosas haces con tus amigos?
EL	Juego a la reina.
LP	Juego con ellos, hago todo.
AD	
VV	Jugar al papa y a la mama.
DN	Juego carreritas.
CR	Jugar a las escondidillas, a echar la pelota.
AL	Jugar, jugar con las princesas jugar al fútbol.
JS	A las carreritas, a pato pato.

NIÑOS	¿Te consideras una personita amistosa?
EL	Si.
LP	No. si pero es que siempre juego con ellos
AD	
VV	Si.
DN	
CR	Si.
AL	Si.
JS	

NIÑOS	¿Que puedes conseguir si eres amistoso con los demás?
EL	
LP	
AD	
VV	
DN	
CR	Juegan conmigo y yo jugar con ellos.
AL	
JS	

NIÑOS	¿Es bueno ser amable con las personas?
EL	Si, les ayudo a terminar un dibujo.
LP	No ellas solitas trabajan.
AD	
VV	Si.
DN	Si.
CR	Si, por que sí.
AL	Si.
JS	Si.

NIÑOS	¿Tú eres un niño amable?
EL	Si.
LP	Si.
AD	
VV	Si, por que sí.
DN	Si.
CR	Si, por que ayudo a los demás.

AL	Si.
JS	Si.

NIÑOS	¿Ayudas a las personas mayores?
EL	
LP	
AD	
VV	Si.
DN	Si.
CR	Si.
AL	A mi abuelito le ayudo.
JS	Si.

NIÑOS	¿Ayudan en su casa al que hacer?
EL	Aja, les ayudo a trapear.
LP	Si, cuidar a mi hermano porque esta bebe. Hago todo por mis papas.
AD	
VV	Si a limpiar.
DN	Si, le ayudo a hacer las cosas.
CR	Si.
AL	Les obedezco y a mi papá cuando me ya me vestí me dijo que pusiera el vaso de la leche en el lavadero y si lo entendí.
JS	Mi mama me compró un trapo para trapee el piso.

NIÑOS	¿Que pasa si no ayudas a las demás personas?
ÉL	
LP	
AD	
VV	
DN	
CR	Pues se ponen tristes.
AL	
JS	

ANEXO B: ANÁLISIS DE RESPUESTAS BASADAS EN LAS TEORÍAS DE PIAGET Y KOHLBERG

Cuadros por escuela

Escuela: Primaria Antonio Barbosa Heldt

Respeto

Teoría de Piaget

Niños / valores	Heteronomía	Transición	Autonomía
LA	<p>Deber</p> <p>Lo dicen mis papas</p> <p>Obtengo algo a cambio</p> <p>Respeto a todos incluso a los animales</p> <p>Generalización del respeto (A cualquier persona o animal)</p> <p>Se tiene respeto o no se tiene</p>		
AD	<p>Amabilidad</p> <p>Realización de los “deberes” sin excepción alguna</p> <p>Respeto al medio ambiente (Deber)</p> <p>Castigo físico o reprimenda.</p>	<p>Reciprocidad (fase no delimitada)</p>	
DI	<p>Generalización del respeto</p> <p>Realización de los deberes “solo porque se lo dicen” (deber)</p> <p>Respetar por “chantaje” (porque me dieron la vida)</p> <p>Castigo divino</p> <p>Respeto basado en sentimientos de amor y obediencia</p>		
LV	<p>Generalización del respeto</p> <p>Miedo al castigo</p>	<p>Realización de los deberes si necesidad de una dirección paterna.</p> <p>Respeto recíproco.</p> <p>Amabilidad internalizada.</p>	
YH	<p>Generalización del respeto</p> <p>Miedo al castigo</p> <p>Realización de los deberes “solo porque se lo dicen” (deber)</p>		
GN	<p>Respeto a personas adultas mayores</p> <p>Miedo al castigo sobre todo al castigo emocional</p>	<p>Reciprocidad (fase no delimitada)</p>	
AG	<p>Generalización del respeto (sobre todo a las niñas y a los papas)</p> <p>Respeto basado en sentimientos de amor y obediencia</p> <p>Castigo divino</p>	<p>Internalización de deberes</p> <p>Disculpas al hacer algo “malo” son propias</p>	

MS	Respetar es no infligir dolor a los demás sobre todo a los más chicos Respeto por obediencia Realización de los deberes "solo porque se lo dicen" (deber) Miedo al castigo		
----	---	--	--

Cuadros por escuela

Escuela: Primaria Antonio Barbosa Heldt

Igualdad (Género)

Teoría de Piaget

Niños / valores	Heteronomía	Transición	Autonomía
LA	Desconocimiento del concepto Diferencias por la dicotomía buena o mala. Diferencias de perspectiva (Los niños son groseros y las niñas respetuosas) Niños aprovechan circunstancias de género al pegarle a las niñas		
AD	Desconocimiento del concepto Diferencias puramente físicas Los mismos deberes pero no los mismos derechos		
DI	Desconocimiento del concepto Diferencias físicas (hacen diferente del baño) Diferencias comportamentales (tranquilidad y responsabilidad)		
LV	Defensa ante un ataque de un niño	Diferencias sexuales Los mismos derechos y las mismas obligaciones Derecho al reconocimiento de igualdad Capacidad de los niños y niñas de hacer cosas atribuidas al otro género	Todos somos seres humanos y esta condición nos permite ser iguales
YH	Desconocimiento del concepto Referencia igualdad entre género Idea de igualdad basada en una creencia de deber (No debo pegarle a las niñas porque mi mamá ya no quiere recados)		
GN	Desconocimiento del concepto como tal Diferencias de género referida a aspectos físicos, cognitivos o intelectuales, motrices y de		

	<p>valor o tenacidad, privilegiando a los niños. Conserva estándares de juego por género (los niños juegan a los muñecos y las niñas a las muñecas Los mismos deberes para los dos Igualdad referida a la capacidad de obediencia</p>		
AG	<p>Igualdad basada en la idea de obediencia Diferencias físicas Desconocimiento del concepto</p>	<p>Diferencia de intereses o gustos la cual es base de sus disgustos y peleas (explica causa de diferencias)</p>	
MS	<p>Desconocimiento del concepto Diferencias físicas Diferencia en derechos Mismos deberes</p>		

Cuadros por escuela

Escuela: Primaria Antonio Barbosa Heldt

Honestidad

Teoría de Piaget

Niños / valores	Heteronomía	Transición	Autonomía
LA	<p>Desconocimiento del concepto como tal Honestidad es equiparable a la amabilidad y el respeto Está relacionado con no quitarle las cosas a los demás y a no decir mentiras La verdad es dicotómica y basada en el no deber decir mentiras. Castigo por decir mentiras</p>		
AD	<p>Desconocimiento del concepto como tal Está relacionado con no quitarle las cosas a los demás y a no decir mentiras La verdad es dicotómica y basada en el no deber decir mentiras</p>		
DI	<p>Castigo divino Está relacionado con no quitarle las cosas a los demás y a no decir mentiras Robarle cosas a los demás trae consecuencias punitivas</p>		

	(se vuelve ratero y lo meten a la cárcel)		
LV	Honestidad relacionado con respeto El robar cosas o mentir trae consigo castigos físicos o de aislamiento La verdad siempre debe imperar		
YH	Desconocimiento del concepto como tal Está relacionado con no quitarle las cosas a los demás y a no decir mentiras Miedo al castigo		
GN	Desconocimiento del concepto como tal Está relacionado con no quitarle las cosas a los demás y a no decir mentiras Miedo al castigo Robar cosas se relaciona con la envidia		
AG	Desconocimiento del concepto como tal Está relacionado con no quitarle las cosas a los demás y a no decir mentiras Robarle cosas a los demás trae consecuencias punitivas (lo meten a la cárcel) Castigo divino	Relatividad en cuanto a decir mentiras (“Nada más cuando es una emergencia sí, pero cuando no es una emergencia el mentir no es bueno”)	
MS	Desconocimiento del concepto como tal Está relacionado con no quitarle las cosas a los demás y a no decir mentiras Si hacemos cosas “malas” no pueden pasar cosas “malas”		

Cuadros por escuela

Escuela: Primaria Antonio Barbosa Heldt

Amistad

Teoría de Piaget

Niños / valores	Heteronomía	Transición	Autonomía
LA	Desconocimiento del concepto como tal A través de la felicidad se puede ser feliz Amistad relacionado a estar con personas Es bueno tener amigos y ser amistosos Referencia a que a través de		

	la amistad podemos obtener beneficios (amigas, dinero, todo.) Se es o no un amigo		
AD	Desconocimiento del concepto como tal Amistad relacionada con respeto		
DI	Amistad relacionado con equidad Amistad casi se equipara a un compañero de juego Para ser su amigo es necesario no decir mentiras y ser equitativo.		
LV	Amistad es jugar y con quien pasar el tiempo Aporta felicidad	La amistad es apoyo, es amabilidad, es respeto y equidad, para cada una de las personas. Es bueno ser amistosos para conocer gente	
YH	Amistad es respeto y no quitar las cosas a los demás Amistad es jugar y con quien pasar el tiempo No pegarle a los demás		
GN	Amistad relacionado con el día de la amistad Amistad es jugar y con quien pasar el tiempo Amistad es respeto		
AG	Amistad es respeto Amistad es jugar Se pueden prestar las cosas a través de ser amigos		
MS	Amistad es respeto Amistad es jugar Se pueden prestar las cosas a través de ser amigos		

Cuadros por escuela

Escuela: Primaria Antonio Barbosa Heldt

Amabilidad

Teoría de Piaget

Niños / valores	Heteronomía	Transición	Autonomía
LA	No infligir dolor a nadie Las personas más amables son los niños Con quien se debe ser más amable son con los padres		
AD	Miedo al castigo No ser "malo" La amabilidad está		

	<p>relacionado con la amistad Las personas más amables son sus amigos y ella misma Con quien se debe ser más amable son con los padres (por que los quieren mucho)</p>		
DI	<p>Amabilidad relacionada con la honestidad Obtención de un beneficio emocional (los que son amables quieren a los otros) Castigo divino Las personas más amables son los niños Con quien se debe ser más amable son con las niñas</p>		
LV	<p>Amabilidad relacionada con el respeto Obtención de un beneficio emocional (cuando una persona es amable alguien es amable contigo entonces te sientes muy feliz) Castigo en caso de no ser amable La persona más amable que conoce es una de sus amigas Con quien se debe ser más amable son con debido a su esfuerzo para otorgarle educación</p>	<p>Ayuda mutua para el beneficio de las dos personas</p>	
YH	<p>Amabilidad es no pegar Amabilidad es no quitarle las cosas a los demás Castigo en caso de no ser amable La persona más amable que conoce es uno de sus amigos</p>		
GN	<p>Amabilidad es con los padres Siendo amable consigues amigos Si no se es amable entonces nadie los quiere Las personas más amables son la maestra, sus compañeros y los investigadores (que trabajan con ellos) Con quien se debe ser más amable son con las personas mayores</p>		
AG	<p>Amabilidad relacionada con la obediencia Siendo amable consigue juguetes en "reyes" Castigo divino</p>		

	<p>Las personas más amables son una de sus tías, su mamá, la maestra y sus compañeritos</p> <p>Con quien se debe ser más amable son con su mamá, con la maestra, con sus amigos y con las niñas</p>		
MS	<p>Amabilidad es no pegar</p> <p>Amabilidad está relacionado con no ser "malo"</p> <p>Castigo divino</p> <p>Con quien se debe ser más amable son con su amigos y sus hermanos</p>		

Cuadros por escuela

Escuela: Jardín de Niños la casita del árbol

Respeto

Teoría de Piaget

Niños / valores	Heteronomía	Transición	Autonomía
EL	<p>Respeto está relacionado con obediencia</p> <p>Respetar está relacionado con jugar con los demás</p> <p>Las personas que deben ser respetadas son los papás, las mamás y las maestras</p> <p>Si no respeta recibe un regaño</p>		
LP	<p>Respeto está relacionado con obediencia</p> <p>Las personas que deben ser respetadas son los papás, las mamás y su abuelita</p> <p>Si no respeta recibe un castigo y le "pegan"</p>		
AD	<p>Respeto está relacionado con obediencia</p>		
VV	<p>Respeto está relacionado con obediencia</p> <p>Respeto es ser "bueno"</p> <p>Respetar es no pegarle a los demás</p> <p>Las personas que deben ser respetadas son los papás, las mamás, las maestras y con los abuelitos</p> <p>Si no respeta recibe un regaño</p>		
DN	<p>Respeto está relacionado con obediencia</p> <p>Si no respeta recibe un castigo y le "pegan"</p>		

CR	No menciona obediencia como factor de respeto pero no da una explicación viable Las personas que deben ser respetadas son los papás, las mamás y las maestras		
AL	Respeto está relacionado con obediencia Si no respeta recibe un castigo y le “pegan”		
JS	Respeto está relacionado con obediencia aunque cree que lo hace mal porque lo castigan y le pegan La persona que cree que tiene que ser respetada es una de sus amigas por ser buena niña		

Cuadros por escuela
Escuela: Jardín de Niños la casita del árbol
Igualdad (Género)
Teoría de Piaget

Niños / valores	Heteronomía	Transición	Autonomía
EL	Desconocimiento del concepto como tal Las niñas son más importantes porque son mas emocionales No juegan con niños por desventajas físicas		
LP	Desconocimiento del concepto como tal Diferencias físicas Definición redundante (los niños son niños y las niñas son niñas) Las niñas son más importantes porque son mas obedientes Juega con niños y niñas		
AD	Desconocimiento del concepto como tal		
VV	Desconocimiento del concepto como tal Son más importantes las niñas “porque sí” Los niños y las niñas no son iguales “porque no”		

DN	Desconocimiento del concepto como tal Son más importantes los niños No está bien pegarle a las niñas Está bien jugar las niñas, con cuidado		
CR	Desconocimiento del concepto como tal Son más importantes los niños Solo está bien jugar un poco con las niñas		
AL	Desconocimiento del concepto como tal Diferencias entre las formas de juego Si se pueden jugar con niñas		
JS	Desconocimiento del concepto como tal Diferencias físicas entre niños y niñas Se puede hacer cosas de niños y niñas jugando Los niños son más importantes porque sí		

Cuadros por escuela

Escuela: Jardín de Niños la casita del árbol

Honestidad

Teoría de Piaget

Niños / valores	Heteronomía	Transición	Autonomía
EL	Desconocimiento del concepto como tal Relacionado con no decir mentiras Si alguien le quita las cosas ella se siente mal (emocionalmente)		
LP	Desconocimiento del concepto como tal Relacionado con no decir mentiras Si alguien le quita las cosas ella acusa al culpable (algún tipo de justicia)		
AD	Desconocimiento del concepto como tal Relacionado con no quitarle las cosas a los demás Relacionado con no decir mentiras Decir mentiras es malo		
VV	Desconocimiento del concepto como tal Relacionado con no quitarle		

	<p>las cosas a los demás Relacionado con no decir mentiras Decir mentiras trae consigo "un castigo" (nariz de pinocho) Siempre se tiene que decir la verdad Si dice mentiras la regañan</p>		
DN	<p>Desconocimiento del concepto como tal Relacionado con no quitarle las cosas a los demás Relacionado con no decir mentiras Si dice mentiras lo regañan</p>		
CR	<p>Desconocimiento del concepto como tal Relacionado con no quitarle las cosas a los demás aunque si no quiere prestar sus cosas se puede hacer pero antes se debe pedir por favor Relacionado con no decir mentiras Si dice mentiras lo regañan</p>		
AL	<p>Desconocimiento del concepto como tal Relacionado con no quitarle las cosas a los demás Relacionado con no decir mentiras Si dice mentiras lo regañan</p>		
JS	<p>Desconocimiento del concepto como tal Relacionado con no quitarle las cosas a los demás Relacionado con no decir mentiras Si dice mentiras lo castigan</p>		

Cuadros por escuela

Escuela: Jardín de Niños la casita del árbol

Amistad

Teoría de Piaget

Niños / valores	Heteronomía	Transición	Autonomía
EL	<p>Desconocimiento del concepto como tal Cree que es bueno tener amigos Participa en juegos de rol (a la reina y al rey) Se considera una personita amistosa</p>		
LP	Desconocimiento del concepto		

	<p>como tal Cree que es bueno tener amigos Juega con cualquier niño o niña Se considera una personita amistosa aunque no siempre pueda jugar con ellos</p>		
AD	<p>Desconocimiento del concepto como tal Cree que es bueno tener amigos</p>		
VV	<p>Desconocimiento del concepto como tal Cree que es bueno tener amigos porque si Participa en juegos de rol (al papá y a la mamá)</p>		
DN	<p>Desconocimiento del concepto como tal Cree que es bueno tener amigos por que puede jugar con ellos Participa principalmente en juegos de actividad física</p>		
CR	<p>Desconocimiento del concepto como tal Cree que es bueno tener amigos porque si Participa principalmente en juegos de actividad física Al ser una persona amistosa puede encontrarse con niños con quien jugar</p>		
AL	<p>Desconocimiento del concepto como tal Cree que es bueno tener amigos porque si Participa principalmente en juegos de actividad física pero también se presta a juegos considerados de niñas (princesas)</p>		
JS	<p>Desconocimiento del concepto como tal Cree que es bueno tener amigos porque si Participa principalmente en juegos de actividad física</p>		

Cuadros por escuela

Escuela: Jardín de Niños la casita del árbol

Amabilidad

Teoría de Piaget

Niños / valores	Heteronomía	Transición	Autonomía
EL	Desconocimiento del concepto como tal Cree que es bueno ser amable y se considera un persona amable		
LP	Desconocimiento del concepto como tal Cree que es bueno ser amable y se considera un persona amable aunque considera que ocasiones no hay necesidad Privilegia el ser amables en casa con sus padres, diciendo que haría todo por ellos		
AD	Desconocimiento del concepto como tal		
VV	Desconocimiento del concepto como tal Cree que es bueno ser amable y se considera un persona amable Privilegia el ser amables en casa con sus padres y con las personas mayores		
DN	Desconocimiento del concepto como tal Cree que es bueno ser amable y se considera un persona amable Privilegia el ser amables en casa con sus padres y con las personas mayores		
CR	Desconocimiento del concepto como tal Cree que es bueno ser amable y se considera un persona amable por que ayuda a los demás Privilegia el ser amables en casa con sus padres y con las personas mayores Si no es amable los demás se pondrían tristes		
AL	Desconocimiento del concepto como tal Cree que es bueno ser amable y se considera un persona amable Privilegia el ser amables en casa con sus padres y con las personas mayores Amabilidad relacionado con obediencia		
JS	Desconocimiento del concepto como tal Cree que es bueno ser amable y se considera un persona amable Privilegia el ser amables en		

	casa con sus padres y con las personas mayores		
--	--	--	--

Cuadros por escuela

Escuela: Primaria Antonio Barbosa Heldt

Respeto

Teoría de Kohlberg

Niños / valores	Nivel 1: PRECONVENCIONAL	Nivel 2: CONVENCIONAL	Nivel 3: POSTCONVENCIONAL
	Estadio 1.- Estadio de castigo y obediencia. Estadio 2.- Individualismo, fines instrumentales e intercambio	Estadio 3.- Relaciones interpersonales de conformidad, expectativas mutuas Estadio 4.- Sistema social y consciencia	Estadio 5.- Contrato social o utilidad y derechos humanos Estadio 6.- Principios éticos universales
LA	Estadio 2.- distingue los intereses propios del de los otros, satisfacer los propios intereses en donde se reconoce que los demás también tienes intereses, lo justo es relativo, hay un respeto por la autoridad y por la naturaleza		
AD	Estadio 1, se somete a las reglas apoyadas por el castigo, evitando el daño físico de la autoridad (papas) se obedece por obedecer, evitando el castigo razón principal de la acción moral		
DI	Estadio 1.- respeto de la autoridad (maestra, papas) evitando el daño físico, las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás, evita el castigo, poder superior de las autoridades (dios y papas)		
LV		Estadio 3.- muestra un claro interés por los demás, mantiene relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud. La razón para la acción correcta es la necesidad de ser una buena persona ante sí mismo y ante los demás, cuidar de otros. La perspectiva	

		social es del individuo en relación con otros individuos, se tiene la conciencia de que los sentimientos compartidos están por encima de los propios intereses	
YH	Estadio 1.- se somete a las reglas apoyadas por el castigo, evitando el daño físico de la autoridad (papas) se obedece por obedecer, las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás, evitando el castigo razón principal de la acción moral		
GN	Estadio 1.- hay una clara muestra de seguir las reglas de la autoridad evitando el daño físico (papas), con un involucramiento de sentimientos y una muestras de que lo justo es lo correcto, hay reconocimiento de intereses ajenos lo cual indica un avance poco claro de estadio		
AG		Estadio 3.- ser bueno es importante y significa tener buenos motivos, Se pueden reconocer los buenos y los malos motivos, clara muestra de preocupación por los demás, se da una clarificación de hacer justo aquello que se desea que le hagan a uno	
MS	Estadio 1, se somete a las reglas apoyadas por el castigo, evitando el daño físico de la autoridad (papas) se obedece por obedecer, evitando el castigo razón principal de la acción moral, hay un muestra de reconocimiento que los demás tienen intereses y el respeto por los pequeños, lo que un avance significativo de estadio		

Cuadros por escuela

Escuela: Primaria Antonio Barbosa Heldt
Igualdad (Género)
Teoría de Kohlberg

Niños / valores	Nivel 1: PRECONVENCIONAL	Nivel 2: CONVENCIONAL	Nivel 3: POSTCONVENCIONAL
	<p>Estadio 1.- Estadio de castigo y obediencia.</p> <p>Estadio 2.- Individualismo, fines instrumentales e intercambio</p>	<p>Estadio 3.- Relaciones interpersonales de conformidad, expectativas mutuas</p> <p>Estadio 4.- Sistema social y consciencia</p>	<p>Estadio 5.- Contrato social o utilidad y derechos humanos</p> <p>Estadio 6.- Principios éticos universales</p>
LA	Estadio 2.-distingue intereses propios de los demás, consciente de que todos tienen interés pero hay un propensión a que los niños son malos porque pegan mucho y no existe una igualdad entre niño-niña		
AD	Estadio 1, Las acciones se consideran más físicamente que en términos de los intereses psicológicos de los demás, hay una diferencia en genero en cuestiones físicas y de acciones, pero no existe igualdad		
DI	Estadio 1.-Las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás, hay una identificación de diferencias anatómicas entre niño-niña pero no presenta una identificación entre igualdad de genero		
LV		Estadio 3.- hay una identificación clara entre las diferencias anatómicas y de participación, hay igualdad entre derechos y obligaciones de niño-niña, opinión igualitaria entre los roles de género (jugar con coches o muñecas)	
YH	Estadio 1.- Identificación de género y roles apoyado a seguir las reglas por el castigo, evitando el daño físico de la autoridad (papas) se identifica las igualdades		

	solo por obedece, las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás, evitando el castigo razón principal de la acción moral		
GN	Estadio 1.- no hay identificación entre igualdad de género solo hay identificación física entre niño-niña, las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás		
AG		Estadio 3.- Se reconoce las diferencias del otro en cuestión de género. hay una identificación clara entre las diferencias de gustos personales y de igualdad, hay igualdad entre derechos y obligaciones de niño-niña, opinión igualitaria entre los roles de género (jugar a correr)	
MS	Estadio 1.- no hay identificación entre igualdad de género solo hay identificación física entre niño-niña, hay indicativo de intereses y protección física hacia los demás.		

Cuadros por escuela

Escuela: Primaria Antonio Barbosa Heldt

Honestidad

Teoría de Kohlberg

Niños / valores	Nivel 1: PRECONVENCIONAL	Nivel 2: CONVENCIONAL	Nivel 3: POSTCONVENCIONAL
	Estadio 1.- Estadio de castigo y obediencia. Estadio 2.- Individualismo, fines instrumentales e intercambio	Estadio 3.- Relaciones interpersonales de conformidad, expectativas mutuas Estadio 4.- Sistema social y consciencia	Estadio 5.- Contrato social o utilidad y derechos humanos Estadio 6.- Principios éticos universales
LA	Estadio 2.- distingue los intereses propios del de los otros, satisfacer los propios intereses en donde se reconoce que los demás		

	también tienen intereses, lo justo es relativo, ser honesto es no pegarle a los demás y a la naturaleza.		
AD	Estadio 1, Las acciones se consideran más físicamente que en términos de los intereses psicológicos de los demás por el temor del castigo ser honesto es por obediencia a autoridad.		
DI	Estadio 1.-identificación de honestidad física con clara base a castigo (se vuelven rateros) por parte de las autoridades (los meten a la cárcel y dios los castiga). Las acciones honestas se encaminan a evitar el castigo.		
LV		Estadio 3.- muestra un claro interés por los demás, la honestidad se da en función de el respeto hacia los demás (no ser grosero) y hacia las cosas de los demás (devolverle sus cosas), la confianza de los padres por no decir mentiras, el respeto y gratitud. La razón para la acción correcta es la necesidad de ser una buena persona ante sí mismo y ante los demás, cuidar de otros.	
YH	Estadio 1.- identificación de honestidad física con clara base a castigo (nos acusan) por parte de las autoridades (con nuestras mamas). Las acciones honestas se encaminan a evitar el castigo. Honestidad es no decir mentiras por evitación del castigo de autoridad		
GN	Estadio 1.- identificación de honestidad con clara base a castigo (los mandan a la dirección nos acusan) por parte de las autoridades (le hablan a su mama).identificación de acción deshonestas (eso es robar) Las acciones honestas se		

	encaminan a evitar el castigo. Honestidad es no decir mentiras por evitación del castigo de autoridad (papa)		
AG		Estadio 3.- muestra un claro interés por los demás, la honestidad se da en función de el respeto hacia los demás (no ser grosero) y hacia las cosas de los demás (identificar que eso no es mío), la confianza de los padres por ser honesto. En cuanto a decir mentiras, muestra un claro avance al Estadio 4, el cual se refiere en que las leyes se han de cumplir (no decir mentiras) excepto en casos extremos cuando entra en conflicto con otras reglas sociales fijas (mentir nada mas cuando es una emergencia, pero cuando no es una emergencia no es bueno)	
MS	Estadio 1.- identificación de honestidad con clara base a castigo (si pegamos nos pueden pegar) por parte de las autoridades Las acciones honestas se encaminan a evitar el castigo.		

Cuadros por escuela

Escuela: Primaria Antonio Barbosa Heldt

Amistad

Teoría de Kohlberg

Niños / valores	Nivel 1: PRECONVENCIONAL	Nivel 2: CONVENCIONAL	Nivel 3: POSTCONVENCIONAL
	Estadio 1.- Estadio de castigo y obediencia. Estadio 2.- Individualismo, fines instrumentales e intercambio	Estadio 3.- Relaciones interpersonales de conformidad, expectativas mutuas Estadio 4.- Sistema social y consciencia	Estadio 5.- Contrato social o utilidad y derechos humanos Estadio 6.- Principios éticos universales
LA	Estadio 2.- distingue los intereses propios del de los otros, satisfacer los propios intereses en donde se reconoce que los demás		

	también tienes intereses, la amistad es juntarse con los demás y ser amigos.		
AD	Estadio 1.- Las acciones se consideran más físicamente que en términos de los intereses psicológicos de los demás por el temor del castigo amistad es no ser malo con los compañeros, porque si no nos pueden pegar. Es por obediencia a autoridad (les pueden decir a nuestras mamas)		
DI	Estadio 1.-identificación de amabilidad en igualdad de acción física (Repartir a sus primos y a sus compañeros las cosas) con tendencia a ser amable en base a castigo y confianza (son los que no me dicen mentiras).		
LV		Estadio 3.- muestra un claro interés por los demás, la amistad se da por el respeto hacia los demás (siendo amistoso consigues el cariño de los demás) y hacia la amistad de los demás (Daniela es muy buena conmigo me ayudaba y yo la ayudaba), el respeto y gratitud (Daniela siempre la tiraban y yo la levantaba me invitaba a su casa y yo la invitaba a la mía y por eso es muy amable), cuidar de otros. Distinción de amistades entre amables y no amables	
YH	Estadio 1.- identificación de amistad en base a reconocimiento de intereses de los demás con base a castigo (No pegarle a las niñas porque si les pegamos ellas nos pueden pegar) Las acciones de amistad se encaminan a evitar el castigo. Las personas amistosas te prestan cosas		
GN	Estadio 1.- identificación de amistad en igualdad de acción física (respetar a los		

	demás) con preocupación a ser amable en base a conseguir con quien jugar.		
AG		Estadio 3.- muestra un claro interés por los demás, la amistad se da en función de el respeto hacia los demás (todos son amigos y que nadie se pelee), hacia la amabilidad de los demás y los acuerdos (le regale unas galletas a moisés y me prestó un coche). El conocimiento de ser amable y poder conseguir amigos en base a este punto.	
MS	Estadio 1.- identificación de amistad con clara base a castigo por parte de las autoridades (los castiga dios si no son amables) Las acciones de amistad se encaminan a evitar el castigo y no ser malo.		

Cuadros por escuela

Escuela: Primaria Antonio Barbosa Heldt

Amabilidad

Teoría de Kohlberg

Niños / valores	Nivel 1: PRECONVENCIONAL	Nivel 2: CONVENCIONAL	Nivel 3: POSTCONVENCIONAL
	Estadio 1.- Estadio de castigo y obediencia. Estadio 2.- Individualismo, fines instrumentales e intercambio	Estadio 3.- Relaciones interpersonales de conformidad, expectativas mutuas Estadio 4.- Sistema social y consciencia	Estadio 5.- Contrato social o utilidad y derechos humanos Estadio 6.- Principios éticos universales
LA	Estadio 2.- distingue los intereses al siendo amable, satisface los propios intereses en donde se reconoce que los demás también tienen intereses, la amabilidad es no lastimar.		
AD	Estadio 1, Las acciones se consideran más físicamente que en términos de los intereses psicológicos de los demás por el temor del castigo (con mi papa tengo que ser amable) amabilidad		

	es no ser malo con los compañeros, porque si no nos pueden pegar. Es por obediencia a autoridad (les pueden decir a nuestras mamas)		
DI	Estadio 1.-identificación de amabilidad en igualdad de acción física (Cuando vendes algo le despachas a los señores bien) con tendencia a ser amable en base a castigo (si no somos amables nos castiga dios). Las acciones de amabilidad se encaminan a evitar el castigo.		
LV		Estadio 3.- muestra un claro interés por los demás, la amabilidad se da por el respeto de los demás (Sería que me respetaran y que no sean groseros conmigo) y hacia la amabilidad de los demás (respeto a toda mi familia a mis amigos y a mis maestros), el respeto y gratitud (me ayuda mucho y yo le ayudo a ella). Identificación de sentir que la amabilidad trae consigo un sentir de felicidad.	
YH	Estadio 1.- Amabilidad en base a serlo con la figura de autoridad (No pegar y no arrebatar las cosas. Las acciones de amabilidad se encaminan a evitar el castigo(las personas que no son amables nadie las quiere)		
GN	Estadio 1.- identificación de amabilidad en igualdad de acción física (ser amable con tus papás) con preocupación a ser amable en base a castigo (no los quiere nadie).		
AG		Estadio 3.- muestra un claro interés por los demás, la amabilidad se da en función de el respeto hacia los demás, hacia la amabilidad de los demás y los acuerdos. El conocimiento de ser	

		amigable y jugar con sus amigos.	
MS	Estadio 1.- identificación de amistad con clara base a castigo por parte de las autoridades. Las acciones de amabilidad se encaminan a compartir sus coches con la gente que es amable con él.		

Cuadros por escuela

Escuela: Jardín de Niños la casita del árbol

Respeto

Teoría de Kohlberg

Niños / valores	Nivel 1:PRECONVENCIONAL	Nivel 2: CONVENCIONAL	Nivel 3: POSTCONVENCIONAL
	Estadio 1.- Estadio de castigo y obediencia. Estadio 2.- Individualismo, fines instrumentales e intercambio	Estadio 3.- Relaciones interpersonales de conformidad, expectativas mutuas Estadio 4.- Sistema social y consciencia	Estadio 5.- Contrato social o utilidad y derechos humanos Estadio 6.- Principios éticos universales
EL	Estadio 1, se somete a las reglas apoyadas por el castigo, evitando el daño físico de la autoridad (papas y maestra) se obedece por obedecer, evitando el castigo razón principal de la acción moral (Me regañan, porque hago travesuras).		
LP	Estadio 1, cumple las reglas apoyadas por el castigo, evitando el daño físico de la autoridad (papas y maestra) se obedece por obedecer por no perder el cariño, evitando el castigo razón principal de la acción moral (Me regañan y me pegan).		
AD	Estadio 1, cumple las reglas apoyadas por el castigo, evitando el daño físico de la autoridad (papas) se obedece por obedecer, evitando el castigo razón principal de la acción moral.		
VV	Estadio 1.- cumple las reglas a fin de evitar el castigo, evitando el daño físico de la autoridad (papas y maestra) se obedece por obedecer por no hacer daño (no les pego),		

	evitando el castigo razón principal de la acción moral (Me regañan).		
DN	Estadio 1.-cumple las reglas a fin de evitar el castigo, evitando el daño físico de la autoridad (papas y maestra) se obedece por obedecer, evitando el castigo razón principal de la acción moral (Me pegan).		
CR	Estadio 1, cumple las reglas a fin de evitar el castigo, evitando el daño físico de la autoridad (papas y maestra), presenta cierto cuadro de rebeldía pero con presencia de reglas establecidas que se apoyan en castigo lo que modela su acción moral.		
AL	Estadio 1, cumple las reglas a fin de evitar el castigo, evitando el daño físico de sus compañeros lo cual sería castigado por la autoridad (papas y maestra) se obedece por obedecer, evitando el castigo razón principal de la acción moral (Me pegan).		
JS	Estadio 1, cumple las reglas a fin de evitar el castigo, evitando el daño físico sus compañeros se evita el castigo razón principal de la acción moral (Me pegan).		

Cuadros por escuela

Escuela: Jardín de Niños la casita del árbol

Igualdad (Género)

Teoría de Kohlberg

Niños / valores	Nivel 1:PRECONVENCIONAL	Nivel 2: CONVENCIONAL	Nivel 3: POSTCONVENCIONAL
	Estadio 1.- Estadio de castigo y obediencia. Estadio 2.- Individualismo, fines instrumentales e intercambio	Estadio 3.- Relaciones interpersonales de conformidad, expectativas mutuas Estadio 4.- Sistema social y consciencia	Estadio 5.- Contrato social o utilidad y derechos humanos Estadio 6.- Principios éticos universales
EL	Estadio 1: no hay identificación entre igualdad de género solo hay identificación física entre niño-niña. Evitación de juego con		

	niños		
LP	Estadio 1: hay identificación entre diferencia de género solo en cuestión física niño-niña, comparte juegos con niños diferentes a su género sin importarle.		
AD	Estadio 1: No hay identificación entre igualdad de género solo hay identificación física entre niño-niña		
VV	Estadio 1: hay identificación entre diferencia de género solo en cuestión física niño-niña, comparte juegos con niños diferentes a su género sin importarle, evita el daño físico de los demás por no recibir castigo de autoridad.		
DN	Estadio 1: hay identificación entre diferencia de género solo en cuestión física niño-niña, comparte juegos con niños diferentes a su género sin importarle aunque menciona que son mejores los niños, evita el daño físico de los demás por no recibir castigo de autoridad.		
CR	Estadio 1: hay identificación entre diferencia de género solo en cuestión física niño-niña, no comparte muchos juegos con niños diferentes a su género refiere que son mejores los niños, evita el daño físico de los demás por no recibir castigo de autoridad.		
AL	Estadio 1: hay identificación entre diferencia de género en cuestión física y de actividades niño-niña (jugar a las princesas y luchitas), comparte juegos con niños diferentes a su género sin importarle aunque menciona que son mejores los niños, evita el daño físico de los demás por no recibir castigo de autoridad.		
JS	Estadio1: hay identificación entre diferencia de género solo en cuestión física niño-niña (gordito y gordita),		

	comparte juegos con niños diferentes a su género sin importarle.		
--	--	--	--

Cuadros por escuela

Escuela: Jardín de Niños la casita del árbol

Honestidad

Teoría de Kohlberg

Niños / valores	Nivel 1:PRECONVENCIONAL Estadio 1.- Estadio de castigo y obediencia. Estadio 2.- Individualismo, fines instrumentales e intercambio	Nivel 2: CONVENCIONAL Estadio 3.- Relaciones interpersonales de conformidad, expectativas mutuas Estadio 4.- Sistema social y consciencia	Nivel 3: POSTCONVENCIONAL Estadio 5.- Contrato social o utilidad y derechos humanos Estadio 6.- Principios éticos universales
EL	Estadio 1, conoce el concepto solo por la evitación del castigo, aplica el concepto por cumplir con las normas (papa, mama), evitando sobre todo su daño físico y emocional (egocentrismo)		
LP	Estadio 1: conoce el concepto solo por la evitación del castigo (si se arrebatan las cosas acusan a los niños), aplica el concepto por cumplir con las normas (papa, mama), evitando sobre todo su daño físico y emocional (crece la nariz como pinocho)		
AD	Estadio 1: conoce el concepto solo por la evitación del castigo, aplica el concepto por cumplir con las normas (papa, mama).		
VV	Estadio 1: conoce el concepto solo por la evitación del castigo (me regañan), aplica el concepto por cumplir con las normas de la autoridad (papa, mama) refiere que en ocasiones se puede mentir pero sin una clara muestra de ello		
DN	Estadio 1: conoce el concepto solo por la evitación del castigo (me regañan), aplica el concepto por cumplir con las normas de autoridad (papa, mama), evitando sobre todo su daño físico		

CR	Estadio 1: conoce el concepto solo por la evitación del castigo (me regañan), aplica el concepto por cumplir con las normas de autoridad (papa, mama), evitando sobre todo su daño físico, empieza a denotar el pedir algo por favor.		
AL	Estadio 1: conoce el concepto solo por la evitación del castigo (me regañan mis papas), aplica el concepto por cumplir con las normas de autoridad (papa, mama), evitando sobre todo su daño físico		
JS	Estadio 1: conoce el concepto solo por la evitación del castigo (me regañan), aplica el concepto por cumplir con las normas de autoridad (papa, mama), evitando sobre todo su daño físico		

Cuadros por escuela

Escuela: Jardín de Niños la casita del árbol

Amistad

Teoría de Kohlberg

Niños / valores	Nivel 1: PRECONVENCIONAL	Nivel 2: CONVENCIONAL	Nivel 3: POSTCONVENCIONAL
	Estadio 1.- Estadio de castigo y obediencia. Estadio 2.- Individualismo, fines instrumentales e intercambio	Estadio 3.- Relaciones interpersonales de conformidad, expectativas mutuas Estadio 4.- Sistema social y consciencia	Estadio 5.- Contrato social o utilidad y derechos humanos Estadio 6.- Principios éticos universales
EL	Estadio 1: conoce el concepto para tener con quien jugar, aplica el concepto por cumplir con las normas de autoridad (maestra, papa, mama), evitando daño físico que afecta a esa amistad		
LP	Estadio 1: conoce el concepto para tener con quien jugar, (el castigo significa no jugar) aplica el concepto por cumplir con las normas de autoridad (maestra, papa, mama), evitando daño físico que afecta a esa amistad		
AD	Estadio 1: conoce el concepto		

	para tener con quien jugar, aplica el concepto por cumplir con las normas de autoridad (maestra, papa, mama), evitando daño físico que afecta a esa amistad		
VV	Estadio 1: conoce el concepto para tener con quien jugar, (el castigo significa no jugar) aplica el concepto por cumplir con las normas de autoridad (maestra, papa, mama), evitando daño físico que afecta a esa amistad		
DN	Estadio 1: conoce el concepto para tener con quien jugar, (el castigo significa no jugar las carreritas) aplica el concepto por cumplir con las normas de autoridad (maestra, papa, mama), evitando daño físico que afecta a esa amistad		
CR	Estadio 1: conoce el concepto para tener con quien jugar, (el castigo significa no jugar) aplica el concepto por cumplir con las normas de autoridad (maestra, papa, mama), evitando daño físico que afecta a esa amistad		
AL	Estadio 1: conoce el concepto para tener con quien jugar, (el castigo significa no jugar) aplica el concepto por cumplir con las normas de autoridad (maestra, papa, mama), evitando daño físico que afecta a esa amistad		
JS	Estadio 1: conoce el concepto para tener con quien jugar, (el castigo significa no jugar) aplica el concepto por cumplir con las normas de autoridad (maestra, papa, mama), evitando daño físico que afecta a esa amistad		

Cuadros por escuela

Escuela: Jardín de Niños la casita del árbol

Amabilidad

Teoría de Kohlberg

Niños / valores	Estadio 1: Estadio de castigo y obediencia.	Estadio 2: Estadio de los propósitos instrumentales ingenuos y el intercambio.	Estadio 3: Estadio de las expectativas interpersonales mutuas, de las relaciones y la
-----------------	---	--	---

			conformidad.
EL	Estadio1: Identificación de amabilidad en ayuda de acción física (les ayudo a terminar un dibujo) ser amable con la figura de autoridad (ayudo a trapear). Las acciones de amabilidad se encaminan a evitar el castigo.		
LP	Estadio1: Entendimiento del concepto de amabilidad en ayuda de acción física, ser amable con la figura de autoridad (ayudo a cuidar a mi hermanito que esta chiquito). Las acciones de amabilidad se encaminan a evitar el castigo.		
AD	Estadio1: Entendimiento del concepto de amabilidad en ayuda de acción física por ordenes totalmente autoritarias. Las acciones de amabilidad se encaminan a evitar el castigo.		
VV	Estadio1: entendimiento del concepto de amabilidad en ayuda de colaboración física, ser amable con la figura de autoridad (si a limpiar). Las acciones de amabilidad se encaminan a evitar el castigo.		
DN	Estadio1: entendimiento del concepto de amabilidad en ayuda de colaboración física, ser amable con la figura de autoridad (ayudo a hacer las cosas). Las acciones de amabilidad se encaminan a evitar el castigo.		
CR	Estadio1: entendimiento del concepto de amabilidad en ayuda colaboración física, define el concepto de amable por que ayuda a los demás, y si no existiera esta ayuda maneja conceptos de tristeza		
AL	Estadio1: entendimiento del concepto de amabilidad en ayuda de cooperación física, ser amable con la figura de		

	<p>autoridad (les obedezco poniendo mi vaso en el lavadero) y a seres queridos (a mi abuelito le ayudo). Las acciones de amabilidad se encaminan a evitar el castigo.</p>		
JS	<p>Estadio1: entendimiento del concepto de amabilidad en ayuda de cooperación física, ser amable con la figura de autoridad (mi mama me compro un trapo para trapear el piso). Las acciones de amabilidad se encaminan a evitar el castigo.</p>		

ANEXO C: FORMA DE CONSENTIMIENTO

Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Carrera de Psicología
Forma de Consentimiento

Señores padres de familia me dirijo a ustedes con un cordial saludo; Por medio del presente se les pide su aprobación para la participación de su hijo (a) _____ en un estudio que lleva por nombre “*Formación de Conceptos y Valores Morales en los Niños: Un Estudio Cualitativo*” realizado por los pasantes de la Licenciatura en Psicología Anselmo Adán Campos Fernández y Brayan Cantellano Carmona. Este estudio tiene como finalidad conocer cómo es que su hijo comprende y, pone en práctica muchas de las reglas y valores que ah adquirido a diario, tanto en su escuela como en su contexto. Esto se llevará a cabo mediante la presentación escrita de dilemas morales a sus niños y que posteriormente se registrarían mediante entrevistas, donde los propios niños hagan referencia cómo es que entienden y practican estas reglas y valores. Las sesiones serán en un inicio en grupo y después, en forma individual, la forma de recaudación de la información será con grabadora de voz y video.

El objetivo es lograr que los niños adquieran y/o reafirmen valores como “Respeto” “Igualdad”, “honestidad” ,“Amistad” entre otros, esto se conseguirá con dinámicas en donde se presenten juegos y cuentos para su mejor aprovechamiento en la adquisición de valores en sus niños. No es finalidad de este estudio evidenciar costumbres familiares de enseñanza de formas particulares, ni decir cual es mejor o peor, sólo se busca la manera en como los niños comprenden estas características de enseñanza moral familiar. A su vez la información será sólo utilizada con fines meramente educativos en esta investigación.

Dando gracias por su tiempo y atención, sin más por el momento me despido, esperando su cooperación.

Atentamente

Campos Fernández Anselmo Adán

Cantellano Carmona Brayan

Nombre de Padre o Tutor: _____

Firma de consentimiento: _____