

UNIVERSIDAD METROPOLITANA
FACULTAD DE CIENCIAS Y ARTES
ESCUELA DE EDUCACIÓN

Programa: PROFESIONALIZACIÓN EN SERVICIO

Módulo: DESARROLLO MORAL Y EDUCACIÓN

Elaborado por:
Lic. Liliana Cubillos

Mayo 2.014

INTRODUCCIÓN

La importancia del estudio de la moralidad queda reflejada en la necesidad del hombre de construir una moralidad que le permita preservar la dignidad humana, tanto en lo individual como en lo colectivo. Es decir, interactuar con los otros a través de un conjunto de principios que le permitan tanto respetarse como respetar a los otros, responsabilizarse de sus conductas, comportarse según las normas de su grupo de referencia, razonar sobre la justicia y otros valores, expresar e identificar en otros las emociones socio-morales y, muchas veces anteponer los intereses del otro sobre los propios.

Pérez-Delgado (1.999) considera que el hombre como sujeto moral, es sujeto responsable y es el referente fundamental para establecer lo que es bueno y lo que es malo moralmente. Pero, también acepta que el sujeto reconstruye su horizonte moral, en sus constantes interacciones con un medio humano que da órdenes, que fomenta prohibiciones morales. También es un sujeto que elabora y asume decisiones, que no sólo toma en cuenta las directrices de un grupo, sino que lee la realidad, las normas morales y que actúa de acuerdo a los principios morales.

Además de insistir en el hombre como sujeto moral y en el papel del contexto en la adquisición de los principios morales, es necesario destacar la complejidad que caracteriza a la cultura occidental contemporánea.

Es por ello un grave error representarse la cultura como una realidad homogénea, que afecta por igual y se expresa de la misma manera en todos los individuos que a ella pertenecen. Sin duda, ser miembros de una misma cultura significa compartir muchas cosas, entre ellas un conjunto de principios éticos y morales, pero ello no debe hacernos olvidar que hay muchas maneras de pertenecer a una cultura, y que la expresión final que la cultura tiene en cada individuo es menos asunto de preferencia o decisiones individuales que de pertenencia a determinados grupos o sectores sociales (Palacios, 1.996).

Por tanto, el estudio de la moral en el hombre contemporáneo debe tomar en cuenta las variaciones interculturales. Dentro de esas variaciones, juega un papel importante las concepciones que cada cultura tiene del desarrollo y la educación, particularmente porque esto se relaciona con las metas y los valores que se tiene sobre las niñas y los niños.

Levine (1.988) propone que hay tres objetivos y valores que tienen el carácter de metas universales que los padres sostienen respecto a los hijos: La supervivencia y la salud del niño o niña, el desarrollo de las capacidades necesarias para llegar a ser un adulto económicamente independiente y el logro de una serie de rasgos y valores culturalmente apreciados (valores morales, intelectuales, de prestigio social). Habría en esta tríada una jerarquía natural, de manera que cuando el

primero de estos objetivos se ve amenazado, se convierte en el más importante; lo mismo ocurre cuando el primero está asegurado pero es el segundo el que peligra. En relación con el tercer tipo de valores de la jerarquía, resulta útil diferenciar entre padres que valoran más la autodirección y la independencia, y padres que valoran más la conformidad y la obediencia. Puesta esta distinción en una perspectiva de comparaciones culturales, las sociedades occidentales desarrolladas, particularmente las anglosajonas, conceden un gran valor a la independencia y la autonomía, más no otras sociedades que prefieren los valores relacionados con la dependencia y el acatamiento de valores colectivos, como las orientales y otras dentro de la cultura occidental.

Dentro de la cultura occidental es posible encontrar una rica diversidad respecto a metas y valores. Por ejemplo, los padres suecos tienen ideas sobre los niños y su forma de aprender diferentes a las ideas de los padres de España: Los primeros creen que no deben enseñar cosas a los niños, pues ellos las aprenderán por ósmosis social; los segundos, consideran que ellos si tienen mucho que enseñarles a los niños.

También, en Occidente hay cambios históricos y generacionales. Así, hoy valoramos menos la obediencia y damos más importancia a la independencia y la auto-dirección que hace décadas.

Resumiendo, en función de sus sistemas de vida, de sus valores y metas, de sus expectativas e ideas sobre el calendario evolutivo, cada cultura determina unas metas y valores para sus más jóvenes miembros, al tiempo que estimula en ellos unas competencias y capacidades a expensas de otras.

Las prácticas de crianza y educación de niños y niñas presentan variaciones culturales importantes en respuesta a los distintos contextos de vida y a las distintas ideologías de los responsables del cuidado y la educación de los más pequeños.

Desarrollo moral y contexto familiar

Con respecto a los agentes socializadores, particularmente en una sociedad tan compleja como la actual, en donde abundan los factores que juegan en contra de la responsabilidad moral, donde tanto las nuevas generaciones como las que se suponen deben facilitar el desarrollo moral, muestran una preocupante desorientación. También, en una sociedad que se caracteriza por las contradicciones existentes tanto entre los distintos contextos de desarrollo, como dentro de un mismo contexto de desarrollo.

Por ejemplo, en la actualidad el modelo clásico familiar resulta insuficiente para explicar el proceso de socialización del sujeto. Tradicionalmente se pensaba que la familia y su papel en el desarrollo afectivo y social eran determinantes porque: a) las influencias familiares son las que primero ocurren dado que allí nos garantizan la supervivencia y es habitual que crezcamos en ellas, b) las

influencias familiares son las más persistentes en los niños y adolescentes, reforzándose este hecho ante la moratoria de la salida del joven del hogar, c) las relaciones familiares son a las que le atribuimos una capacidad configuradora sobre las relaciones posteriores fuera de la familia, d) la creencia más extendida en la población de que la influencia de la familia es particularmente importante en el ámbito social y personal.

Si bien las razones dadas son incuestionables para aceptar la influencia de la familia en el desarrollo del niño, constituyéndose en un agente socializador primario, no es menos cierto que tales influencias no son las únicas que marcan con su impacto el psiquismo y su desarrollo. Destacan la influencia de los iguales, de los medios de comunicación social, de las diferencias culturales, etc. Así, el modelo familiar tradicional se ha transformado, particularmente en lo que se refiere a su carácter de exclusividad, es decir, en el proceso de educación de los hijos, los padres ponen en juego ciertos estilos de interacción que determinan el tipo de relación padres-hijos y las consecuencias evolutivas sobre la conducta y la personalidad de los hijos, consecuencias discernibles a corto y largo plazo. Pero, los pares también son importantes en el desarrollo del sujeto, por ejemplo, hay mucha evidencia empírica de que las interacciones y las discusiones morales entre los pares contribuyen más al desarrollo moral que las discusiones con los propios padres y otras figuras de autoridad. Los medios de comunicación social, particularmente la televisión, se ha convertido en una tercera fuente de información.

Desarrollo moral y contexto escolar

Por supuesto, la escuela constituye un agente socializador importante. Como institución educativa, en los tiempos de la modernidad, ha tenido que encargarse de muchos elementos de formación básica de la conciencia social y moral de los niños que antes era responsabilidad de la socialización primaria llevada a cabo en el seno de la familia. Su contribución a la formación de la personalidad de los niños es incuestionable. Inspirados en la idea de Piaget de que la moral no puede enseñarse de manera temática, como una materia más, sino que debe ejemplarizarse en toda la organización escolar, en las actitudes de los docentes y su relación con los alumnos, así como impregnar el enfoque docente de cada una de las materias, es que la educación moral está incluida en el nuevo diseño curricular, con el carácter de eje transversal.

En resumen, la comprensión del mundo social y la construcción de las nociones morales será realizada en un primer lugar por los grupos primarios de referencia: Padres, amigos, familiares, pero, posteriormente la escuela será la institución social fundamental en el proceso de socialización. También otras instituciones sociales como los medios de comunicación social participan en esta tarea. Por tanto, la importancia del estudio de la moralidad también queda ejemplificada en la relación moral y educación. Esta importancia se evidencia si tomamos en cuenta la necesidad de incrementar las investigaciones de algunos aspectos que

obstaculizan una mayor comprensión de los agentes socializadores y influencia en el desarrollo moral.

Por ejemplo, los efectos que las contradicciones dentro de la escuela puedan tener en el desarrollo moral del niño. Particularmente, como una atmósfera escolar autoritaria, vertical, etc. pueda implementar el eje transversal de valores, por ejemplo. También, contradicciones entre los distintos contextos y sus efectos en el desarrollo moral. Así, una maestra que exhibe una autoridad distinta del padre o de la madre, que fomenta valores distintos y muchas veces opuestos a los presentes en otros contextos, En general, contradicciones que están presentes en nuestro medio adulto, por ejemplo, las señaladas por V. Camps (1.998): a) “La solidaridad está amenazada por la competitividad, el afán de riqueza y de ser el primero y la complacencia individualista en el bienestar que se posee”, b) “La paz choca con los brotes de violencia” c)” La libertad produce personas egoístas, desinteresadas por el bien común y los problemas que deberían ser de todos”, d) “La igualdad se tambalea ante nuevas discriminaciones de extranjeros, ancianos, enfermos de SIDA, etc.” Habría que agregar las viejas discriminaciones como la racial, la de género, la de los pueblos indígenas, la social, etc., e) “La calidad de vida, valor en alza, y que algo tiene que ver con la dignidad humana, tiende a transformarse en consumismo desenfrenado más cuantitativo que cualitativo”, f) “El voluntarismo creciente hacia los problemas sociales se enfrenta con un apoliticismo que en nada contribuye con la democracia”, g) “La democracia, reconocida por todos como el único régimen político aceptable tropieza con el descrédito de las instituciones y los discursos descalificadores”, h) La salud, potenciada por un culto al cuerpo desde hace unos años, es incongruente con el incremento del tabaquismo, las drogas, el embarazo precoz, etc.

Al parecer, estas y muchas otras contradicciones reflejan dos aspectos: En primer lugar, la dificultad de llevar a la práctica lo que reconocemos como valores cuando la realidad va en contra de ellos, en segundo lugar, nos enfrentamos a una realidad que nos resulta rechazable, que no nos satisface. Por eso, es necesario que la escuela intente ver que formas adquiere esa realidad contradictoria en el medio escolar, qué males son allí más palpables y amenazantes. La escuela debe mostrar esas contradicciones, proveer estrategias para enfrentarlas. Pero, ¿cómo hacerlo? Precisamente, las conceptualizaciones y estrategias que de ellas se deriven, deben venir de las teorías que tratan el tema moral, tanto desde la psicología como de otras disciplinas.

Propósito del taller:

Las siguientes interrogantes, en lo posible, orientarán los contenidos del presente taller:

¿Qué es lo que nos conduce a ser sujetos morales, a preocuparnos por los demás, a ayudar a quien lo necesita, cuidar a los otros, no causarles daño, tratar de reparar el daño causado, defender lo que apreciamos como justo, oponernos a la injusticia?

¿Nos hacemos morales porque nos presionan desde afuera, o hay algo en nuestra naturaleza humana que nos predispone a ello?

¿Qué factores promueven el desarrollo moral?,

Todas estas preguntas no sólo tienen un valor intrínseco, también han orientado el desarrollo de los distintos enfoques presentes en el estudio del desarrollo moral. Pero, particularmente, sus respuestas han contribuido a la conformación de distintos modelos educativos que intentan favorecer el desarrollo moral.

En otras palabras, estudiaremos los conceptos centrales que los distintos enfoques teóricos han elaborado sobre el desarrollo moral, particularmente nos apoyaremos en el enfoque constructivista y evolutivo por considerarlo el más heurístico. Propone interesantes estrategias para estimular el desarrollar moral, particularmente modelos educativos que nos serán de mucha utilidad en nuestro diario trajinar por la escuela.

EL DESARROLLO MORAL

Las distintas teorías sobre el desarrollo moral han sido agrupadas en dos grandes bloques, de acuerdo al entendimiento que sobre la adquisición de la moral se tenga. En un primer bloque se reúnen las teorías que desde diferentes perspectivas han considerado la adquisición de la moral como un medio de inserción del hombre a la sociedad, sea por procesos de socialización, identificación o condicionamiento. Aquí se ubican los teóricos del Aprendizaje Social, Neo-Conductistas y Psicoanalistas.

En un segundo bloque se ubican las teorías que entienden el desarrollo moral como la progresiva construcción de un pensamiento moral justo y autónomo. Tal desarrollo se alcanza en interacción con el medio, pero de un modo que el sujeto conserve un claro papel auto-organizador. Los autores más representativos de esta tendencia son J. Piaget, L. Kohlberg y E. Turiel

Antes de expresar brevemente los planteamientos de estos autores, es necesario intentar una definición de lo que es la moral. La misma alude a un conjunto de valores, reglas y comportamientos que se proponen a los individuos y a los grupos mediante distintas prescripciones, provenientes todas de los distintos contextos en que ocurre el desarrollo humano. Estos valores, reglas y comportamientos son necesarios para el proceso de adaptación.

El individuo irá adquiriendo las nociones acerca de lo que es justo o injusto de su conducta en el mundo social, lo que puede perjudicar o beneficiar a los otros. Conforman una matriz de decisión y valoración acerca de cómo debería actuar en su contexto. Deberá aprender a diferenciar lo que en su medio es considerado como correcto y lo que se juzga como incorrecto. Pero, también deberá sentirse moralmente responsable de las consecuencias de su conducta. Si actúa incorrectamente, no respetando lo que su grupo cultural considerado como adecuado, posiblemente la conducta de esa persona sea percibida como desviada y posiblemente rechazada por su medio.

LOS PLANTEAMIENTOS DE JEAN PIAGET

Para Piaget, pionero en el estudio del desarrollo moral, el sujeto construía sus principios morales a partir de su desarrollo cognoscitivo y de sus experiencias sobre las relaciones sociales. Señalaba que aprendemos a sentir desde adentro el deseo de tratar a los demás como nosotros mismos desearíamos ser tratados. “

Para el autor, “toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere ante esas reglas” (1.983, Pág.9). La comprensión de esas reglas, decía, está en función del juicio moral y por ello, su interés gira alrededor de ese aspecto.

Como resultado de sus estudios sobre las reglas del juego de canicas en niños ginebrinos, distinguió **cuatro momentos en la comprensión y práctica de reglas**:

1.- Estadio Motor o Individual (0-2 años): El niño no sigue las reglas; no hay evidencia de que el niño esté consciente de la existencia de las reglas. Cada niño inventa su propio juego.

2.- Estadio Egocéntrico (2-5 años): Los niños no juegan en grupos numerosos, y, en caso de que lo hicieran, las reglas no son acatadas con seriedad. No se observa cooperación alguna. Las reglas se perciben como algo que es impuesto en las personas por la autoridad (persona grande o adulta).

3.- Estadio de Cooperación (6-11 años): Las reglas son seguidas al pie de la letra, muy concretamente y sin que el niño tenga conciencia de que las mismas puedan ser cambiadas en circunstancias especiales. Pareciera que para el niño las reglas son sagradas e intocables.

4.- estadio de la Codificación de las Reglas (11-12 años): El niño entiende que las reglas son acuerdos entre un grupo de personas y que pueden ser cambiadas si todos están de acuerdo, o si hay consenso.

Estadios del Desarrollo Moral

Piaget distinguió dos etapas en el desarrollo moral. Los dos tipos de moral devienen de procesos formadores, que se suceden sin consolidar estadios propiamente dichos, es decir, los niños transitarán una progresión evolutiva en la elaboración de sus juicios morales, pero, a diferencia de los estadios cognoscitivos, las dos morales pueden convivir en un sujeto.

a) El realismo moral: Entre los 4 y 8 años. Se fundamenta en la autoridad adulta, las reglas son vistas como absolutas y no modificables. La culpabilidad se define a través del daño objetivamente causado y no se toma en cuenta la intención del autor del daño. La justicia se aplica mediante el castigo expiatorio y es vista como algo que supone sanción a los malvados. Es justo lo que el adulto ordena y en casos de conflicto entre la obediencia o la justicia prefieren la obediencia.

b) La moralidad de la cooperación: Se vivencia la ética y el respeto mutuo. Las reglas son consideradas como un acuerdo entre iguales; expresan el interés común y pueden ser modificadas por consenso mutuo. La culpabilidad se define a través de las intenciones del autor del daño y la justicia se considera como la restitución de manera que el daño sea reparado.

La justicia en los niños.

Para Piaget (1.983) existen dos tipos de nociones diferentes de justicia. Se considera a una sanción como justa cuando: se castiga a un culpable, se recompensa a un inocente o, en general, se establece una relación proporcional entre el mérito o la falta. A este tipo de justicia se le denomina distributiva puesto que se apoya sobre la base de la igualdad: todos tenemos los mismos derechos y los mismos deberes, por lo que el castigo no debe ser arbitrario, debe guardar correspondencia con el acto que lo ocasiona. Por otra parte, cuando la sanción o recompensa guarda poca correspondencia con la falta o el mérito, estamos hablando de una justicia retributiva

La concepción de la justicia como inseparable de la sanción, está directamente relacionada con la presión adulta, constituyendo, además la más primitiva de las dos acepciones de justicia, en el sentido de que envuelve más aspectos que irán desapareciendo en el tránsito del desarrollo mental.

Tomando en cuenta los dos tipos de nociones de justicia y su relación con la presión adulta, Piaget pudo identificar tres estadios en el desarrollo de la noción de justicia.

a) Primer estadio (hasta los 7-8 años). La justicia se subordina a la autoridad adulta.

No está presente aún una distinción entre las nociones de justicia y deber y de injusticia y el no acatamiento de órdenes. Las sanciones se consideran legítimas y necesarias, aunque es más frecuente la sanción por expiación (la sanción no guarda relación con el acto cometido) que por reciprocidad. Los niños creen en la justicia inmanente, es decir, admiten la existencia de sanciones automáticas, que emergen de las cosas en sí mismas. Aquí, la igualdad entre los niños es deseable, pero frente a eventos conflictivos, optan por la presión adulta.

b) Segundo estadio (8-11 años).

La autonomía se va estableciendo en el niño de manera progresiva y tal como lo expresa Piaget (1.983), la igualdad le va ganando espacio a la autoridad. Las sanciones expiatorias son consideradas como injustas y las fundamentadas en la reciprocidad son las más aceptadas. La justicia inmanente decrece notablemente. La igualdad entre los niños va ganando espacio, aunque todavía prevalece la autoridad adulta como recurso en la solución de conflictos.

c) Tercer estadio (a partir de los 12 años).

La equidad es pretendida por los niños, lo cual hace que las sanciones y las leyes sean consideradas con prudencia, dependiendo de la situación. Distintas sanciones por reciprocidad según el acto, nos hablan de una justicia distributiva.

La mentira en los niños.

La mentira constituye uno de los problemas más frecuentes en la vida del infante. Prontamente se enfrenta a consignas como “no se debe mentir”, “mentir es malo porque se pierde la confianza de los otros”, “siempre hay que decir la verdad”, etc. Tal como lo señalan Delval y Enesco (1.994), desde el punto de vista psicológico, los motivos para no mentir son muy complejos. La mentira no conlleva necesariamente consecuencias materiales visibles e inmediatas, en comparación con otros actos como agredir físicamente a alguien. En este sentido, para atribuirle un significado moral a la mentira, se cuenta con información menos evidente, **puesto que lo malo de mentir se apoya en la transgresión del principio de confianza entre las personas.** Pero, al mismo tiempo pareciera haber acuerdo en el mundo adulto en que la mentira no es inmoral si con ella se evita un sufrimiento de alguna persona: son las denominadas “mentiras piadosas”.

Por supuesto, diariamente nos enfrentamos con mentiras que violan principios como el bien común, la integridad de las personas, la justicia, la reciprocidad, etc. Pero también, son frecuentes las exageraciones o leves distorsiones de la realidad que son consideradas más como distorsiones de la realidad que como engaño.

Para Piaget (1.983), la mentira no constituye para la conciencia del niño un conflicto mucho más grave y más insistente que la torpeza o incluso actos excepcionales como los hurtos. Esto porque la tendencia a mentir es una tendencia natural, cuya espontaneidad y generalidad es el resultado del pensamiento egocéntrico del niño, más particularmente del encuentro entre las actitudes egocéntricas con la presión moral del adulto.

Las definiciones de mentira dadas por los niños en sus estudios, le permitieron al autor identificar tres estadios en la evolución del concepto de mentira:

- a) **Estadio I (2-6 años). Las mentiras son cosas malas, inclusive errores involuntarios y accidentes.** El único criterio para que algo sea considerado como mentira es si puede resultar en un castigo, de lo contrario, el acto no es considerado como una mentira.
- b) **Estadio II (7- 10 años). Las mentiras son cosas que no son verdad, independientemente de las intenciones.**
- c) **Estadio III (11-12 años). Las mentiras son cosas que intencionalmente no son verdad.** La honestidad constituye un requerimiento absolutamente necesario para poder incluirse en algún tipo de

cooperación, por lo que las intenciones juegan un rol decisivo en este estadio.

El castigo en los niños

Con respecto a la noción de castigo, la misma transita por dos momentos claramente identificables:

- a) Castigo por expiación:** Es un castigo arbitrario, que no guarda ninguna relación con la falta por el que se es castigado. Por lo general, es un castigo muy fuerte y es frecuentemente considerado por los niños hasta los 7-8 años.

- b) Castigo por reciprocidad:** El castigo o la sanción guardan relación con la falta que lo ocasiona; no es arbitrario y es aplicado con el propósito de enseñarle a la persona una lección. Su práctica empieza a notarse a los 8-9 años, incrementándose a los 12 años. Por cierto, Piaget nos da ejemplos de seis sanciones por reciprocidad, ordenadas de la más severa a la menos severa:
 - a) Exclusión temporal o definitiva del grupo social del cual forma parte el sujeto.
 - b) Castigo como consecuencia natural de lo hecho. Se recurre a la conciencia directa y material de los actos.
 - c) Privación de un objeto del cual se está abusando.
 - d) Reciprocidad simple: Devolver mal por mal (la ley del Talión)
 - e) Sanciones restrictivas. Lograr que el que cometió el acto compense al agraviado con una restitución material.
 - f) Simple censura aplicada de manera no autoritaria, sin castigo.

Ahora bien, los otros dos aspectos estudiados por Piaget, se relacionaban con la gravedad de las mentiras y de sus consecuencias. Para ello empleó pares de historias, donde cada una de ellas incluía una mentira o una simple inexactitud sin ninguna mala intención, pero muy alejada de la realidad, y una mentira cualquiera, de contenido verosímil, pero debida a una clara intención de engañar. Veamos un ejemplo de las historias por Piaget (1.983):

I. a) “Un niño (o una niña) que pasea por la calle y se encuentra un perro grande que le da mucho miedo. Entra en su casa y explica a su mamá que había visto un perro tan grande como una vaca”.

b) “Un niño vuelve de la escuela y explica a su mamá que la maestra le ha dado buenas notas. Pero no era verdad: la maestra no le había dado ninguna nota, ni buena ni mala. Su mamá estuvo muy contenta y le dio una recompensa”. (p. 124).

Una vez leídas los pares de historias y estar seguro de su comprensión por parte del niño, el investigador procedía a los siguientes interrogantes: **¿Cuál de los dos niños dijo una mentira?, ¿Cuál mentira es la peor? ¿Por qué?, ¿Deberían ser castigados los niños? ¿Cómo?**

Bien, las respuestas de los niños le permitieron al autor confirmar una conclusión señalada ya en sus estudios sobre el robo y las torpezas, el niño parecía juzgar los actos en función de su aspecto más externo (el resultado), antes de tomar en cuenta las intenciones. Además, el niño pequeño señalaba frecuentemente a la mentira más grave en función de la mayor o menor verosimilitud de la afirmación engañosa, por ejemplo: la más grave era la referente al perro, porque es imposible que los perros sean tan grandes como una vaca, mientras que la menos grave (más verosimilitud) es la del niño que le ponen buenas notas, puesto que la mamá puede creerlo. Es decir, las mentiras son tanto menos graves cuanto más creíbles.

Como se puede apreciar, para los niños pequeños, la responsabilidad de los actos (sea transgredir una norma o faltar a la verdad) es objetiva: se contempla a la luz de las consecuencias materiales y no de las intenciones. No es por falta de psicología, dice Piaget, si evalúan las mentiras conforme a los criterios de la responsabilidad objetiva, es porque consideran que “la intención no debe contar desde el punto de vista de la propia moral”. Esa responsabilidad objetiva es simplemente un fenómeno frecuente en los más pequeños, que decrece con la edad.

Ya, a partir de los 8 años, la mayoría de los niños se dan cuenta de la diferencia: una mentira es tanto más grave cuanto menos aparente es; si se nota rápidamente que una afirmación es falsa, es porque no hay mentira, sino exageración o error. Por ejemplo, la mentira del perro es menos grave porque “era para bromear”, o porque “la mamá sabe bien que no hay perros grandes como vacas”. Por el contrario, la mentira más grave es la relacionada con las buenas notas, porque “la mamá se lo podría creer y darle un premio que no merecía”. Lo más interesante es que los argumentos empleados por estos niños son los mismos invocados por los niños más pequeños, pero en favor de la tesis contraria: expresar algo inverosímil no es una mentira, más bien una exageración o un error, mientras que decir algo creíble, siendo falso, es mentir, puesto que logra engañar al otro.

Con respecto a la gravedad de las mentiras en relación con las intenciones y las consecuencias, los niños más grandes toman más en cuenta las intenciones, disociándolos de los efectos de la acción. Ya el niño es capaz de

analizar los aspectos psicológicos de las acciones y situaciones, interpretando la responsabilidad como algo subjetivo.

¿Por qué los niños pequeños creen en una responsabilidad objetiva?
¿Cómo, partiendo de esta clase de responsabilidad, podría alcanzar una subjetiva?

La primera orientación es debida al realismo moral. Por una parte, la presión del adulto, lejos de abolir la conducta egocéntrica, parece combinar fácilmente con ella, para dar lugar finalmente a una noción completamente externa y realista de las reglas o normas, sin acción eficaz sobre la práctica. Es decir, las reglas hay que cumplirlas porque son reglas y modificar cualquier detalle significa transgredirlas; como resultado, lo bueno es obedecer y lo malo no acatar la autoridad o la regla.

El egocentrismo del niño lo conducirá espontáneamente a transformar la verdad en función de sus deseos y a no tomar en cuenta el valor de la veracidad. La norma de no mentir impuesta por la presión adulta, le parecerá sagrada y exigirá a sus ojos una interpelación bastante objetiva que realmente no se corresponde con una necesidad auténtica e interior de sí mismo.

Desde antes del lenguaje, las cosas se asimilan a esquemas motrices más o menos determinados, y esa asimilación continua de las cosas a la actividad propia constituye el punto de partida del juego. Además, al superponerse el movimiento puro, la imaginación y el lenguaje, la asimilación se fortalece y, cada vez que el pensamiento no experimenta una acomodación a lo real, su tendencia natural lo impulsa a deformar las cosas en función del deseo y la fantasía. Es ese el egocentrismo intelectual que caracteriza el pensamiento infantil.

Al comienzo, toda idea que pasa por la mente de un infante de 2-3 años, se presenta de entrada como una creencia y no como una hipótesis que hay que verificar. Así, es comprensible la fabulación casi sistemática del niño pequeño. Posteriormente, esto conducirá a la pseudo mentira, especie de fabulación aplicada a los otros, y dirigida a resolver una situación embarazosa de corte moral, sin que esto signifique más que una aplicación de las leyes generales del pensamiento infantil primitivo, que persigue más la satisfacción que la verdad objetiva. Mientras que esté presente el egocentrismo, la verdad como valor no le interesará y no verá nada malo en transformar lo real según sus deseos.

El mundo adulto, al aparecer las primeras mentiras particularmente aparentes, o conectadas a algún delito y dirigidas a evitar un castigo, reprenderá al niño y le inculcará el respeto por la verdad. Estas consignas serán suficientes para provocar en el niño la impresión de deberes precisos como el no mentir.

Resumiendo, hasta los 7-8 años, al niño es prácticamente conducido a alterar la verdad, por la misma estructura de pensamiento espontáneo, pareciéndole esto natural e inofensivo, pero a pesar de todo considera como un deber no mentir y reconoce en la mentira una mala acción, según la referencia del adulto. Por tanto, la responsabilidad objetiva y el realismo moral explican esta circunstancia tan paradójica.

LOS PLANTEAMIENTOS DE LAURENCE KOHLBERG

Siguiendo la perspectiva constructivista y evolutiva de Piaget, este autor realizó una obra bastante exhaustiva sobre el desarrollo moral, de ahí que sea considerado como la más destacada en el área.

Aplicó el concepto piagetiano de estadio al estudio del desarrollo del juicio moral. En este sentido, describió una serie de estadios de desarrollo, cada uno de los cuales proporciona un sistema de razonamiento moral más complejo y, con ello un concepto más adecuado de lo que es justo. Porque para este autor, lo moral es lo justo. Es decir, no es un sistema de reglas como lo es para Piaget, ni es una consideración referida al bienestar general o de los implicados, sino lo justo.

Los estadios morales pueden ser considerados como estructuras de juicio o razonamiento moral, entendiendo el juicio como un proceso de reflexión orientado a dar respuesta a lo que plantea un conflicto de valores.

El desarrollo del juicio moral, es un proceso de razonamiento mediante el cual resolvemos dilemas morales, un proceso cognitivo que permite reflexionar sobre nuestros valores, ordenarlos en una jerarquía y tomar decisiones morales.

Kohlberg (1.992) diferencia seis estadios de desarrollo del juicio moral estructurándolos en tres niveles a los que denominó preconvencional, convencional y posconvencional. El término convencional alrededor del cual gira la definición de cada nivel, significa un sometimiento a las normas, convenciones y expectativas de la sociedad, y una defensa a ultranza de ellas precisamente por el hecho de que son normas y expectativas de la sociedad.

Dentro de cada nivel definió dos estadios sucesivos, siendo el segundo una forma más avanzada de pensamiento, aunque dentro de la misma orientación moral global.

En el nivel preconvencional, los impulsos son controlados por la influencia de refuerzos y castigos. En realidad el individuo no comprende el significado y función de las normas, lo que prima en él es el satisfacer sus propias necesidades o intereses, cumpliendo en lo posible todas las reglas que están respaldadas por sanciones para evitar el castigo.

Estadio 1: Orientación hacia el castigo y la obediencia: en este nivel la justificación racional de lo que es bueno o malo es la sanción.

Estadio 2: Hedonismo instrumental ingenuo. La acción correcta es la que satisface las propias necesidades.

En el nivel convencional, el individuo comprende que una de las funciones de las normas y leyes es proteger a la sociedad en su conjunto, salvaguardar el bien de todos. Por eso, lo típico de este nivel es la preocupación por respetar la ley adoptando una perspectiva de miembro-de-la-sociedad, más allá de los individuos concretos y de los intereses particulares. Para el individuo de orientación convencional, ir contra la ley significa poner en peligro el orden social. Hay también una gran preocupación por obtener el respeto de las otras personas y, por tanto, por vivir de acuerdo con lo que los demás esperan de cada uno de nosotros. Estas expectativas de los otros se identifican con las del buen ciudadano.

Estadio 3: Orientación del niño bueno a ayudar, agradecer y ganar la aprobación de los demás.

Estadio 4: La moralidad es mantenida por la autoridad. Orientación hacia la ley y el orden.

En el nivel postconvencional, el individuo puede o no aceptar el orden social establecido. Ello depende de que la normativa social no viole principios morales que estén por encima de ella. Por tanto, reconoce la necesidad de asumir responsablemente las reglas o normas que se derivan del contrato social siempre que éstas salvaguarden los principios de justicia y los derechos básicos de las personas – como la vida, la libertad, la dignidad. En otras palabras, para el individuo posconvencional la justicia y la legalidad son aspectos de la realidad social que se pueden y se deben diferenciar y, en todo caso, ha de ser la justicia la que informe sobre la legalidad, nunca a la inversa.

Estadio 5: Orientación hacia el contrato social.

Estadio 6: Principios individuales.

En su explicación del avance a través de los estadios del juicio moral, Kohlberg consideraba que tanto el desarrollo cognitivo como el desarrollo de la capacidad de la adopción de roles son condiciones necesarias para que se produzca el avance. Así, una persona no puede alcanzar el estadio 2, si previamente no ha desarrollado las operaciones concretas, tampoco puede alcanzar dicho estadio moral si previamente no es capaz de coordinar dos puntos de vista diferentes. Pero, ni el desarrollo cognitivo ni el desarrollo de la perspectiva social constituyen condiciones suficientes para que se produzca el desarrollo del juicio moral. Este es más costoso para el sujeto, exige mayor madurez y, por lo tanto, requiere más tiempo para producirse. También consideraba que la estimulación que proporciona la interacción social es importante. Por otro lado, el medio proporciona muchas oportunidades de adopción de roles. Por otro, la interacción social proporciona numerosas ocasiones de conflicto cognitivo-moral, conflicto importante para el desarrollo moral, ya que enfrenta al sujeto a contradicciones en la estructura del propio estadio y le exige una reorganización de su modo de razonamiento moral.

La entrevista del Juicio Moral de Kohlberg

Uno de los dilemas más empleados por Kohlberg y sus seguidores para evaluar el desarrollo moral es el dilema de Heinz, que junto con los dilemas del Oficial Brown y de Joe, conforman la entrevista sobre el juicio moral, en su forma A.

El Dilema de Heinz

“ En Europa, una mujer se estaba muriendo de un tipo especial de cáncer pero había una medicina que los Doctores creían que la podría salvar. Esa medicina era una forma de radio, que un farmacéuta en el mismo pueblo había descubierto recientemente.

Producir la medicina era muy caro, y además, el farmacéuta estaba cobrando diez veces mas lo que había costado producirla; Él había pagado \$ 200 por el radio, y estaba cobrando \$ 200 por una pequeña dosis. El esposo de la señora enferma, quien se llamaba Heinz, fue a pedirle prestado a todas las personas que él conocía, pero solo pudo reunir \$ 1.000, es decir, la mitad de lo que la medicina costaba. Entonces Heinz le dijo al farmacéuta que su esposa se estaba muriendo, y le pidió que le vendiera la medicina más barata o que le permitiera pagársela mas adelante.

Pero el farmacéuta le dijo “No, yo descubrí la medicina y quiero ganar dinero vendiéndola”. Heinz se desespera y esta pensando entrar a la tienda del señor esa noche a robarse la medicina para su esposa”.

1. TU CREES QUE HEINZ DEBERIA ROBARSE LA MEDICINA?

¿POR QUÉ?

2. TU CREES QUE SI HEINZ NO QUIERE A SU ESPOSA, EL DEBE ROBAR LA MEDICINA PARA ELLA?

¿POR QUÉ?

3. SUPONTE QUE QUIEN SÉ ESTA MURIENDO NO ES LA ESPOSA, SINO QUE ES UN EXTRAÑO. TU CREES QUE HEINZ DEBERIA ROBARSE LA MEDICINA PARA EL DESCONOCIDO?

¿POR QUÉ?

4. (Si esta a favor de robarse la medicina para el desconocido) SUPONTE QUE ES UNA MASCOTA, UN ANIMAL, A QUIEN ÉL QUIERE.

5. TU CREES QUE HEINZ DEBERIA ROBARSE LA MEDICINA PARA LA MASCOTA?

¿POR QUÉ?

6. TU CREES QUE ES IMPORTANTE QUE LA GENTE HAGA TODO LO QUE PUEDE PARA SALVARLE LA VIDA A OTRA PERSONA?

¿POR QUÉ?

7. EL QUE HEINZ ROBE LA MEDICINA VA EN CONTRA DE LA LEY. TU CREES QUE EL HECHO DE QUE VAYA EN CONTRA DE LA LEY LO HACE UN ACTO MORALMENTE INCORRECTO?

¿POR QUÉ?

8. TU CREES QUE LA GENTE DEBERIA DE HACER TODO LO QUE PUEDE POR OBEDECER A LA LEY?

¿POR QUÉ?

9. CÓMO SE RELACIONA ESO CON LO QUE HEINZ DEBERIA HACER?

Los Planteamientos de Carol Gilligan

Carol Gilligan, discípula de Kohlberg presentó la idea de dos voces en el ámbito moral. Se refiere al contraste entre dos modos de pensamiento y la necesidad de darle una interpretación, sin el propósito de plantear una generalización acerca de uno y otro sexo.

Los dos modos de pensamiento; el de los hombres y el de las mujeres debe ser visto como dos desarrollos morales diferentes.

Con esta afirmación responde a la tendencia de estudiar la moral de la mujer desde el punto de vista de la justicia, donde se evaluaba al sexo femenino con criterios venidos de exploraciones hechas sólo con sujetos masculinos (por ejemplo los de Kohlberg).

Para explicar los dos modos de pensamiento, Gilligan (1.985) realiza estudios, destacando el hecho sobre el aborto. Este estudio le permitió notar que las mujeres perciben los dilemas morales en términos de responsabilidades conflictivas. Distinguió 3 perspectivas, donde cada una refleja una comprensión más compleja de la relación entre él yo y los otros, y cada transición cubría una reformulación entre el egoísmo y la responsabilidad. Esta secuencia surge de una preocupación inicial por la supervivencia y pasa a enfocar la verdad.

- a) **Primer Nivel:** Orientación para la supervivencia individual y se caracteriza por la existencia de un foco absoluto en él si mismo y un interés pragmático que resulta en la supervivencia individual. Los otros inciden en las decisiones, solo mediante el poder que tengan para afectar las consecuencias. La moralidad vista como una cuestión de sanciones impuestas por la sociedad.

Primera Transición: Del egoísmo a la responsabilidad: El conflicto entre el egoísmo y la responsabilidad conducirá, al ser resuelto, una excepción de sí que incluye hacer lo correcto de acuerdo a la aceptación social y a lo que se desea.

- b) **Segundo Nivel:** La bondad como auto -sacrificio.
La moralidad se apoya en normas compartidas y en expectativas sobre la aceptación de los otros. Lo central es la habilidad para cuidar y proteger a otros. Se presenta un conflicto entre una gran necesidad de seguridad y sentimiento de dependencia (pasividad) frente a la acción de cuidar, que puede conducirla a una inmovilidad tanto del juicio como la acción.

Segunda Transición: Bondad a la verdad. Empieza a interrogarse a sí misma quien la cuida a ella y si es capaz de responsabilizarse de ella misma como lo hacen con los demás. El egoísmo surge de nuevo al existir un reconocimiento de sí misma pero a la vez acepta una responsabilidad de decidir en contra o a favor del YO. Surge, así un dilema entre moralidad y sobrevivencia.

- c) **Tercer Nivel:** Moralidad de la no violencia: La mujer logra reconciliar el egoísmo y la responsabilidad mediante una nueva comprensión del sí mismo y una definición de moralidad (igualdad moral entre sí mismo y el otro).

A partir de 1.982, Gilligan reflexiona sobre sus conceptos y señaló algunas reformulaciones: Los niveles no son evolutivos, por lo que empieza a explicar las diferencias en función de 2 voces: la voz del cuidado, mas frecuente en las mujeres y la voz de justicia, mas frecuente en los hombres.

Sus estudios actuales proponen codificaciones de las respuestas ante los dilemas personales en función de qué la orientación esta más presente. Además relaciona estas 2 orientaciones con el YO como una voz paralela.

Por último, para la exploración del juicio moral, Carol Gilligan:

- ❖ Emplea dilemas generados por la propia sujeto.
- ❖ Aplica una guía de lectura para el análisis de la entrevista sobre el juicio moral, donde se enfatiza en:
 - a) La historia.
 - b) Voz de Cuidado
 - c) Voz de Justicia
 - d) Voz del YO

Los Estudios de Nona Lyons y Kay Johnston.

Siguiendo las preguntas hechas por Carol Gilligan, N. Lyons 1.983, realiza una investigación dirigida a confirmar si la orientación de cuidado era predominante en el sexo femenino.

Su estudio lo centró en la auto imagen del sujeto en función de la interacción con los otros.

El sí mismo lo describe en función de 2 orientaciones: Un YO objetivo que se conceptualiza separado de sus relaciones con los demás y un YO subjetivo definido en la interacción con los otros.

El sí mismo definido de forma objetiva establece relaciones mediadas por normas de justicia y obligación. El sí mismo subjetivo entabla relaciones en términos de cuidado, donde las respuestas se apoyan en el bien común.

La presencia de las dos orientaciones morales en los sujetos explorados, le permitió a Lyons confirmar lo ya señalado por Gilligan.

Las orientaciones no son mutuamente excluyentes en función del sexo, lo preciso es afirmar que hay una orientación que predomina en cada una. Encontró un 75% de respuestas de cuidado en las mujeres y un 14% en los hombres.

Con respecto a la definición del sí mismo, la mayoría de las mujeres lo definió como un YO conectado, mientras que los hombres lo hicieron como un YO separado.

Kay Johnston (1.988) continuó con la propuesta teórica de las orientaciones de justicia y de cuidado expuestas por Gilligan; por lo que se planteo trabajar en función de la hipótesis de que no existe motivo alguno para afirmar que, una vez que un individuo emplee espontáneamente, uno de los dos enfoques, no puede utilizar el otro enfoque al pedírsele otra forma de resolver un conflicto. Así, se planteo la siguiente pregunta: ¿Tanto los hombres como las mujeres pueden entender las dos orientaciones morales?.

Empleó dos fábulas del griego Esopo: “ El Puerco Espín y los Topos”. y “El Perro en el espejo de Agua”, adaptándolas para los fines propuestos.

Las preguntas formuladas se orientaron hacia dos enfoques:

- a) Las redefiniciones de los conflictos morales presentes en las fábulas.
- b) La verificación de las posibles soluciones de los conflictos de forma diferente, de acuerdo al sexo del entrevistado.

Los resultados alcanzados le permitieron a la Autora concluir:

- a) Con respecto el razonamiento moral, existen numerosas en función del sexo.
- b) Los dos sexos emplean ambas orientaciones morales aunque de manera diferente, la diferencia está en función del contexto de la fábula y del punto de vista de las relaciones mantenidas por el que le dá solución al conflicto.
- c) Las personas emplean y comprenden las dos orientaciones morales, pero el empleo de ellas está influenciado por el sexo y las circunstancias.
- d) Una descripción del desarrollo moral que no tome en cuenta las dos orientaciones morales, será una descripción insuficiente.

Una investigación reciente hecha en Venezuela por C. Abouhamad y Medina (1.991), apoyándose en los planteamientos teóricos metodológicos del enfoque constructivita y evolutivo, sobre todo en Lyons y Johnston, intentó evaluar la presencia de uno u otro enfoque moral y, además, la incidencia del nivel socio económico en el juicio moral, según el enfoque moral.

Con una muestra de 36 sujetos, distribuidos en 3 grupos por escuela, en edades comprendidas entre 5, y 10.6 años encontraron:

- a) Los niños menores se inclinan más a la orientación inicial de justicia, lo que varía a medida que aumenta la edad, según el N.S.E.
- b) Los niños de estratos bajos muestran mayor inclinación por el enfoque de justicia, mientras que los de estratos medios y altos tienden hacia la orientación de cuidado.
- c) Con respecto al sexo, las diferencias en el juicio moral dependen del N.S.E., las niñas de estratos medios y altos en un comienzo asumían la orientación de justicia; mientras que los de estratos bajos no mostraron diferencias.
- d) Los niños y niñas de la muestra escogieron la orientación de cuidado como la mejor solución frente al conflicto moral propuesto.

Fábulas utilizadas por Kay Johnston para conocer la orientación moral de los niños y adolescentes.

El Puercoespín y los Topos

Estaba haciendo cada vez mas frío pues era invierno, y el Puercoespín estaba buscando una casa para vivir. Cuando por fin encontró una cueva que parecía fabulosa, se dio cuenta que ésta estaba ocupada con una familia de Topos.

“Les importaría si comparto su casa con Ustedes durante este invierno?” Le pregunto el Puercoespín a los Topos.

Generosamente, los Topos estuvieron de acuerdo en permitirle que se mudara a vivir con ellos. Pero, la cueva resultó muy pequeña, y cada vez que los Topos se movían un poco eran maltratados por las espinas tan puntiagudas del Puercoespín. Los Topos aguantaron esta incomodidad tanto como pudieron, pero al final se juntaron para encontrar el valor para enfrentar al visitante. “Por favor, vallase”, le dijeron al Puercoespín, “y permítanos vivir en nuestra cueva sin Usted aquí”.

“OH, no!” Les contestó el Puercoespín, “ este lugar es perfecto para mí”.

El Perro en el Establo

Un Perro que estaba buscando un lugar cómodo, donde tomar una siesta, encontró un pequeño establo con heno que le pertenecía a un Buey. El lugar estaba tranquilo, la temperatura era agradable, y el heno era suave para descansar. El perro que estaba muy cansado se recostó sobre el heno y en pocos momentos estaba completamente dormido.

Unas pocas horas después, el buey regresó del campo, donde había trabajado muy duro todo el día, y solo pensaba en su cena de heno que lo esperaba en el establo. Sus pasos pesados despertaron al perro quien saltó de muy mal humor, y a la medida que el buey se acercaba, el perro ladraba y parecía que lo iba a morder. En varias oportunidades el buey trató de acercarse a su Comida, pero, cada vez que trató, el perro lo trataba de atacar ferozmente.

Preguntas para diagnosticar la orientación moral (que se deben utilizar por separado al final de cada una de las historias)

- Cuál es el Problema?
- Cómo lo resolverías?
- Hay alguna otra manera de solucionar el problema?

- (Si la persona no cambió de orientación espontáneamente, preguntar):

- Hay alguna manera de resolver el problema de manera tal que todos los animales queden satisfechos y contentos (para ver si puede pensar en una orientación de cuidado (care)).

O

- Hay alguna manera de resolver el problema basada en alguna regla o forma? (Para ver si puede pensar en la orientación de Justicia).

De todas las soluciones que hemos discutido, cual es la mejor solución?
Por que?

Referencia:

Johnston, D.K. (1.988). Adolescents solutions to dilemmas in fables: two oral orientations – two solving strategies. In C. Gilligan, J. Ford & J. Taylor. (Eds), Mapping the Moral Domain. Cambridge: Harvard University Press.

Los Planteamientos de William Damon.

De particular interés resultan los aportes de este autor sobre el estudio del desarrollo moral, especialmente sobre el tópico de la justicia, concebida como la manera de darle solución a las situaciones conflictivas entre varios intereses personales, donde las soluciones sugeridas deben ser aceptables para todos los individuos implicados.

La justicia positiva es “aquel aspecto de la justicia que concierne a los problemas generados en las interacciones prosociales como: Problemas de cómo distribuir los recursos justamente, de posesión y de derechos personales, o la responsabilidad por el bien de los otros, y todo lo que constituya una respuesta adecuada a las acciones del otro” (Damon, 1.975, Pág. 302).

La justicia distributiva constituye, por tanto, la forma como los niños dan resolución a conflictos y proponen soluciones frente a problemas de repartir y compartir.

Para explicar la manera como los niños van desarrollando la noción de justicia distributiva, el autor se apoya en los planteamientos del filósofo Frankena (1.963) sobre las categorías de distribución:

- a) **Distribución Meritoria:** La lógica de esta distribución es repartir los recursos en función de los meritos, es decir, de las características más valiosas de las personas como: Inteligencia, belleza, sexo, simpatía.
- b) **Distribución Igualitaria:** La lógica aquí se apoya en que todas las personas, por el hecho de ser seres humanos, tienen el derecho a una parte de los recursos, o por lo menos, a la igualdad de oportunidades para adquirirlos.

La convergencia de estas dos distribuciones le proporciona a todos igualdad de oportunidades para competir, pero le permite al mejor participante lograr la mayor parte del premio.

- c) **Distribución Benevolente:** La distribución de los recursos recae en las personas mas necesitadas, en este modo de distribuir se pretende compensar la desigualdad existente antes de la distribución, en una situación determinada.

Los Niveles de Justicia:

Las concepciones de justicia en los niños progresan mediante una serie de seis (6) fases distintas cualitativamente, en edades comprendidas entre los 4 y los 10 años de edad.

- a) **Nivel 0 A:** Los niños confunden sus deseos con lo que es justo, y no ven ninguna necesidad para tener razones objetivas.
- b) **Nivel 0 B:** Los niños expresan cierta razón objetiva pero totalmente arbitraria para justificar su decisión, y no piensan en ningún momento en la distribución meritosa. Por ejemplo: debemos recibir más por que somos los más pequeños.
- c) **Nivel 1 A:** Los niños aquí insisten en que la mejor manera de resolver los conflictos es darle a todos exactamente lo mismo.
- d) **Nivel 1 B:** La justicia es concebida como la recompensa de bondad. Consideran que aunque todos esperan una recompensa, algunas personas merecen más que otras. Incluyen, por tanto, la distribución meritosa.
- e) **Nivel 2 A:** Los niños se dan cuenta de que cada quien tiene una petición diferente y que se debe alcanzar algún acuerdo para responder a todas las peticiones.
- f) **Nivel 2 B:** Los niños reconocen que todas las personas pueden tener peticiones que no son compatibles entre sí, pero a la vez conciben la idea de justicia como algo que sirve a propósitos mayores y que responde a la idea de bienestar social. Muchas veces eliminan peticiones por considerarlas irrelevantes, y están a favor de que un sistema de recompensa sea creado para valorar la producción, la unidad grupal, los buenos sentimientos o algún otro principio general.

Para la exploración de la noción de justicia distributiva, Damon emplea una metodología apoyada en dilemas originales de tipo piagetiano. Creó 4 dilemas, los cuales emplea paralelamente con 10 tareas de compartir.

En un estudio, se investigó el proceso de construcción de la Noción de Justicia Distributiva, en una muestra de niños venezolanos, en edades comprendidas entre los 7 y 12 años, su autora Cubillos. C. (1.994) empleo una prueba objetiva y estandarizada creada por Enryght, bajo los supuestos teóricos y metodológicos de W. Damon.

Los resultados obtenidos informaron que ese proceso presenta una progresión evolutiva en función de la edad, lo que concuerda con los resultados encontrados por otros autores. Así mismo, la variable el sexo no determinó diferencias en cuanto al desarrollo de la NJD.

Planteamientos de Robert Selman

Selman (1.989) describe los estadios del juicio moral y de la adopción de roles en el contexto de una teoría cognitiva y evolutiva del desarrollo del YO.

La adopción de roles es una capacidad evolutiva; su progreso no es simplemente el resultado de una acumulación cuantitativa de conocimiento social, es una comprensión del niño de la relación entre las perspectivas propias y ajenas, así, el niño pasa de un estadio estructural en el cual solo puede adoptar una única perspectiva a otro en el que puede relacionar la perspectiva ajena con la suya propia. También se modifican sus conceptos de personalidad, motivación y otros elementos, de las relaciones sociales.

Los estadios distinguidos por Selman son:

a) Estadio 0: Perspectiva Egocéntrica (4-6 años)

Se caracteriza por la incapacidad del niño para distinguir entre su interpretación personal de una acción social (propia o ajena) y lo que considera la perspectiva correcta o verdadera. Aunque pueda diferenciar entre sí mismo y otro en tanto que entidades diferentes, no consigue reflexionar sobre el pensamiento propio o ajeno.

Su juicio sobre los otros se fundamenta en la acción observable y no en datos psicológicos encubiertos. Carece de la capacidad socio cognitivo de ponerse en el papel del otro y ver la relación causa-efecto entre las razones del otro y sus conductas.

Los juicios sobre lo bueno y lo malo se basan en las consecuencias positivas y negativas y no en las intenciones. Las elecciones o decisiones morales nacen del deseo del niño de que le pasen cosas buenas, por lo que sus razones son una mera afirmación de su elección.

b) Estadio 1. Adopción de perspectivas socio-informativas (6-8 años)

En este estudio el niño se ve a sí mismo y a los otros como actores con interpretaciones potencialmente diferentes de una misma situación social, determinadas en gran parte por los datos que tiene cada uno.

Al juzgar las acciones de los otros, el niño no puede mantener todavía su propia perspectiva y, a la vez, ponerse en el lugar del otro, Así como tampoco puede juzgar sus propias acciones desde la perspectiva de otras personas. Debe aun comprender la reciprocidad entre perspectivas, considerar que la visión de los otros esta influida por su comprensión de que los otros tienen una perspectiva de él.

Al emitir un juicio moral, el niño de este estadio supone que hay solo una perspectiva “buena o verdadera”, de la autoridad o la suya propia, incluso si reconoce que existen diferentes puntos de vista.

Un cambio significativo respecto al estadio anterior es la comprensión de la intencionalidad. Este estadio representa el comienzo de la noción de justicia entendida como igualdad.

- c) **Estadio 2:** Adopción auto-reflexiva de perspectivas (8-10 años).
Lo mas destacado aquí es la capacidad para reflexionar sobre la conducta y las motivaciones propias desde afuera, es decir, desde la perspectiva de los otros. Se da cuenta de que también los otros son capaces de ponerse en su lugar, con lo cual es capaz de anticipar las reacciones ajenas ante sus propios objetivos o motivos. Pero, todavía él no puede reflexionar simultáneamente o recíprocamente, sobre esos aspectos; lo hace solo secuencialmente sobre cada uno de ellos.

La reciprocidad moral se concibe como intercambio igualitario entre dos personas: Si alguien actúa mal, está bien que se le pague con lo misma moneda.

Al concebir a los otros como individuos con motivaciones múltiples, empieza a captar la posibilidad de conflicto, tanto en sí como los demás, entre motivos altruistas (orientados a otros e instrumentales (interés propio)).

- d) **Estadio 3:** Adopción recíproca de perspectivas (10-12 años).
Ya puede diferenciar su propia perspectiva de una perspectiva generalizada, es decir, de la adoptada por un miembro tipo o promedio de un grupo. Descubre que tanto él como los otros pueden tomar en cuenta a la vez y de manera recíproca el punto de vista de cada parte.(Regla de Oro): “Haz con los otros lo que quieres que los otros hagan contigo”

Lo fundamental aquí es que la conciencia de cada uno de los participantes. En una situación diádica tome en cuenta el proceso ajeno de autorreflexión.

El concepto de amistad, por ejemplo, se define en términos mutuos e interpersonales, yendo mas allá de la mera reciprocidad.

- e) **Estadio 4:** Perspectiva Social o de Grupo (12-15 años).
El sujeto comprende que, para facilitar la comprensión y comunicación con los otros, cada persona tiene en cuenta el punto de vista compartido por todos, el del otro en general (sistema social).

Los conceptos de ley y moralidad se apoyan en la idea de una perspectiva consensual de grupo. El concepto de mutualidad se extiende ahora hasta la subordinación diádica a la perspectiva de grupo. Hay una tendencia a mantener la moralidad y el orden social).

La concepción integradora de los estadios de adopción de perspectivas y de juicio moral constituyen un paso importante en lo que ha sido llamado "Estadios de la comprensión interpersonal" (Hirst y Peters), y que la adopción de perspectivas une al funcionamiento cognitivo con el funcionamiento moral y emocional. Porque, como lo expresa Selman, "Adoptar la perspectiva del otro significa empezar a comprender sus sentimientos y emociones así como los motivos y razones de su conducta" (Pág. 116, 1989).

Los Planteamientos de E. Turiel.

Este autor, ubicado en el enfoque cognitivo y evolutivo, desarrolló un programa de investigación propia como respuesta a ciertos aspectos de la teoría de Piaget y Kohlberg, de quien por cierto, fue un estrecho colaborador. Se apartó de estos autores al dilucidar las formas en que se organiza el conocimiento social a través del concepto dominio sociales, a fin de comprender la inclusión del contexto pero también la individuación de los procesos constructivos que evolucionan durante los distintos periodos del desarrollo.

El conocimiento social no depende de una estructura central organizada, por el contrario, se puede dividir en distintos dominios. Cada dominio se organiza y evoluciona de manera independiente, ya que existen distintas propiedades en los distintos aspectos del ambiente, que dan lugar, en el proceso de interacción sujeto medio, a la construcción de marcos conceptuales diferenciados. En consecuencia, está presente una diferenciación entre las convenciones sociales y la moralidad.

Las convenciones son definidas por el autor como: “ Uniformidades de conducta que coordinan las acciones de los individuos que participan en un sistema social, como tal, las convenciones constituyen el conocimiento compartido por las uniformidades en las interacciones sociales” (Turiel, 1.985, Pág. 385).

Los juicios morales, por el contrario, son parte de lo intrínseco de las relaciones sociales, lo cual no es posible ser modificado fácilmente, mientras que las convenciones pueden cambiar al depender de las condiciones del contexto (el uso). Los juicios morales se tratan de valores relacionados con el causar daños a los demás, la justicia y los derechos humanos. A partir de estas distinciones, se da cabida a planteamientos sobre la existencia, desde edades muy tempranas, de la capacidad para diferenciar e incluso cuestionar algunos sucesos pertinentes a ambos dominios. Es decir, cada dominio de juicio tiene no solo diferente origen sino también un desarrollo relativamente independiente. A lo largo de todo el desarrollo los criterios referidos a la moralidad son diferentes a los referidos a la convención. Esto no cambia, lo que cambie es la forma de razonar en cada dominio.

LA MORAL Y LA EDUCACIÓN

Las consideraciones sobre las implicaciones educativas nos obligan a formularnos algunos interrogantes:

- ❖ ¿Se puede enseñar directamente los valores morales, cualquiera que hayamos elegido?
- ❖ ¿Cuáles son las prácticas educativas disciplinarias más efectivas para fomentar el desarrollo moral?
- ❖ ¿Cómo hacer que los niños interioricen ciertos valores y se comprometan con ellos?

ALGUNAS POSTURAS

- ❖ Negar el papel de la escuela y cualquier otra institución social en el desarrollo moral (defienden la práctica de los valores).
- ❖ El significado trascendente de los valores, en el contexto de una moral religiosa.
- ❖ Instrucción formal a través de una materia de ética o moral.
- ❖ Posturas intermedias que, por ejemplo, insisten en considerar tanto el aspecto práctico como el aspecto reflexivo de la moral.

VISIONES SOBRE EDUCACION MORAL

Siguiendo a Delval y Enesco (1.994), en su retrospectiva sobre las ideas educativas con relación a la moral, vemos las siguientes visiones:

- ❖ Educación tradicional: Esta visión identificó la moral con la religión. Desde lo educativo, esto significaba inculcar con firmeza a los niños las ideas correctas.
- ❖ Educación del carácter: Visión laica que sustituye a la anterior en algunos países, pero que comparten el carácter heterónimo. Es decir, en ambos casos se pretende inculcar en los niños buenos hábitos y virtudes.

Es importante señalar, que si bien estas dos visiones han perdido vigencia, hoy en día se escuchan algunas que defienden el regreso de esas opciones educativas, por ejemplo, educadores norteamericano como Edward Wynne.

- ❖ Clarificación de valores: En oposición al adoctrinamiento, esta visión defiende la libertad de los individuos de elegir sus propios valores cualesquiera que

sean y, en coherencia niegan que existan valores superiores a otros. Esta postura pudiera llevar a un relativismo extremo.

- ❖ Actualmente: Educación moral y educación en valores. En ambos casos, se considera la promoción, mediante la educación, de la capacidad del alumno de reflexionar críticamente sobre las normas y, en general, sobre los asuntos morales. No implica asumir la equivalencia de todos los valores, sino, por el contrario, poder concluir, mediante la reflexión, de que algunos son mejores que otros.

La educación moral, según los planteamientos del enfoque cognitivo y evolutivo

Piaget (1.967) señalaba: “No hay, pues, moral sin una educación moral” (Pág. 10). Consideraba que el fin de la educación moral consistía en la formación de sujetos autónomos, capaces de cooperar.

Observaciones de Piaget a los procedimientos habituales en las escuelas:

- Autoridad y libertad: Se apoya en el respeto unilateral: Esta técnica se concentraba en la disciplina escolar tradicional, desconociéndose la existencia de dos morales distintas en los niños.
- Los procedimientos verbales: Si bien hay diferentes modalidades mediante la expresión oral, y que oscilan desde la más verbal hasta la más activa, todas se apoyan en la autoridad adulta. Esto porque las enseñanzas morales son recibidas por el niño desde afuera y no involucran la actividad propia del niño.
- Los métodos activos: Piaget los consideraba apropiados para alcanzar el sentido de la disciplina, solidaridad y responsabilidad, puesto que enfrentan al niño a situaciones que involucran experiencias directas con realidades morales.

Laurence Kohlberg y Eliot Turiel

Kohlberg y Turiel (1.981) consideran que el fin de la educación moral es estimular, paso a paso, el desarrollo de juicios y razonamientos morales cada vez más maduros, hasta alcanzar una clara comprensión de los principios universales de justicia.

La educación moral debe constituir un proceso de discusión abierta, dirigido a fomentar en el niño el alcance de una etapa superior en su desarrollo moral. Así, se debe colocar al niño ante situaciones morales conflictivas para que las analice y las incluya en un estadio más elevado del desarrollo moral

Estos autores señalan un conjunto de principios que deben ser considerados por los docentes, a saber:

- a) “Centrarse en los conflictos morales auténticos”
- b) “Pensar acerca del razonamiento que usa para resolver dichos conflictos”.
- c) “Percatarse de las consistencias e inconsistencias de su manera de pensar”.
- d) “Hallar la forma de resolver dichas inconsistencias”. (Pág. 565).

Habría que agregar lo siguiente: “En todas las profesiones, pero especialmente en la del docente, la dimensión moral es capital, (...). Al docente se le debe exigir una buena formación, una actitud de generosidad y de diálogo, ganar la confianza y encarnar los valores que pretende suscitar” (Mario Ibáñez, 1.987).

Por último, la conducta moral debe concebirse, no en función de buena conducta, sino en concordancia con el juicio moral maduro. El error frecuente consiste en valorarla según las premisas o prejuicios de los maestros. Debe el maestro, desde la perspectiva del niño, comprender lo bueno o lo malo de la conducta, y estimularlo a que actúe según el nivel más elevado de juicio y no de acuerdo a las premisas del docente.

Pero, dentro del enfoque constructivista y evolutivo, no debemos dejar de considerar los planteamientos de Carol Gilligan y Kay Johnston. Esto obliga al docente a:

- ❖ Tomar en cuenta las distintas voces en el juicio moral, según el género.
- ❖ Emplear dilemas morales reales.

LOS APORTES DE OTROS ENFOQUES

Dentro del enfoque conductual, nos parece apropiado tomar en cuenta lo expresado por A. BANDURA, particularmente las siguientes afirmaciones:

- ❖ El ejemplo de la conducta del maestro en la formación de las conductas normativas infantiles (Aprendizaje Observacional), es esencial.
- ❖ El papel del refuerzo en la conducta moral no puede negarse.

Otro autor, dentro de este enfoque es ARONFREED, quien consideraba que el tipo de disciplina que emplean los padres y docentes influye en la forma en que los niños asumen las normas y valores sociales transmitidos por ellos.

Este autor insistía mucho en que las técnicas inductivas en la conducta moral son las más efectivas por que dirigen la atención del niño hacia las razones que subyacen a las normas.

Juicio moral e Inteligencia Emocional

Nos parecen interesantes los planteamientos hechos por Goleman (1.996) sobre el papel de la inteligencia emocional en el desarrollo moral, pero antes proseguir veamos a que se refiere:

- Habilidad de percibir exactamente, evaluar y expresar emociones.
- Habilidad de contactar y/o generar sentimientos, cuando estos facilitan el pensamiento.
- Habilidad de entender las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.

Goleman nos dice que para el desarrollo de la inteligencia emocional es necesario fomentar un conjunto de habilidades, las que deben ser incluidas como las metas y propósitos de las escuelas.

- a) El Autoconocimiento.
- b) El manejo de emociones y control de los impulsos.
- c) Motivación.
- d) Empatía.

Otras habilidades como: Amistad, persuasión, liderazgo, trabajo en equipo y buen humor

Rest, Edwards y Thoma (1.997), por su parte, consideran cuatro componentes en el proceso de desarrollo moral:

- Sensibilidad Moral: Toma de perspectiva y empatía.
- Juicio Moral: Determinar cuál línea de acción es justificable seguir
- Motivación Moral: Nivel de preferencia en la elección.
- Carácter Moral: Autorregulación, disciplina, perseverancia.

Por último, LA FORMACION MORAL DEL CARÁCTER es una propuesta de Rest de poner en práctica una serie de acciones que conduzcan a un desarrollo social comunitario y que incluya el desarrollo afectivo y emocional de los sujetos como plataforma del proceso de desarrollo moral.

EDUCACIÓN MORAL Y EDUCACIÓN EN VALORES

Veamos Algunas definiciones: “Los valores son proyectos globales de existencia que se instrumentalizan en el comportamiento individual, a través de la vivencia de unas actitudes y del cumplimiento, consciente y asumido, de unas normas o pautas de conducta” (González Lucini, 1.990, Pág.37, c/p Cano, 2.000).

- Los valores se refieren a los ideales que son significativos en nuestras vidas. Se establecen a través de la familia, escuela, religión, pero también mediante nuestro propio sistema de creencias. Algunos valores se mantienen a lo largo de toda nuestra vida y otros, pueden cambiar de acuerdo al resultado de la experiencia o de nuestro nivel de desarrollo y madurez.
- Los valores también definidos como las convicciones, creencias y opiniones más constantes que dan basamento a las actitudes, motivan las acciones y orientan la toma de decisiones (Fronzizi, s/f).

Según Cano (2.000), toda educación es una educación en valores, particularmente si se toma en cuenta la amplia gama de valores que construye el ser humano: valores estéticos, religiosos, cívicos, vitales, científicos, jurídicos, morales; sin embargo, cuando se trata de educación en valores, se toma en cuenta sobretodo los valores morales puesto que estos, al contemplar la dimensión individual y lo social, preparan a la persona para su vida en sociedad y para su desarrollo personal.

Paya (1.997) considera que cuando se aborda la educación moral dentro de la educación en valores, los dos se apoyan, se complementan y están interconectados.

LOS EJES TRANSVERSALES

La transversalidad se define como: “Un mecanismo que permite la interrelación entre el contexto escolar, familiar y socio-cultural...garantizando además, la integración de todas las áreas académicas con cada uno de los ejes” (M.E.,1.997)

Los ejes “...constituyen una dimensión educativa global interdisciplinaria que impregna todas áreas y que se desarrolla transversalmente en todos los componentes del currículum”

EL EJE TRANSVERSAL DE VALORES

Pretende promover cambios que conduzcan a la formación de un ser humano capaz de desenvolverse en una sociedad pluralista en la que pueda, de una manera crítica, practicar como norma de vida valores como el respeto por la vida, libertad, tolerancia, solidaridad, honestidad, convivencia, identidad nacional y perseverancia.

Todas estas intenciones pretenderían que el alumno:

- Desarrolle capacidad para reflexionar, criticar y accionar en la transformación personal y social.
- Interactuar con personas, saberes y haceres.
- Ser sensible para establecer lazos empáticos en la comprensión y resolución de problemas.
- Potenciar su participación y tomar decisiones en función de la consolidación de los principios democráticos.
- Establezca lazos afectivos para una convivencia de servicio.
- Valore la importancia de su vida y la de los otros.
- Actúe con honestidad y responsabilidad en la ejecución de cualquier trabajo.
- Produzca con creatividad y exprese satisfacción por lo que hace.
- Actúe con justicia y equidad.

Estrategias para trabajar el juicio en el salón de clases moral

1. Discusión en pequeños grupos de dilemas morales, ya sean hipotéticos o extraídos de la vida diaria. Algunos ejemplos pudieran ser:

AYUDEMOS A KARINA.....

Karina tiene 14 años. Es una adolescente muy bonita, amable, estudiosa, aunque un poco tímida. El otro día en una discusión sobre los intereses de los

alumnos, Karina intentó responder una pregunta hecha por su profesora. Al hablar, se puso nerviosa, tartamudeo y fue difícil entender lo que dijo. Carlos, que estaba hablando con su compañero de al lado mientras Karina hablaba dijo: ¿Qué dices?... nadie entendió lo que tu dijiste... cada vez que hablas parece que tuvieras una papa caliente en la boca.... mejor te callas. Karina se puso roja, agachó la cabeza y no dijo nada.

Laura, amiga de Karina le peló los ojos y le dijo que se defendiera, que le contestara. Karina no lo hizo y Laura se molestó con Ella y le dijo que no volvería a confiar en ella.

¿Cuál es el problema de Karina? ¿Por qué es así?

¿Qué podría hacer Karina para resolver su problema?

¿Cuál sería la mejor solución para su problema?

¿Cómo consideras la actitud de Carlos?

¿Carlos debió decirle eso a Karina? ¿Por qué?

¿Qué debe hacer Laura para ayudar a su amiga Karina?

¿Cómo podemos hacer todos para ayudar a Karina?

UN DÍA EN EL PARQUE DEL ESTE.

Un grupo de varios alumnos participantes de un taller de juegos cooperativos decidió hacer una excursión al Parque del Este.

Hacía un día hermoso, el cielo estaba despejado, el Parque estaba muy lindo. Se oía el trinar de los ajaros. Los alumnos corrieron, jugaron, compartieron con otros grupos que estaban allí. A la hora de la merienda, todos comieron y lo pasaron muy bien. Pero a la hora de irse, el parque ya no era lo mismo. Muchos de ellos habían botado papeles al piso. A ellos no les importaba, porque ya se iban y no iban a regresar, Luis, el Coordinador del grupo les llamó la atención: “deben recoger esos papeles” les dijo, pero no le hicieron caso. Como Luis piensa regresar la próxima semana al parque, está pensando en recoger los papeles.

¿Qué debería hacer Luis? ¿Por qué?

¿Qué debe hacer el grupo de alumnos? ¿Por qué?

¿Qué pasarán los usuarios del parque cuando lo encuentren todo lleno de papeles?

¿Cómo nos gustaría encontrar el parque cuando volvamos otro día? ¿Por qué?

¿ Por qué creen Ustedes que algunos alumnos botan papeles al piso y otros en una bolsa o pipote de basura?

¿Qué pasaría si todas las personas botaran la basura al piso?

LA AMISTAD..... ESCUELA Y EXÁMENES.

Un día, antes de un examen de Física, un alumno escribió la respuesta de una posible pregunta en la pizarra. El Profesor no se dio cuenta y empezó el examen. Aquella pregunta estaba. Cuando habían pasado ya unos 10 minutos haciendo el examen, el Profesor vio la respuesta que estaba escrita en la pizarra. Entonces la borró sin decir nada.

El día que les devolvieron los exámenes corregidos, el profesor les preguntó a los alumnos quién había copiado la respuesta para bajarle un punto. Mucha gente lo reconoció, pero Juan no sabía qué hacer, porque había pasado el examen con 10 y sin ese punto no solo perdía el examen sino también la materia y tenía que recuperar.

¿Qué debería hacer Juan?

¿Por qué?

¿Para qué sirven los exámenes?

Una situación de robo.....

Alguien robó el televisor de la sala de audiovisuales del Liceo. Las llaves están escondidas y sólo tres (3) personas saben donde están: 2 alumnos y la bibliotecaria. La Bibliotecaria dice que ella no fue. Juan, uno de los alumnos que conoce el lugar donde se guardaban las llaves sospecha de Carlos, el otro alumno que conoce el lugar donde se guardan las llaves.

Juan vio a Oscar salir de la sala con una caja grande y pesada, se veía muy asustado. Juan no sabe qué hacer. Él es muy amigo de Carlos, están juntos desde

primer grado. Además, si botan a Carlos del Liceo, posiblemente sus padres lo castiguen y lo retiren del equipo de béisbol, algo que Carlos no podría soportar.

¿Qué debe hacer Juan? ¿Por qué?

¿Debe la bibliotecaria culpar a los dos (2) alumnos? ¿Por separado? ¿Juntos?
¿Por qué?

¿Qué debe decir la bibliotecaria cuando hable con Juan y Carlos? ¿Por qué?

¿Debe meterse en esto la directora? ¿Por qué?

Si los alumnos no lo hicieron, ¿son de algún modo responsables de averiguar quién lo hizo? ¿Por qué?

¿De quién es la responsabilidad de reponer el televisor? ¿Por qué?

La Denuncia.....

La Directora del Liceo ha recibido algunas denuncias relacionadas con un incidente recién: Hace algunos días vieron a un grupo de estudiantes de este Liceo destruir la cancha del Liceo contra el que nosotros jugamos fútbol la semana pasada y nos ganaron 4-1. Por supuesto, estas personas serán relacionadas, serán expulsados del Liceo. Les pido que si saben quienes son los responsables de eso, lo digan....

Miguel sabe quien lo hizo. Vio a un grupo de alumnos de su aula, los que siempre se burlan de él, como tiraban piedras y echaron abajo las porterías, rompieron las redes. Pero, no sabe qué hacer si acusar a sus compañeros o quedarse callado. Miguel teme que si esos compañeros se enteran de que él los delató, pueden darle una paliza y los otros del aula, lo rechazarán por ser sapo.

¿Qué debería hacer Miguel? ¿Por qué?

2.- Trabajo de comisiones sobre temas referidos al bienestar de la escuela, por ejemplo: planificar un programa para restablecer el jardín o las áreas verdes, reciclar la basura, restaurar los pupitres, etc. El resultado final deberá ser presentado a todo el grupo escolar, incluso pudiera pensarse en algunas recompensas sociales e incluso materiales.

3.- Trabajos en equipo, convivencias escolares, celebraciones importantes como, la semana de la familia, la semana de la ecología, días específicos para resaltar un valor determinado, por ejemplo, día de la cooperación, del consuelo, tolerancia, etc.

Otras actividades que pueden ser útiles y generar discusiones de grupo serían la clarificación de valores, particularmente en niños mayores y adolescentes Por ejemplo

1) Establecer la Justicia quiere decir _____

2) Decimos que no hay Justicia cuando _____

3) La Libertad significa _____

4) Las personas no tienen libertad cuando _____

5) La seguridad de las personas significa que _____

6) las personas discapacitadas son-----

4.- Exponer a los niños a películas o videos que describan conflictos entre dos o más personas. Inducirlos a que los identifiquen y les den soluciones distintas a las presentadas allí.

5.- Leerles cuentos o fábulas donde se presentes conflictos y, sin leerles el final, pedirles que inventen el final de los mismos. También pudiera emplearse la dramatización de los mismos.

6.- Por último, no debemos olvidar que cualquier educación moral que pretendamos impulsar, no debe dejar de lados los aspectos afectivos. Por tanto, fomentar el desarrollo de la autonomía, la empatía, la confianza en sí mismo y los demás, así como el conocimiento de sí mismo y el de los demás, es una tarea impostergable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cortina, A. (1.995). Ética sin moral. Madrid: Tecnos. 3ª Edición.
- Cubillos, C. (1.994). La noción de justicia distributiva en niños de primero, tercero y quinto grado de educación básica. Tesis de Maestría. Escuela de Psicología. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Cubillos, C. (1.994). La noción de mentira en niños preescolares y escolares. Trabajo de ascenso para optar al cargo de profesor asistente. Escuela de Psicología. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Damon, W. (1.975). Early conceptions of positive justice as related to the development of logical operations. Child Development 46, 301-312.
- Damon, W. (1.977). The social world of the child San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Delval, J. y Enesco. I. (1.994). Moral, Desarrollo y Educación. Madrid: Anaya.
- Fronzizi, R. (1.979) ¿Qué son los valores? México: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1.996) La inteligencia emocional. O por qué es más importante que el cociente intelectual. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Guilligan, C. (1.985) La Moral y la Teoría Psicológica del Desarrollo Femenino. México: Fondo de Cultura Económica.
- Johnston, D.K. (1.988). Adolescents solutions to dilemmas in fables: two Oral orientations – two solving strategies. In C. Gilligan, J. Ford & J. Taylor. (Eds), Mapping the Moral Domain. Cambridge: Harvard University Press.
- Kohlberg, L. (1.992). Psicología del desarrollo moral. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- López, F. y otros. (1.999). Desarrollo afectivo y social. Madrid: Pirámide.
- Pérez-Delgado E. y Mestre M. (coordin.) (1.999). Psicología moral y crecimiento personal. Barcelona: Ariel Psicología.
- Piaget, J. (1.983). El criterio moral en el niño. Barcelona: Fontanella.

Turiel, E. (1.984). El desarrollo del conocimiento social .Moralidad y convención.
Madrid: Debate.