

## EL DESARROLLO MORAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA (6-12 AÑOS)

**Pedro Gallardo Vázquez**  
*Universidad de Sevilla*

### INTRODUCCIÓN

La personalidad es un ámbito del desarrollo que es preciso abordar en el marco de las relaciones interpersonales y no al margen de ellas. Durante los primeros años de la infancia, el primer contexto en el que la gran mayoría de los niños y las niñas crecen y se desarrollan es la familia. Los lazos afectivos y el sentirse unidos a sus padres y madres pueden ayudarles a desarrollar herramientas sociales, inteligencia emocional y confianza en sí mismos. A medida que se avanza en el desarrollo, los niños y las niñas, van accediendo y participando en nuevos contextos y, en consecuencia, van apareciendo nuevas fuentes de influencia en el desarrollo de la personalidad. La escuela y la familia, las dos instituciones sociales de mayor repercusión en la vida del niño, se convierten entonces en los dos contextos más influyentes de cara a la configuración de la personalidad infantil; los padres, los docentes y el grupo de los iguales van a jugar un papel crucial en el proceso de socialización durante estos años. A través de las interacciones sociales que se establecen con todas estas personas, los niños y las niñas van a aprender a comunicarse, comprenderán las normas de conducta e irán asimilando y adquiriendo los valores. Estas interacciones que se producen en la escuela y en el medio familiar les permite consolidar o modificar muchos de los aspectos del desarrollo sociopersonal que se habían ido definiendo en los años anteriores.

Los estudios de los autores sobre el desarrollo social del niño coinciden en dos presupuestos básicos: por un lado, la necesidad de considerar el desarrollo social estrechamente vinculado a los progresos intelectuales; por otro, la visión del niño como un ser dinámico y activo, cuya conducta social no sólo es modelada por los otros, sino que es también origen de cambios producidos en la conducta de los que están a su alrededor. Esta concepción dinámica e interactiva se manifiesta en las relaciones personales, en el conocimiento que se va adquiriendo sobre la forma de ser y de actuar de las personas, en el

conocimiento y participación en el grupo familiar y escolar. Ellos son ciertamente agentes básicos en el proceso de socialización del niño pero su funcionamiento –en diferentes niveles e intensidades- es también modificado por la actividad infantil. El niño, a través de sus experiencias, va construyendo su propia representación del mundo social, un mundo que acaba al principio en sí mismo, en su familia y en sus compañeros, pero que va ampliando progresivamente a las instituciones sociales, educativas, económicas y políticas.

En esta ponencia hablaremos del desarrollo moral en el niño (6-12 años), centrándonos en la teoría del aprendizaje social, según la cual, el desarrollo moral es consecuencia del modelado y reforzamiento de adultos significativos, dentro del amplio proceso de socialización; la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, basada en un planteamiento cognitivo-evolutivo. Kohlberg afirma que la génesis y el desarrollo moral del niño atraviesan tres niveles (preconvencional, convencional y postconvencional) y seis estadios. Los niveles definen la perspectiva de razonamiento de conformidad con las normas de cada estadio, y los estadios expresan los criterios conforme a los cuales las personas emiten sus juicios morales; la teoría de Turiel, según la cual, los niños comienzan a distinguir desde muy temprano la diferencia entre los criterios de actuación basados en el interés personal, los que se basan en las convenciones morales y los que tienen un carácter intrínsecamente moral. La comprensión de cada una de estas áreas se desarrolla paralelamente conforme a los procesos de aprendizaje e interacción social en los que el niño participa activamente; las relaciones entre iguales y la amistad, subrayando la importancia de la interacción del niño con sus iguales y señalando que las relaciones con los compañeros no deben considerarse independientes de los vínculos afectivos que el niño ha establecido con sus padres y adultos; y finalmente hablaremos de la identidad sexual y de género, que mantienen fuertes interacciones en la medida en que la segunda tiende a reforzar la primera y viceversa: se adquieren patrones de conducta del género considerado como propio sexo. El género se construye a partir de lo biológico, lo psíquico y lo social.

El desarrollo social no termina al final de la etapa infantil, sino que continúa a lo largo de la adolescencia y de la edad adulta.

## **1. DESARROLLO MORAL**

La adquisición del desarrollo moral en el niño, ha sido un tema ampliamente discutido por psicólogos, filósofos y sociólogos entre otros.

Desde un punto de vista psicológico pueden distinguirse dos concepciones diferentes: Una concibe el progreso moral como una elaboración de juicios universales sobre lo bueno y lo malo. Esta posición ha sido especialmente defendida por autores como Piaget o Kohlberg. Según esta concepción, el niño va a adquirir una serie de juicios, valores u opiniones a lo largo de su evolución o desarrollo, que van a ser universales, es decir, el niño sabrá que una conducta es buena, no porque aprenda que dicha conducta es correcta en un determinado contexto cultural y social, y por tanto buena, sino porque es objetiva y universalmente buena.

La otra concepción sin embargo, considera el desarrollo moral como un proceso de internalización de normas y prohibiciones socialmente sancionadas. Esta posición ha sido defendida por neoconductistas como Sears, Maccobi y Levin, teóricos del aprendizaje social como Bandura y McDonald, Aronfreed y Mischel y Mischel, y también por los psicoanalistas que consideran que el niño va haciendo suyas progresivamente a través de las influencias de los padres las normas vividas en sus primeros años como impuestas por la autoridad externa. Básicamente, esta posición mantiene que el niño va aprendiendo y asumiendo conductas en función de que estas sean recompensadas o castigadas. El niño aprenderá que ciertas cosas están bien o son correctas porque cuando las haga será recompensado por ello y aprenderá que otras están mal porque serán castigadas de algún modo.

Como sostienen Hartshorne y May (1928-1930), "*la moralidad es principalmente un asunto de respuestas específicas a situaciones particulares*" (Marchesi, 1985:356). Para los teóricos del aprendizaje social, la conducta moral es adquirida normalmente en función de las condiciones particulares que el niño encuentre en cada uno de los ambientes en los que se mueve. Por ejemplo, un niño puede aprender cumplir unas normas en casa pero no en el

colegio, a ayudar a determinadas personas pero no a otras, a respetar unas prohibiciones pero no otras, o incluso a cumplir unas normas delante de unas personas y a infringirlas delante de otras.

Para muchas personas, la moral es aún dominio de los filósofos, mientras que si entendemos la educación como un sistema cuya misión fundamental es fomentar el desarrollo físico, intelectual, afectivo y social, veremos con mayor claridad el papel esencial que la psicología juega en el campo de la educación moral. Grandes teóricos como Piaget, Bruner o Vygotsky han reconocido el papel de la educación en la evolución cultural histórica de la raza humana y el desarrollo individual de la persona. Desde este punto de vista, la verdadera educación consiste en aportar las condiciones necesarias para permitir a las funciones físicas, cognitivas, afectivas y sociales madurar y desarrollarse. Esta educación constructivista, que plantea que la mejor manera de garantizar los aprendizajes es ayudar al niño a desarrollar y hacer más maduros sus pensamientos y sus emociones, es válida para lo estrictamente cognitivo y para el desarrollo de la moral y de los valores.

Según Herrera, Ramírez y Roa (2004), las investigaciones de Turiel (1983) y Nucci (2000) nos han permitido diferenciar empíricamente entre tres dominios diferentes del conocimiento social: el personal, el de las convenciones y el de la moral (Herrera, Ramírez y Roa, 2004:280).

*El dominio de lo personal* se relaciona con los gustos o preferencias individuales, gustos sobre los que no hay acuerdos, leyes ni reglas.

*El dominio de las convenciones* pone de manifiesto que éstas, por otro lado, son comportamientos uniformes y compartidos, que están determinados por el sistema social en el que se forman. Para convertirse en sujetos activos de una cultura, los niños de cualquier sociedad deben aprender gran número de reglas y expectativas sociales.

El dominio moral considera que lo moral surge de factores que son intrínsecos a las acciones, consecuencias de experiencias tales como violar los derechos de las personas, causar daño a otros o afectar al bienestar general.

Las investigaciones de Nucci y Turiel (1978) han demostrado que los niños empiezan a distinguir desde muy temprano la diferencia entre los criterios de

actuación basados en el interés personal, los que se basan en las convenciones morales y los que tienen un carácter intrínsecamente moral. La comprensión de cada una de estas áreas se desarrolla paralelamente conforme a los procesos de aprendizaje e interacción social en los que el niño participa activamente.

### **1.1 LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL**

Las diferentes explicaciones que han sido planteadas dentro del marco del aprendizaje social sobre los cambios que se producen con la edad en la conducta moral tienen varios puntos comunes, son los siguientes (Marchesi, 1985:358):

1. El desarrollo moral es el aprendizaje de la conducta socialmente aceptable y la adquisición e internalización de las normas y valores transmitidos por las personas que rodean al niño en su ambiente familiar, escolar y social.

2. No se produce una progresión evolutiva regular y homogénea en los diferentes componentes del desarrollo moral, aunque deben encontrarse efectos estables y acumulativos si las mismas condiciones de aprendizaje se mantienen a lo largo del tiempo.

3. La conducta moral se aprende principalmente a través de la experimentación de las consecuencias de la propia conducta y de la observación de la conducta de los otros y de sus consecuencias.

4. Factores cognitivos, como la capacidad de interpretar la información y representar la experiencia en forma simbólica, la anticipación de las consecuencias de los sucesos y las expectativas que se adquieren sobre uno mismo ocupan un papel relevante en la explicación del comportamiento moral ante una situación determinada.

Para Bandura (citado por Marchesi, 1985:359), existe una tendencia evolutiva en el desarrollo evolutivo de la conducta moral. El niño pasa progresivamente del control de su conducta por las sanciones externas a un control interno y simbólico. En esta última fase es finalmente la propia autoevaluación la que impulsa a realizar conductas prosociales y a aceptar el cumplimiento de los valores morales. En este proceso, los padres inciden directamente a través de lo que enseñan, modelan o refuerzan en las diferentes edades. El papel de los

padres compite con las influencias de otros adultos, de los compañeros y de los modelos simbólicos (televisión, cine, etc.).

Pero este cambio evolutivo que normalmente se produce en los niños no supone que existan estadios morales uniformes en el desarrollo moral. Según Bandura, las condiciones del aprendizaje social son demasiado variadas para poder establecer una uniformidad en los atributos morales y en los cambios que se producen en los mismos. Incluso en los niveles más avanzados, algunas conductas son realizadas por influencia de sanciones externas, otras por sanciones sociales e incluso otras por la propia sanción personal que busca mantener niveles altos de autoestima.

El juicio moral es abordado de manera diferenciada a la conducta moral, considerándose las relaciones entre ambos como algo aún no suficientemente estudiado. Un conjunto de circunstancias sociales (facilidad de autoexcusa, posible oscurecimiento de partes de la situación, nivel de autocensura anticipatorio) influyen de forma decisiva en la mayor o menor dependencia de la conducta moral del razonamiento moral.

Aronfreed (1961, 1968, 1969, citado por Marchesi, 1985:359) admite que el aprendizaje pueda producirse por imitación y modelado, pero insiste en la necesidad de aceptar que el sujeto forma algún tipo de modelo cognitivo de la conducta del modelo que ha sido observado. Su énfasis en la importancia de los procesos mediadores cognitivos en la internalización del control de la conducta de las posiciones conductistas extremas.

Según Aronfreed, el castigo es más eficaz si se proporciona al niño una estructura cognitiva en forma de etiquetas verbales que le permitan definir la situación y las consecuencias de su comportamiento, y si las señales de la situación que indican cuándo se va o no a producir un castigo son fácilmente discriminadas.

Mischel (1968, 1973, citado por Marchesi, 1985:359) insiste en la importancia de la situación frente a los enfoques clásicos sobre la personalidad, en los que los rasgos o disposiciones de la personalidad eran considerados como atributos relativamente estables y consistentes y que producían efectos directos sobre la conducta.

Para Mischel, los sujetos manifiestan mucha menos consistencia trans-situacional en su conducta que lo sostenido por las teorías de los rasgos, lo que le lleva a subrayar insistentemente que esta especificidad refleja la facilidad discriminatoria del individuo y la inadecuación de los presupuestos básicos de las teorías de las disposiciones generales.

Su defensa de las situaciones como determinante diferenciador de la conducta supone al mismo tiempo aceptar que los sujetos no son organismos vacíos, que deben aprenderlo todo en cada nueva situación, sino que tienen un pasado que les predispone a actuar de determinada forma por la valoración que hacen del significado de los estímulos. Las variables de los sujetos propuestos, que den cuenta de las complejas interacciones entre individuo y la situación, no son en este caso rasgos globales inferidos de signos de la conducta, sino actividades cognitivas que interpretan las situaciones, lo que permite estudiar la conducta de la persona en sus interacciones específicas con las condiciones particulares. Estas variables cognitivas del sujeto, cuya naturaleza y efectos dependen de las interacciones concretas entre la persona y las condiciones psicológicas de su vida, son resumidas por Mischel en los términos siguientes:

*"1. Construcción de competencias: habilidad para construir cogniciones particulares y conductas. Relacionada con medidas de coeficiente intelectual, madurez y competencia social y cognitiva, desarrollo del yo, logros y habilidades socio-intelectuales.*

*2. Estrategias de codificación y constructos personales: unidades para las categorizar los sucesos y para las auto-descripciones.*

*3. Expectativas sobre el resultado de la conducta y el resultado del estímulo en situaciones particulares.*

*4. Valor subjetivo del estímulo: estímulos motivadores y activadores, incentivos y aversiones.*

*5. Sistemas auto-reguladores y planes: reglas y auto-reacciones para la ejecución y la organización de secuencias complejas de la conducta"* (Marchesi, 1985:361).

## **1.2 TEORÍA DEL DESARROLLO MORAL DE KOHLBERG**

La tesis doctoral de Kohlberg (1958) marcó el comienzo de un amplio estudio longitudinal sobre el desarrollo moral. La población de estudio fueron 72 muchachos que vivían en los suburbios de Chicago de 10, 13 y 16 años, a quienes presentó diez problemas morales en una situación hipotética. La elección se situaba normalmente entre cumplir las normas socio-legales o desobedecerlas para satisfacer las necesidades humanas o el bienestar de los otros.

Las respuestas de los niños fueron analizadas en relación con treinta aspectos de la moralidad que incluía modos del juicio moral, elementos o principio para estos juicios y cuestiones de contenido. El análisis de estos datos permitió elaborar seis estadios diferenciados del desarrollo moral, agrupados en tres niveles.

La hipótesis fundamental que defiende el enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg, hace referencia a la existencia de una secuencia invariante de estadios que se integran jerárquicamente unos con otros. Estos estadios se pueden encontrar en distintas culturas, su formación y desarrollo no dependen de un modelo cultural concreto, sino que corresponde a la interacción de la actividad estructurada del individuo con el medio ambiente. Hay tres constructos fundamentales en la teoría. El primero es el de juicio moral, que permite la reflexión de los propios valores y su ordenación jerárquica, y que es posible a través de la capacidad de adopción de roles y las funciones cognitivas, que se ofrece en todas las interacciones sociales. El segundo concepto fundamental, es el sentido de justicia, que es central en la comprensión de la moralidad y que se va alcanzado progresivamente en las etapas de la evolución de la vida. El tercer y último aspecto es el análisis de desarrollo moral a través de la descripción de niveles y estadios por los que pasa la persona (Cortés, A., 2002:115).

Los niveles de desarrollo moral son el preconvencional, el convencional y el postconvencional o de principio, y cada uno de ellos contiene dos estadios, como se refleja en cuadro siguiente:



Cuadro 1. Los niveles y estadios de desarrollo moral según Kohlberg

<b>PRE-CONVENCIONAL</b>	I. El estadio heterónomo.
	II. El estadio hedonista-instrumental del intercambio.
<b>CONVENCIONAL</b>	III. El estadio de conformidad de las expectativas y relaciones interpersonales.
	IV. El estadio del sistema social y la conciencia.
<b>POST-CONVENCIONAL</b>	V. El estadio del contrato social, la utilidad y los derechos del individuo.
	VI. El estadio de los principios éticos universales

FUENTE: Cortés, A. (2002): La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. *Anales de psicología*, vol. 18, nº 1, pág. 116.

El nivel preconvencional es el de un sujeto en relación con otras personas. Se orienta en función de normas externas y la evitación del castigo en defensa de sus intereses específicos. La moralidad en este nivel está dirigida hacia hechos externos, que son interpretados en términos de consecuencias físicas o hedonistas de la acción. Las normas de conducta vienen impuestas por aquéllos que enuncian las reglas (especialmente los padres y el profesorado). Es el nivel propio de la etapa infantil, por lo cual lo presenta la mayoría de niños menores de 9 años, pero también algunos adolescentes y muchos delincuentes adolescentes y adultos. El nivel preconvencional integra los siguientes estadios:

I. *El estadio heterónomo* es el que define el bien como una obediencia a la autoridad y la evitación del castigo. No hay autonomía sino heteronomía: agentes externos determinan qué hay que hacer y qué no. La perspectiva es egocéntrica y no existe reciprocidad en sus razonamientos. Es el estadio propio de la etapa infantil.

II. *El estadio hedonista-instrumental* se caracteriza por unos valores de intercambio y de beneficios mutuos. Se satisfacen los intereses propios. El bien es relativo y existe una igualdad en los intercambios. Es una reciprocidad simple movida por el beneficio que se obtiene de las acciones del individuo. Es un estadio que se presenta entre el final de la infancia y la adolescencia. Se manifiesta también en adultos con deficiencias en su socialización.

El nivel convencional es el de un miembro de la sociedad. La perspectiva es social y el bien está en función de las normas sociales y de las expectativas de los demás y no de una conveniencia particular. Es el nivel típico de los adolescentes y de los adultos de nuestra sociedad y de otras sociedades. Este nivel integra el estadio III y el estadio .IV.

III. *El estadio de conformidad* de las expectativas y relaciones interpersonal comprende valores en función del grupo colectivo. Considera las expectativas de los demás y la responsabilidad con la sociedad. Razona en función de la aprobación social de los otros. Es un estadio que se da en los adolescentes y la mayoría de los adultos.

IV. *El estadio del sistema social y la conciencia* tiene en cuenta el deber social en función del bienestar de la sociedad. Tiene una perspectiva social alejada de los intereses interpersonales. Este estadio no se da antes de los 16 años y su frecuencia en la población adulta es menor que el estadio III.

El nivel postconvencional es el de los principios morales universales que sirven para todas las personas de la sociedad. Este nivel es alcanzado por una minoría de adultos y sólo a partir de los 22-23 años. Lo componen el estadio V y VI.

V. *El estadio del contrato social, la utilidad y los derechos del individuo*, es el que razona en función de que se cumplan unos derechos universales para las personas implicadas. Conoce las reglas morales y las legales, y las intenta integrar de manera racional. Se estima que tan sólo el 7-8 % de la población mayor de 20 años se encuentran en este estadio.

VI. El sexto es un estadio hipotético que presupone guiarse por unos principios éticos elegidos por uno mismo. Se trata de principios morales abstractos que trascienden las leyes, como la igualdad de los seres humanos y

el respeto a la dignidad de cada persona, pero no son normas concretas. Se estima que de la población adulta menos del 5% se encuentra en este estadio.

El desarrollo moral se produce siempre pasando progresivamente por los distintos estadios, sin ningún tipo de salto evolutivo, sin volver hacia atrás. Es un desarrollo —ésta es una de las grandes tesis que defiende Kohlberg— que va vinculado al desarrollo psicológico de la persona. Sin desarrollo psicológico no hay desarrollo moral. Un doble desarrollo en paralelo que no es exclusivo de las sociedades occidentales sino que, teniendo en cuenta los resultados de la aplicación de comprometidos dilemas morales a personas de distintos lugares del planeta, concluye que son esquemas de razonamiento universales.

Distintas investigaciones han relacionado los estadios lógicos de Piaget con los estadios morales de Kohlberg, poniendo en general de manifiesto que los individuos de los dos primeros estadios morales tienen un razonamiento lógico-concreto y que las respuestas propias de los estadios morales superiores exigen un razonamiento formal. Estas relaciones se exponen en el cuadro 2. A partir de estos datos, Kohlberg concluye que el desarrollo moral depende del desarrollo intelectual, pero que el desarrollo intelectual no depende del desarrollo moral.

Cuadro 2. Relaciones entre los estadios lógicos de Piaget y los estadios morales de Kohlberg (Kohlberg, 1973:187).

Estadio lógico	Estadio moral
Pensamiento simbólico, intuitivo.	Estadio 0: Lo bueno es lo que quiero y me gusta.
Operaciones Concretas, Subestadio 1 clasificación categorial.	Estadio 1: Orientación hacia el castigo-obediencias.
Operaciones Concretas, Subestadio 2 pensamiento concreto reversible.	Estadio 2: Hedonismo instrumental y reciprocidad concreta.

Operaciones Formales, Subestadio 1 relaciones que implican la inversa de la recíproca.	Estadio 3: Orientación a las relaciones interpersonales de mutualidad.
Operaciones Formales, Subestadio 2.	Estadio 4: Mantenimiento del orden social, reglas estables y autoridad.
Operaciones Formales, Subestadio 3.	Estadio 5 A: Contrato social, perspectiva utilitaria hacia el cumplimiento de la ley.  Estadio 5 B: Orientación basada en la ley superior y la conciencia.  Estadio 6: Orientación basada en principios éticos universales.

FUENTE: Marchesi, A. (1985:378).

### **1.3 TURIEL: EL ESTUDIO DE LAS CONVENCIONES SOCIALES**

La distinción entre moralidad y convención, y el rol que la identidad personal juega en relación con nuestra conducta, tienen grandes repercusiones para la educación moral. Kohlberg se interesó por la educación moral a partir de los trabajos de un discípulo suyo, M. Blatt, quien investigó por primera vez las aplicaciones educativas de la teoría psicológica del desarrollo moral de Kohlberg.

Kohlberg planteó en su teoría que sólo en los estadios más altos de desarrollo moral como equidad se diferencia de las convenciones y forma la base de los juicios morales. Los resultados de las investigaciones de Nucci y Turiel han permitido llegar a una comprensión más cabal de la teoría Kohlbergiana al demostrar que moralidad y convención son distintas a edades muy tempranas, y constituyen diferentes sistemas conceptuales y de desarrollo.

Las investigaciones de Nucci (1978, 1981, 1996, 2001) y Turiel (1978, 1983) han permitido distinguir, empíricamente, entre tres dominios diferentes del

conocimiento social: el dominio de lo personal, el dominio de las convenciones, y el dominio moral. Asimismo, han demostrado que incluso los niños más pequeños logran diferenciar entre estos tres dominios del conocimiento social.

Según Turiel (1978), la secuencia evolutiva de los conceptos morales y convencionales deber ser estudiada separadamente. Piaget y Kohlberg, sin embargo, plantean el desarrollo de la moral y de la convención dentro del mismo dominio conceptual. Para Piaget y Kohlberg, el desarrollo moral es un proceso de diferenciación, a través del cual las formas más autónomas del pensamiento moral se distancian de las normas convencionales. En los estadios inferiores, la convención y la moralidad están indiferenciadas; la moralidad se define como conformidad con las convenciones del sistema social. En los estadios superiores, las dos se distinguen y el razonamiento basado en los principios morales domina sobre el respecto a las convenciones sociales (Marchesi, 1985:382).

En un primer estudio realizado por Nucci y Turiel (1978), se hicieron observaciones sobre las interacciones sociales de niños preescolares en el contexto de dos tipos de sucesos: Convenciones sociales y moral. Los resultados de este estudio confirmaron que los niños pequeños discriminan entre ambos dominios, lo que sugiere que los orígenes experienciales de ambos conceptos son distintos.

En un nuevo estudio llevado a cabo por Turiel (1978) con personas de edades comprendidas entre los 6 y los 25 años, se comprobó de nuevo la hipótesis de que los conceptos morales y convencionales forman diferentes sistemas, identificándose siete niveles en la evolución de los conceptos socioconvencionales (Marchesi, 1985:382): "1. *La convención como uniformidad social descriptiva (6-7 años); 2. Negación de la convención como uniformidad social descriptiva (8-9 años); 3. La convención como afirmación de un sistema de reglas (10-11 años); 4. Negación de la convención como parte del sistema de reglas (12-13 años); 5. La convención como mediada por el sistema social (14-16 años); 6. La negación de la convención como Standard sociales (17-18 años); 7. La convención como coordinación de interacciones sociales (18-25 años)*".

## 1.4 LAS RELACIONES ENTRE IGUALES

Las relaciones entre iguales adquieren gran relieve en la etapa de educación primaria; pensemos que los niños van superando paulatinamente las etapas siguientes:

a) *Educación familiar o maternal (0-3 años)*, desde el nacimiento hasta su escolarización, cuyos referentes emocionales, sociales y morales emanan de su familia exclusivamente; especialmente, de la madre, el padre y los hermanos.

b) *Educación infantil (3-6) años*, desde el inicio de la educación institucional, fuera del hogar, con la que sus referentes se amplía a sus iguales en el ámbito escolar y social: maestros/as, amigos y compañeros y personas de su contexto relacional.

c) *Educación primaria (6-12 años)*, etapa educativa durante la cual se siguen ampliando sus referentes, profundizando y afianzando el conocimiento, la empatía y las relaciones interpersonales, interesándose por la participación y la cooperación, acrecentando la relación con los compañeros y compañeras de la misma edad y con otros niños y niñas de diferente edad e incrementando la convivencia en grupo. En esta etapa se consolida el protagonismo de los iguales como agentes socializadores. Los niños y niñas pasan más tiempo juntos, con menos supervisión de los adultos, las relaciones de amistad se hacen más intensas, los grupos suelen estar formados por más sujetos, más diversificados y coincidiendo en contextos y situaciones más diferentes (Moreno, M.<sup>a</sup> C., 1999:407).

En suma, se puede vislumbrar el paso progresivo de la fase de anomia (incomprensión y falta de respeto a las normas establecidas o la autoridad) en sus relaciones al principio y desarrollo de la fase de heteronomía (respeto a las normas establecidas), hasta iniciarlo y prepararlo para afrontar su autonomía (independencia en la interpretación del respeto a las normas que rigen la convivencia en los grupos sociales a los que pertenece). Siempre potenciado por el aprendizaje social, especialmente a través del juego y de la mano de la imitación directa o diferida de modelos relevantes para ellos (Herrera, Ramírez y Roa, 2004:260).

En general, los estudios sobre las relaciones entre iguales se vienen enfocando desde tres perspectivas: la primera, desde la visión piagetiana, centrada en los efectos sobre el desarrollo cognitivo; la segunda, desde la visión vygostkiana, centrada en el análisis de los procesos que tienen lugar en las situaciones de interacción niño-adulto o niño-niño y su relación con los resultados en el proceso cognitivo y en los aprendizajes, y la tercera, centrada en las implicaciones educativas.

Aunque desde los años setenta numerosas investigaciones han demostrado la importancia de la interacción de los alumnos con sus compañeros (Johnson, 1981; Forman y Cazden, 1984; Coll, 1984 y 1990), estas relaciones no han sido sistemáticamente desarrolladas en nuestras escuelas. Esto, a juicio de Borroy (1992:28), es debido a los siguientes factores:

- La formación psicopedagógica que los docentes han recibido, basada en determinadas interpretaciones de la teoría de Piaget que consideran al niño como un ser asocial y otorgan al aprendizaje un marcado carácter robinsoniano o síndrome de aislamiento (Edwards y Mercer, 1988).

- La creencia generalizada de que la única relación positiva para favorecer el aprendizaje es la relación profesor-alumno, y en consecuencia, la tendencia a evitar y eliminar las relaciones que se establecen entre iguales en las aulas, consideradas como fuentes potenciales de perturbación.

Olvidando, de alguna forma, un principio elemental: el niño se socializa viviendo socialmente. Por ello, es importante desarrollarle sus competencias grupales mediante (Herrera, Ramírez y Roa, 2004:260-261):

- Una dinámica general de funcionamiento que permitiese al niño sentirse miembro de un grupo al que acudir para ofrecer o pedir ayuda, un grupo en el que resolver los conflictos y en el que todos los niños sean considerados como <<agentes de desarrollo>> (Rivière, 1984).

- La <<transmisión horizontal del conocimiento>> entre o con iguales, de forma que se enriquezcan, progresen y aprendan unos de otros.

- El desarrollo de hábitos, actitudes, valores y normas, cuando entre iguales se producen i dirigen intercambios, organizan la tarea y construyen el conocimiento con sus compañeros.

- La apuesta decidida por la empatía, la participación, la cooperación, la solidaridad y la autonomía.

Las relaciones que pueden establecerse entre iguales en la educación primaria, progresivamente por ciclos, son muy diversas; no obstante, podríamos concretarlas en dos:

- *Tutoriales*, con pautas similares a las de la interacción profesor-alumno. Un niño dirige la actividad que está realizando con uno o varios compañeros, actuando como mediador en el aprendizaje: rellenando libros de ejercicios, leyendo en voz alta, ayudando a construir un puzzle, etc.

- *Cooperativas*, potenciando el valor intelectual, emocional, social y moral de las relaciones de colaboración y cooperación entre iguales.

La tutoría entre iguales, que cuenta con una larga tradición en contextos educativos anglosajones (*peer tutoring*), es una variante del aprendizaje cooperativo (*cooperative learning*), que consiste en la creación de parejas de alumnos con una relación asimétrica (la función del tutor y el tutorado) y un objetivo común, conocido y compartido. Por ejemplo, la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos específicos del área de Lengua Castellana y Literatura en la educación primaria.

Este método instructivo aprovecha dos elementos poco empleados tradicionalmente, y a menudo percibidos como perturbadores de la actuación docente: el poder de colaboración entre el alumnado y las diferencias de nivel que existen dentro del aula. Respecto a estas últimas, cabe señalar que la tutoría entre iguales no sólo las muestra como naturales y saludables, sino como imprescindibles para nuestra labor educativa.

Los trabajos realizados sobre la tutoría entre iguales destacan las ventajas obtenidas no sólo en relación al alumno tutorado, que por otra parte resultan obvias, al recibir una ayuda individualizada, sino también para el alumno tutor, que de esta forma aprende enseñando (Durán, D., 2000:36).

El aprendizaje cooperativo es un término genérico empleado para referirse a un conjunto de métodos de instrucción estructurados que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los



alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje.

Los resultados de los estudios realizados por Johnson y Johnson (1990) sobre el aprendizaje cooperativo han permitido demostrar su eficacia para incrementar el rendimiento escolar, fomentar el desarrollo de actitudes participativas, producir actitudes positivas hacia el aprendizaje, los profesores y los compañeros, elevar la autoestima, cooperar efectivamente con otros, facilitar la integración de alumnos con discapacidad en su grupo y en el conjunto de la vida escolar, producir en el alumno la sensación de que los demás compañeros se preocupan por su aprendizaje y quieren ayudarlo, etc.

La profesora Baz (2006:30) sostiene que el aprendizaje cooperativo produce los siguientes efectos:

a) Con respecto al centro educativo, mejora la organización y la coordinación entre el profesorado.

b) Con relación a los alumnos y alumnas, produce efectos positivos sobre el autoconcepto y la autoestima, debido a las especiales relaciones que se establecen entre los compañeros y compañeras, además de sentirse útiles para su grupo; aumenta la motivación, porque se sienten más competentes, con dominio de la tarea y un incremento de sus conocimientos; favorece la adquisición de estrategias para autorregular sus aprendizajes y conductas; fomenta el desarrollo de valores como la solidaridad y la cooperación; posibilita el desarrollo de habilidades comunicativas; contribuye al desarrollo cognitivo.

Las ventajas que reporta la aplicación de una metodología de aprendizaje cooperativo en nuestras aulas son numerosas y fundamentales para el desarrollo integral del alumnado, pero al mismo tiempo conlleva cambios profundos en nuestro modo de enseñar.

## **1.5 LA AMISTAD**

En torno a las relaciones de amistad, uno de los aspectos probablemente más estudiados a estas edades tiene que ver con la evolución que sigue el concepto de amistad. A medida que los niños y niñas van creciendo no sólo evoluciona la idea de amistad, sino también la percepción que tienen sus amigos y amigas,

en cuanto que ésta se va haciendo más rica, diferenciada e integrada, así como la conciencia de que la relación de amistad entre ellos es más exclusiva e individualizada. Ahora bien, podemos preguntarnos: ¿quiénes son los amigos? y ¿cómo interactúan los amigos?

Respecto a la primera, la respuesta es clara. Durante estos años de la escuela primaria, los amigos o amigas suelen tener la misma edad, el mismo sexo y unas ciertas semejanzas conductuales y actitudinales. Es en estas edades –y más aún en la adolescencia- cuando el proceso de selección activa se hace más acusado, una vez que los niños y niñas tienen un autoconcepto más elaborado y mejores competencias para realizar comparaciones sociales. Así se ha comprobado afinidad entre amigos durante estos años en aspectos tales como el altruismo, la adopción de perspectiva emocional, la cortesía, el sentido del humor, la sensibilidad y la madurez cognitiva en el juego. En relación con el género, sigue siendo un factor decisivo en la configuración de las relaciones, si cabe más que en años anteriores. Así, a partir de los 6-7 años, el interés e implicación con alguien de otro sexo decrece marcadamente, hasta el punto de que tener un buen amigo o amiga de sexo diferente al propio puede ser objeto de burla por parte del grupo, quien suele atribuir tintes románticos a la relación. A su vez, las relaciones que se establecen entre sí ellos y ellas son distintas. Las relaciones entre las niñas son más intensas, menos extensas y más exclusivas.

¿Cómo interactúan entre sí los amigos y amigas de edades comprendidas entre los 6-12 años? Durante estos años *“los amigos se dedican más comportamientos positivos (hablan más, se prestan más atención); dirigen sus conversaciones hacia necesidades mutuas, más que a fines egocéntricos; manifiestan más reciprocidad afectiva, más intensidad y mejor comprensión emocional; de hecho un comportamiento que marca claramente la diferencia entre la interacción con un amigo estable y con otros compañeros es precisamente la mayor implicación personal que se establece con el primero (intimidad, complicidad personal, compartir confidencias, sentimientos, pensamientos, así como la autorevelación y la expectativa de lealtad y confianza mutuas), algo que a lo largo de estos años se va a ir acrecentando,*

*convirtiéndose en la adolescencia en su característica señera"* (Moreno, M.<sup>a</sup> C., 1999:413).

En los trabajos de Damon (1977) y Selman (1980), citados por Herrera, Ramírez y Roa, 2004:262, se observa la evolución del concepto de amistad, que, si bien al principio puede ser considerada como fruto de las interacciones ligadas al espacio y al tiempo, a través de la adquisición de mayores cotas de madurez y autonomía pasa a depender y ser regulada por aspectos psicológico, tales como: puntos de vista, intereses y una relación sincera, mutua y duradera, en la que sobresale la intimidad y la complicidad.

Selman parte de la consideración de que el desarrollo del conocimiento social se realiza mediante una serie de estadios producto de la reorganización de los elementos y estructuras mentales del niño. Estos estadios en el desarrollo del concepto de amistad se caracterizan por un incremento progresivo de su duración y validez. Tales son:

- *Estadio de la proximidad*: se considera amigo al compañero de juego, la amistad se relaciona con aspectos físicos tales como la cercanía y coincidencia en el tiempo y espacio de juego.

- *Estadio del apoyo*: la amistad se concibe como un apoyo unidireccional. Amigo es aquel que hace lo que uno desea y tiene y comparte las mismas aficiones o gustos.

- *Estadio de la reciprocidad*: la amistad se percibe ya como un apoyo bidireccional en la que los amigos se coordinan y cooperan, de tal manera que cada amigo ha de adaptarse a las necesidades del otro.

- *Estadio de la intimidad*: la amistad se distingue, además por la intimidad y la complicidad.

- *Estadio de la confianza*: las amistades son ya autónomas e interdependientes, los amigos se apoyan para formar una base segura con la que afrontar los conflictos.

Otros autores, como Corsano (1981, citado por Herrera, Ramírez y Roa, 2004:263), centran su investigación, en la relación de amistad, en el contexto en que se produce y las diferentes situaciones interactivas que generan.

Algunos aspectos que frenan la amistad y que se deben tener en cuenta son: la frialdad y un estilo de vida poco abierto a los demás, los miedos y temores, la baja autoestima y el complejo de inferioridad, la falta de habilidades sociales y de comunicación, la falta de sinceridad y pretender tener siempre la razón.

Para Marina (2006), el trato con los iguales, con los amigos, tiene una importancia decisiva en la formación de los niños. Este autor señala que "*la amistad, el compañerismo, fomentan el desarrollo de importantes virtudes: la confianza, la lealtad, la mutua ayuda*" (Marina, 2006:91).

La amistad es un factor importante de la formación de la personalidad y la base de una relación positiva del sujeto con el mundo que le rodea. Por la influencia recíproca de los amigos se desarrollan las aptitudes, se promueve la formación del carácter, se llega a un conocimiento más profundo de sí mismo y de los demás, se intercambian afectos y sentimientos, alegrías y tristezas. También enseña ese deseo de hacer el bien y preocuparse por los problemas de los demás, el respeto, la tolerancia, la generosidad, cordialidad y sinceridad, y satisface la necesidad de animación y apoyo que cada uno siente y busca.

## **1.6 LA IDENTIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO**

El género al que se pertenece constituye uno de los primeros aspectos que integran el autoconcepto como el conocimiento que niños y niñas tienen de otras personas. Esta toma de conciencia acerca del género se desarrolla gradualmente durante de la infancia, siendo posible distinguir tres hitos importantes (Hidalgo y Palacios, 1999:279-280).

Hacia el final de la primera infancia, los niños y las niñas comienzan a ser capaces de identificarse como pertenecientes a uno u otro género, al mismo tiempo que también reconocen y etiquetan correctamente el género de las otras personas. Es lo que se conoce como *identidad de género*. Hacia los dos años y medio, la mayoría de los niños ya emplean adecuadamente la etiqueta verbal que corresponde a su género (niño/niña), aplicándola correctamente cuando se les pregunta cosas del tipo <<¿Tu eres un niño o una niña?>>, así como al referirse a los demás. Esta primera identidad de género se fundamenta en los aspectos más externos y visibles, como el tipo de peinado, la ropa, etc.

Tras el proceso de identificación que implica la identidad de género, niños y niñas tienen que descubrir la llamada *estabilidad del género*, consistente en comprender que el género es un rasgo que permanece estable a lo largo del tiempo. En torno a los 3-4 años, niños y niñas ya saben que nacieron siendo un niño o una niña y que de mayores se convertirán, respectivamente, en un hombre y una mujer. No obstante, aún pueden atribuir la pertenencia a uno u otro género a los atributos externos y, en consecuencia, pensar que dicho género puede cambiarse si cambian esos atributos (por ejemplo, una niña podría convertirse en un niño si se corta el pelo y se viste de azul; un niño podría convertirse en una niña si se deja el pelo largo y se pone un vestido).

Finalmente, hacia el inicio de la educación primaria (6-7 años) aparece la denominada *constancia del género*: niños y niñas toman conciencia de que el género es un rasgo invariante de las personas y que no se modifica por más que se cambien aspectos externos como la longitud del pelo o el tipo de ropa.

La *constancia de género* implica la toma de conciencia definitiva acerca del género al que se pertenece, entendiendo que se trata de un rasgo estable a lo largo del tiempo y que no se puede modificar fácilmente. Este progreso es posible porque, en torno a los 6-7 años, los niños y las niñas empiezan a atribuir la identidad de género a las diferencias biológicas básicas que hay entre ambos grupos sexuales, relativizando el rol que para definir la pertenencia a uno u otro género se otorga a los atributos externos fácilmente modificables.

Una vez que la pertenencia al grupo de los niños o de las niñas se considera como un rasgo personal constante e invariable, podemos decir que la identidad de género ha quedado establecida y es previsible hallar pocos cambios en este aspecto durante el resto de la infancia. Sin embargo, no podemos decir lo mismo respecto a los roles y estereotipos de género, que se presentan como más variables a lo largo del desarrollo. Atendiendo al perfil normativo de estos cambios puede observarse que, tras una etapa inicial de bastante tolerancia (3-4 años), los niños y las niñas se vuelven especialmente tipificados a partir de los 4-5 años, no admitiendo las transgresiones a unos estereotipos que para ellos adquieren el carácter de norma de obligado cumplimiento. Esta fuerte tipificación está presente durante algunos años, siendo a partir de los 8-9 años

cuando los niños vuelven a mostrarse más flexibles con estos estereotipos y más tolerantes con los compañeros que no se ajustan a ellos (Palacios e Hidalgo, 1999:372).

Paralelamente al proceso de identificación sexual se lleva a cabo en los niños un desarrollo de las normas de las características sexuales, como asociación aprendida entre una clase de atributos concretos y los conceptos de masculino y femenino, aprobados por la cultura en que se inscribe, poniéndose de manifiesto una creciente actividad sexual a través de dos tipos de comportamientos: el aumento del pudor y la curiosidad sexual (8-9 años: miradas, bromas, chistes, voyeurismo, confidencias, fotos, masturbación, etc.) y las experiencias relativas al trato con el otro sexo (10-12 años: primeras actividades sexuales lúdicas, amor platónico, etc.). Todo ello como fases previas al desarrollo de la identidad de género, que se activará en la pubertad o preadolescencia (de los 11 y 12 años hasta los 14 años) y se consolidará, normalmente, a lo largo de la adolescencia (de los 14 a los 17 y 18 años), periodo psicociológico que se caracteriza por la transición entre la infancia y la adultez (Herrera, Ramírez y Roa (2004:273).

La socialización de género, es decir la formación de un niño o niña sobre lo que es ser mujer u hombre en nuestra cultura, es un proceso que se inicia el mismo día en que se nace, o antes cuando se conoce el sexo del bebé. A las niñas las visten de rosado y a los niños de celeste; a las niñas no se les permite subir a los árboles porque no es de señorita, a los niños sí; las niñas pueden llorar, a los niños se les dice que los hombres no lloran; los niños necesitan más comida que las niñas, entre otros mitos.

Este proceso de educación comienza en la familia, pero también se refuerza a través de lo que se transmite en los grupos de compañeros, en la escuela, y se promueve a través de los medios de comunicación –por ejemplo, cuentos, libros, películas, televisión, revistas, prensa, etc. Así vamos reconociendo y aprendiendo conductas que en nuestra sociedad están permitidas y son esperadas de los hombres y también de las mujeres, así como las que no son aceptadas para cada uno de los géneros

El problema ha sido que se ha hecho una definición excesivamente rígida de lo que hombres y mujeres pueden y no pueden hacer, impidiendo que determinados aspectos de los individuos se desarrollen. Como consecuencia de esto, muchas personas sufren frustraciones o dificultades importantes. Por ejemplo, a los hombres les cuesta más expresar sus emociones porque de niños se les enseña a reprimirlas; a las mujeres les cuesta más tener un buen trabajo y el mismo salario que un hombre en igual condición, porque se les ha enseñado que el mundo del trabajo es de los hombres y la casa de las mujeres.

Los estándares de masculinidad destacan en una sociedad en la que los roles de género social están claros: los hombres se supone que son asertivos, duros y orientados al éxito material, mientras que las mujeres se supone que son más sensibles, modestas, y preocupadas por la calidad de vida. Los estándares de feminidad destacan en una sociedad en la que los roles de género social se solapan: tanto los hombres como las mujeres se supone que son sensibles, modestos y preocupados por la calidad de vida.

De esta manera, la masculinidad guarda relación con los roles sociales de competitividad, ambición y asertividad, tradicionalmente asignados al varón, y la feminidad con los roles asociados al entorno social, modestia, solidaridad, etc.

En razón de lo expuesto, es importante destacar que uno de los objetivos de la Educación Primaria es conseguir que los alumnos y alumnas conozcan la teoría sexo-género, y su repercusión en la construcción de la identidad masculina y femenina, que sean capaces de identificar los estereotipos y roles de género que mediatizan y tejen el modo en que las personas construimos nuestra identidad masculina o femenina y que se motiven para introducir cambios de actitud y conducta en su vida cotidiana.

## **BIBLIOGRAFÍA**

BAZ, C. (2006): "El aprendizaje cooperativo: Una estrategia para la atención a la diversidad en el aula", *Andalucía educativa*, Época III. Año IX. Nº 57, Octubre 2006, pp. 27-30.

- BORROY, V. M. J. (1992): "Aprender de los iguales", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 288, pp. 28-30.
- COLL, C. (1990): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós. Barcelona.
- COLL, C. (1984): "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar", *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, pp. 119-138.
- CORTÉS, A. (2002): "La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes", *Anales de psicología*, vol. 18, nº 1, pp. 111-134.
- DURÁN, D. (2000): "Tutoría entre iguales. Un recurso para atender a la diversidad", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 288, pp. 36-39.
- EDWARDS, D y MERCER, N. (1988): *El Conocimiento Compartido: el desarrollo de la Comprensión en el Aula*. Paidós. Barcelona.
- FORMAN y CAZDEN (1984): "Perspectivas vygotkianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales", *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, pp. 139-157.
- HERRERA, F., RAMÍREZ, M. I. y ROA J. M. (2004): "El desarrollo emocional, social y moral en la educación primaria (6-12 años)", en TRIANES, M. V. y GALLARDO, J. A. (Coord.). (2004): *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*. Pirámide. Madrid, pp. 259-286.
- HIDALGO, V. y PALACIOS, J. (1999): "Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años", en PALACIOS, J., MARCHESI, A. y COLL, C. (1999): *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. Alianza. Madrid. pp. 257-282.
- KOHLBERG L. (1989): "Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo", en TURIEL, E., ENESCO, I. y LINAZA, J. (comp.) (1989): *El mundo social en la mente infantil*. Alianza. Madrid, pp. 71-100.
- JOHNSON, D. W. (1981): "Student-student interaction: the neglected variable in education", *Educational Researcher*, 10, 5-10.
- JOHNSON, D.W. & JOHNSON, R.T. (1990): *Cooperation and competition: Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book Co.



- LANG, P. J. (1968): "Fear reduction and fear behavior: problems in treating a construct", in J. M. SHILEN (Ed.): *Research in Psychotherapy*. Washington: American Psychological Association., pp. 90-103.
- MARCHESI, A. (1985): "El conocimiento social del niño", en PALACIOS, J., MARCHESI, A. y CARRETERO, M. (Comp.) (1985): *Psicología evolutiva. T. II. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Alianza. Madrid, pp. 323-350.
- MARCHESI, A. (1985): "El desarrollo moral", en PALACIOS, J., MARCHESI, A. y CARRETERO, M. (Comp.) (1985): *Psicología evolutiva. T. II. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Alianza. Madrid, pp. 351-387.
- MARINA, J. A. (2006): *Aprender a convivir*. Ariel. Barcelona.
- MORENO, M.<sup>a</sup> C. (1999): "Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia", en PALACIOS, J., MARCHESI, A. y COLL, C. (1999): *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. Alianza. Madrid. pp. 405-430.
- NUCCI, L. (1981): "Conceptions of Personal Issues: A Domain Distinct from Moral or Societal Concepts.", *Child Development*, 52, 114-121.
- NUCCI, L. (1996): "Morality and the personal sphere of actions", in REED, R., TURIEL, E. & BROWN, T. (eds.) (1996): *Values and knowledge*. Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum.
- NUCCI, L. (2002): "Education in the moral domain", New York: Cambridge University Press.
- PALACIOS, J., MARCHESI, A. y CARRETERO, M. (Comp.) (1985): *Psicología evolutiva. T. II. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Alianza. Madrid.
- PALACIOS, J. e HIDALGO, V. (1999): "Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia", en PALACIOS, J., MARCHESI, A. y COLL, C. (1999): *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. Alianza. Madrid, pp. 355-376.
- RIVIÈRE, A. (1984): "La psicología de Vigotsky: sobre la larga proyección de una corta biografía", *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, pp. 7-87.
- TURIEL, E. (1983): *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*. Cambridge: Cambridge University Press.