

**UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS**

**TEORÍAS PARA EDUCAR MEJOR EN VALORES:  
KOHLBERG, VYGOTSKI, BANDURA, MASLOW Y OTROS**

**María Guadalupe Ramos Crespo**

**PRESENTACIÓN**

En las nuevas corrientes educativas y especialmente en el Currículum Básico Nacional (1998), se percibe claramente el carácter humanista que las fundamenta, con lo cuál se está dando relevancia al sentido verdadero de la educación, a su objetivo principal, el cual es la formación de los individuos, por encima de la simple instrucción. Bastaría con reflexionar sobre algo tan simple como es el nombre de la Facultad de Ciencias de la Educación, para detenernos a pensar que la misión nos viene dada ahí, desde su nombre, "Ciencias de la Educación", que difiere mucho del término "Instrucción".

Educación, requiere guiar, conducir, pero conducir desde dentro de la persona, desarrollando su moral autónoma, ayudando a formar actitudes que hagan de cada ser humano, la persona adecuada para vivir en sociedad y hacer de esa sociedad un lugar para vivir felizmente. Todo esto se puede lograr a partir del desarrollo de procesos educativos adecuados. La adecuación debe hacerse no solo a las corrientes del momento, sino también y esto es aún mucho más importante, debe adecuarse a la persona que se tiene que educar. Estas razones traen como consecuencia la necesidad de formarse teóricamente para luego poder aplicar en la práctica, los conocimientos adquiridos, pues bien se dice popularmente que "nadie da lo que no tiene". El contenido que se expone a continuación, es un esbozo de algunas teorías, hecho de manera sencilla como un aporte a los educadores y educadoras y especialmente a los alumnos y alumnas que se educan en la actualidad; es una manera de dar sentido al valor de la educación y educar los valores cuyo contenido parte del campo amplio de la moral hecho realidad en el ámbito de la axiología.

***EL OBJETIVO DE UNA BUENA EDUCACIÓN ES LOGRAR EL DESARROLLO MORAL E INTELECTUAL DE CADA PERSONA, PARA QUE ASÍ SE OBTENGA SU FELICIDAD PLENA***

**TEORÍAS PARA EL DESARROLLO MORAL EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

***Cada hombre es en algunos aspectos como todos los hombres, como algunos otros hombres y como ningún otro hombre.***

Los criterios que se exponen sobre las teorías educativas, tomados de los propios autores, personalizados en parte por la experiencia, son una guía para la interpretación de los nuevos enfoques educativos, sin caer en ningún momento en una posición psicologista, pues ningún totalitarismo es bueno; hay que diferenciar entre lo que es una cosa en psicología y lo que debe ser en la práctica educativa, por esta razón, se utilizarán las teorías de acuerdo a lo que son en su

esencia: conjunto de hipótesis o proposiciones referidas a un tópico determinado, y que tienen su base en datos empíricos.

### *Los planteamientos de Piaget. Teoría Cognitiva – Educativa*

Sin tener que remontar los orígenes antes del siglo XX, en donde ya existen investigaciones consistentes, en el presente siglo, los estudios de la moralidad infantil toman una dirección más empírica y menos especulativa, comprobando cómo se podían medir cosas que antes no parecían medibles. En la Universidad de Yale, en 1930 se realizó un estudio para saber cuándo aparecen en los niños algunas "virtudes" como la generosidad, la honestidad o el autocontrol, que según las investigaciones, definían el carácter moral. Entre otros muchos de los resultados obtenidos, se determinó una relación entre la inteligencia y el carácter moral, en el sentido de que los sujetos más inteligentes parecían mostrar cualidades más positivas, datos que sería interesante comprobar hoy.

Más tarde Piaget (1974), filósofo, psicólogo y educador escribía en su libro, "El Juicio moral en el niño", sus reflexiones al respecto; éste trabajo dio inicio a una nueva etapa en el campo de la psicología y la educación. Su idea fue estudiar las génesis de la moralidad, trabajo que realizó junto a Durkheim, que se ocupaba para la época (1925-1932), del tema. Durkheim planteaba la necesidad de promover la autonomía moral en el niños, pero creía que sólo podría lograrse a través del ejemplo de los adultos, lo que más tarde propondría Bandura (1982), con su teoría del modelaje, de la cual se tratará más adelante. La teoría de Piaget se fundamenta en la psicología del desarrollo.

Según Piaget, por una serie de transformaciones de las actitudes iniciales paralelas al desarrollo cognitivo, se debería desarrollar el juicio moral. El proceso final será alcanzar una autonomía moral, como producto de la construcción activa del sujeto en interacción con su medio social, logrando salir así de su egocentrismo inicial. El desarrollo cognitivo y moral (como categoría básica del pensamiento), es una construcción activa de la experiencia. Según Piaget (1980). "...los niños adquieren los valores morales no interiorizándolos o absorbiéndolos del medio, sino construyéndolos desde el interior, a través de la interacción con el medio". (P. 62).

Dos ideas básicas resaltan en los estudios de Piaget, que están referidas a las dos dimensiones sobre el desarrollo del niño, las cuales son: su desarrollo social y su desarrollo moral, recorriendo un camino de estructuras lógicas, donde la construcción de una acción sobre o simultáneamente con otras dará como resultado la configuración de la personalidad. No se acepta por lo tanto un determinismo absoluto sobre la acción del medio para la adquisición de la moralidad, ya que existen otros elementos internos que coadyuvan de manera determinante para lograr tal fin.

El constructivismo es el fruto de una elaboración (construcción) personal, resultado de una proceso interno de pensamiento en el curso del cual el sujeto coordina entre diferentes nociones, atribuyéndoles un significado, organizándolas con otras previas. Este proceso es único, personal e intransferible.

La moral en el niño va evolucionando hacia períodos diferentes pasando de una moral donde el "yo" es el fundamento esencial, y el egocentrismo que le incapacita para situarse en la posición del otro y centrarse única y exclusivamente en sus propios intereses, hasta llegar a la socialización. El proceso de maduración evolutiva va desde la fase premoral, período de la inteligencia sensorio - motriz, que precede al lenguaje (preverbal), y ésta fase de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad; éste momento del desarrollo resulta de gran trascendencia para el desarrollo ulterior. No hay que olvidar que existe

un paralelismo constante entre la vida afectiva y la vida intelectual, no pudiendo dividir la vida del espíritu en dos compartimientos: el de los sentimientos y el del pensamiento.

Piaget considera importante en el desarrollo moral a la perspectiva que el niño tiene del otro, a lo que llama descentración. Esto le permite comprender que los otros también piensan; y a la cooperación como aspecto de la reciprocidad que debe existir cuando hay reglas que han sido elaboradas en común. Desde este punto de vista, la norma ya no se ve como un acto externo y con una obligación impuesta por la autoridad, sino que se convierte en un hecho resultado de un acuerdo tomado, y el cual puede ser modificado también de acuerdo al resultado social, es decir, se internaliza, se asume como parte y lo social se convierte en la fuerza valorativa, para lo cual deben intervenir los conflictos socio cognitivos.

En otros procesos de desarrollo, tiene gran influencia el ambiente social que rodea al niño: familia, madre, padre; ellos serán sus primeros patrones, su referencia sobre: bueno y malo. El intercambio, la socialización de sus acciones, la interiorización primero de su lenguaje que le llevará luego a una exteriorización de signos externos, le empezará a enfrentar a la realidad moral: "esto se hace, esto no se hace". De aquí se desprende lo expresado anteriormente, para deducir que la escuela recibe a un individuo con un proceso de socialización e ideas de los valores, con una constitución relativamente configurada y con una sumisión. inconsciente, intelectual y afectiva, debido a la presión espiritual ejercida por los adultos del medio, espacio propio, según Vigotsky, para la socialización.

Si se piensa en la educación del niño a partir de su primera infancia, en la que la intuición es la forma superior de equilibrio alcanzado por el pensamiento, se puede comprobar cómo esa intuición se convierte en operacionalización natural, cuando pasa de la intuición a la lógica en su relación grupal, y comprueba que no se pueden construir organizaciones aisladas, sino cuando todos los elementos son solidarios y se equilibran entre sí. Estas comprobaciones y otras, van proporcionando al espíritu una capacidad de asimilación para su vida real, aplicándolo igualmente a los principios de justicia o solidaridad, que se convierten en normas y leyes.

Las observaciones hechas por Piaget, van haciendo comprender cómo se desenvuelve paralelamente el proceso de desarrollo cognoscitivo con el desarrollo moral pasando de una moralidad heterónoma a una moralidad autónoma. De obrar de acuerdo con..., a valorar críticamente los hechos morales. La moral heterónoma que está basada en el respeto a las normas que establece el adulto (padres, educadores), conduce a un realismo moral, según el cual todo está basado y determinado en la norma, la ley, la autoridad, mientras que en el caso de la autonomía moral o moral autónoma, se internalizan las normas, las leyes y sin coacción alguna, sin la presión que supone la imposición, se establecen relaciones de iguales y florecen los valores sociales. Según Piaget, citado en Puig R. (1996), "Toda moral consiste en un sistema de reglas, y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia esas reglas". (P. 39).

Esta evolución va ayudando a la organización de la voluntad propia que desembocará en una mejor organización del "yo", y una regulación más eficaz de la vida afectiva para llegar a atribuirse en lo personal la reciprocidad de los valores, lo cual estará fundamentado además en el respeto, en la autoestima, la colaboración y también en parte, a la exclusión de la autoridad. Se inicia aquí el análisis, sobre la materialidad de los sucesos. El respeto mutuo va pasando del respeto unilateral a una organización de los valores morales. Se supera el realismo moral que parte de la norma, independientemente del contexto y las intenciones, para pasar a la interiorización de dichas normas o leyes.

Para la consecución de este proceso, se requiere además del conocimiento en sí (proceso cognoscitivo) la experiencia social, la interacción con sus iguales, para que al surgir el análisis, la discusión y con ello el conflicto, pueda darse cuenta que necesita salir de su egocentrismo natural, para lograr el desarrollo humano. Aquí radica la importancia de la influencia del ambiente social, porque los conflictos que motivarán los elementos indispensables para el aprendizaje han de surgir siempre de la interacción con los otros miembros de la sociedad.

El interés, la fuerza de voluntad, se forma en lo que se puede considerar el trabajo para educar esa voluntad, que en definitiva, será el verdadero equivalente a las operaciones de la razón y cuya labor deja un gran espacio abierto al campo educativo. Estas formas finales de pensamiento y de vida afectiva, han de estar sometidas a presiones, pues ningún paso de un estadio a otro da por consolidado el anterior, es decir, la formación de la persona es un continuo ascendente hacia la conquista de los estadios superiores de excelencia, pero con los fundamentos en los sucesos anteriores.

La transferencia de los aprendizajes -sea cualquiera su especificidad se efectúa cuando la experiencia previa actúa sobre el aprendizaje presente, pero la experiencia anterior, se conceptúa como un cuerpo de conocimientos establecidos, organizados jerárquicamente en forma acumulativa.

Sin querer entrar en especificidades ni tomar como base una idea que no es un criterio universal como sería la de fijar una edad, un año, para marcar un cambio determinado, se puede establecer el criterio de que es al final de la infancia (10-12 años), con la organización autónoma de las reglas, de los valores y la afirmación de la voluntad como regulación y jerarquización moral de las tendencias, cuando se inicia la consolidación de la personalidad, hecho que el docente no debe desconocer, por las implicaciones que encierra. Así como el niño pequeño refiere todas las cosas a él sin saberlo, pero sintiéndose inferior a los adultos, el adolescente debido a su personalidad incipiente, se coloca como un igual ante sus mayores, pero se siente otro y desea sobrepasarlos y transformar el mundo.

Con esta transformación también llegan los desequilibrios de la personalidad; aparece el sentimiento religioso a veces con el confusionismo que produce el que muchos de sus "ídolos": padres, maestros, adultos, no sean tan perfectos, produciendo la consabida decepción, sin comprender que automáticamente se está insertando en una sociedad de adultos, convirtiéndose del reformador que quiere ser para arreglar lo que no cuadra con sus sentimientos, en el realizador, curándose, y a veces hasta matando sus sueños con la realidad. La consolidación de la personalidad dependerá del equilibrio entre su inteligencia y su afectividad.

Otro aspecto importante de la teoría de Piaget, está referido al hecho de que la moral no resulta igual en la práctica que en la teoría, y así comprobó cómo los niños practican las reglas -por ejemplo en el juego- apegados a la ley y a la norma establecida de manera radical, pero son incapaces de explicar o mejor comprender esas reglas de manera abstracta. Algunos de estos razonamientos los obtuvo de sus estudios en los cuales se dedicó más a indagar en las razones o justificaciones que dan sobre los problemas morales, que en la valoración que hacen de los hechos morales; no importa tanto lo bueno o malo que aparezca, sino el juicio que la persona hace de un hecho, es lo que dará pie para comprender la situación.

Este enfoque que lo llevaba a estudiar el juicio moral teórico y no los propios juicios, le condujo a su didáctica del análisis de situaciones que Kohlberg (1992), tomaría después como patrón de sus estudios, donde se juzga lo que ocurre en personajes desconocidos, hipotéticos, en vez de hacerlo con hechos vivenciales. A través de dichos estudios, consistentes en relatos que

contienen algún problema de tipo social, se pretende estudiar la intencionalidad, y las consecuencias que acarrea dicho acto.

Por medio de estos estudios se comprobó que el juicio moral teórico del niño y del adulto, se encuentran muchas veces lejos de lo que es su conducta moral. Aún cuando es difícil establecer medidas inequívocas, es fácil detectar que existe una gran diferencia entre lo que la gente piensa que se debe hacer y lo que hace, y otra diferencia resaltante entre lo que cree que hace y lo que de hecho hace, llegando -así a plantearse lo que supone la intención frente a la acción. El amplio campo que Piaget exploró, es hoy una guía sobre las maneras de educar con una metodología concreta y que puede ayudar a dilucidar situaciones que a través del conflicto que plantean, sin tener el adulto que tomar posición determinada, servirá para hacer nacer la conciencia sobre ciertos principios, a partir de la actuación y expresión de una moral autónoma, (muy distinto a la imposición de normas externas). Este desarrollo moral, de acuerdo con Piaget, se puede observar en el cuadro N°. 1, que se presenta a continuación:

| <b>Cuadro 1. El Desarrollo de la Moralidad</b> |  |   |
|--|--|---|
|  | <b>Moralidad Heterónoma</b>  | <b>Moralidad Autónoma</b>   |
| <b>Caracteres</b>                              | <b>Coerción:</b> Moral de la autoridad, la obediencia o deber a reglas fijas y determinadas externamente. Sumisión a reglas externas, a las que se da un valor absoluto ( no relativo).  | <b>Cooperación:</b> Relaciones recíprocas entre personas de estatus iguales, basadas en el respeto mutuo y la justicia. La regla es resultado de una decisión libre y digna de respeto cuando ha obtenido consentimiento mutuo. |
| <b>Juicio moral</b>                            | <b>Realismo moral:</b> Acciones moralmente en función de los resultados materiales u objetivos, independientemente de las intenciones, motivos o circunstancias del sujeto (responsabilidad objetiva). Es bueno lo que se atiene a la letra de la ley o mandato. | <b>Juicio moral basado en la intención o motivo.</b> La autoridad u obediencia no es criterio de moralidad. Se considera bueno lo que es aceptado consenso y cooperación en una dimensión racional.                             |
| <b>Nivel de desarrollo cognitivo</b>           | <b>Egocentrismo:</b> Conduce a no diferenciar lo subjetivo de lo objetivo. No adopta la personalidad de los otros, ni distingue el dominio físico de lo social.  | <b>Perspectivismo (Desconocimiento)</b> Diferencia lo subjetivo de lo objetivo, adopta la perspectiva de los otros, distingue lo físico de lo social.   |
| <b>Tipos de relaciones sociales</b>            | <b>Coerción:</b> Debido a la relativa inmadurez cognitiva y al modo de relacionarse con los adultos, las relaciones de éstos con el niño son de coerción/presión.  | <b>Cooperación:</b> relaciones con los iguales (grupos de amigos), ausencia de coerción.  |

Ramos C. María (1999), tomado a partir de Piaget

Para iniciar el proceso de la educación en valores, bien sea de acuerdo a un Eje Transversal como lo concibe el Modelo Curricular de la Educación Básica en Venezuela, o mejor aún, considerándolo como un continuo de la educación que se ha de desarrollar de manera más real, insertando los valores de una forma consistente y permanente, el educador deberá poseer y adquirir un conocimiento amplio sobre las teorías que ayudan a desarrollar los contenidos referentes al tema. Relacionando la teoría de Piaget, con la actuación del educador, éste deberá tomar en cuenta dos aspectos importantes para que la educación sea una verdadera construcción; la primera será proporcionar los suficientes elementos del medio a los alumnos y alumnas para que estos puedan integrarlos a sus propias estructuras, pues de acuerdo con González (1994), el constructivismo es un "armazón" del pensamiento, un esquema para comprender y explicar ciertos aspectos de la realidad. En segundo lugar, presentar situaciones problemáticas que produzcan el desequilibrio necesario para que se conviertan en dilemas de carácter moral. Materiales, ambiente y conflictos, son los tres elementos indispensables para que se logre el autodescubrimiento.

### **La Teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg**

Más cercana a la época presente e influenciado por el trabajo de Piaget, el psicólogo norteamericano L. Kohlberg, (1992) se planteó la tarea de establecer una secuencia de niveles para comprobar la evolución del juicio moral de jóvenes y adultos a partir de la tesis de Piaget, basado en el modelo cognitivo-evolutivo. El autor fundamentó su estudio en comprobar cómo razonan las personas cuando se enfrentan a problemas de índole moral, así como la génesis de pensamiento de acuerdo con la edad de dichas personas.

El estudio sobre el bien, y el mal es tan antiguo como el origen del mundo: las opiniones al respecto también son incontables, es por esto que se deduce que es muy difícil determinar o diferenciar lo bueno de lo malo; ya Aristóteles decía que los problemas de la moral se plantean porque los hombres viven en sociedad, juntos con otros; esto lleva a determinar la necesidad de establecer normas para mantener un orden. Cada sociedad establece sus propias normas. Los individuos tienen arraigadas las nociones de bueno y malo y la sociedad debe velar porque la conducta se adecue al cumplimiento de lo establecido. La moral, que etimológicamente es una palabra derivada del latín *mos-morís*, significa costumbre, manera, uso o práctica.

Esta moral, o las normas morales a través de la actuación de las personas, es lo que pretendió estudiar Kohlberg, por medio de sus dilemas morales, explorando problemas diferentes a los que trató Piaget.

Las Teorías cognitivas del desarrollo moral, especialmente la de Kohlberg, son hoy la principal base psicológica para la elaboración y a la vez, legitimación de los diseños curriculares para la enseñanza moral. Sus investigaciones respecto a diversos niveles avalan su autoridad. Al respecto Kohlberg y Turiel (1981), exponen: "...un campo educativo válido y legítimo es estimular el desarrollo moral de todo niño, si es posible hasta el estadio sexto". (P. 42).

Para el desarrollo de su teoría Kohlberg diseñó varios dilemas morales, materiales que utiliza como estrategia didáctica y en los cuales se presentan valores que se oponen unos a otros, tales como: robar para comer o morir de hambre; el valor de la vida y el valor de la ley. Las preguntas que se hacen para el desarrollo del análisis de la situación, van siempre seguidos de un por qué, para conocer la razón o razones que las personas dan para adoptar esa postura. En referencia a la formación del juicio moral, Bolívar (1995) expone:

El pensamiento moral se estudia a través del juicio moral interesándose sobre todo el carácter formal, el cómo, no el qué, la forma y la calidad, más que el contenido o cantidad. Le importa la argumentación básica, empleada en el juicio moral, por lo que el cambio en las estructuras básicas del juicio moral que da lugar a un nuevo estadio moral, implica que aparezca una pauta cualitativamente nueva, de rasgos invariantes e irreversibles, universales y diferenciados, que forman integraciones jerárquicas y totalidades estructurales. (P. 141).

Añadiendo al aspecto cognitivo, Kohlberg establece la necesidad de la participación social que involucra el ponerse en lugar de otro, para evaluaciones de carácter específico. Son muchas las críticas hechas a ésta teoría, pero también es preciso reconocer el aporte que supone para la educación moral. Kohlberg, apoyándose en Dewey, propone tres formas cualitativamente diferentes de razonamiento moral y que el autor mencionado había planteado con anterioridad. Así propone que el desarrollo moral sigue una secuencia ordenada en tres niveles del desarrollo del juicio moral, cada uno de los cuales los divide en dos estadios.

El nivel premoral o preconventional es aquel en el que la conducta es motivada por los impulsos del medio social, con resultados para la moral, de acuerdo con las consecuencias externas, reglas, leyes. En el segundo nivel o nivel convencional, se actúa de acuerdo o en conformidad con el sistema de normas establecidas. Se da gran importancia a las expectativas del individuo como miembro del grupo. El tercer nivel o nivel postconvencional, llamado también de principios, es en el que se establecen principios y valores morales, la conducta es guiada por el pensamiento del individuo que juzga por sí mismo. No se aceptan las normas como en el nivel anterior.

En todos los niveles de esta teoría, como en el desarrollo de cualquier otro proceso, se presentan distintas etapas que responden a áreas específicas y que dan respuesta en cada momento, a la relación con el medio donde la persona se encuentra ubicada.

El ser humano es un ser en relación. La perspectiva social forma parte de su cotidianidad y debe asumir una actitud determinada ante cada situación vital. Los conflictos internos en relación con su medio, los debe ir solucionando interpersonalmente, ya que no vive aislado. Existen reglas y autoridad, sanciones y castigo; el valor de la vida y el de la propiedad. Todos estos elementos entran en juego, cuando se asume la responsabilidad de compartir el desarrollo moral de los educandos.

Para aclarar mejor el contenido general de esta teoría, se presenta un resumen, fruto de la investigación realizada sobre las ideas de Kohlberg en diversos textos, siguiendo la secuencia de niveles en la evolución del juicio moral desde la preadolescencia hasta la edad adulta. Se describirán los tres niveles, los seis estadios o etapas y las áreas en las que se han dividido dichas etapas, considerando nueve elementos en cada una de ellas, donde se describen, con la mayor claridad posible, los aspectos más resaltantes del desarrollo moral de la persona.

| Niveles   | Estadios o Etapas  | Áreas correspondientes a cada etapa  | Instrumentalidad  |
|---|--|--|---|
| <p><b>Preconvencional</b></p> <p>Perspectiva individual y autoridad como factor primordial. La moralidad está gobernada por reglas externas: lo que puede suponer un castigo es malo, el premio es bueno.</p> | <p>1. Orientación hacia el castigo (pena) y la obediencia.</p> | <p><i>Perspectiva social:</i><br/>Egocéntrica. Hace suyo el punto de vista de la autoridad y cree ser él quien emite juicios.</p>                                      | <p>Concreta e individualista. La persona ve sus propios intereses pero acepta la perspectiva de la autoridad. Considera las consecuencias físicas pero no la intención.</p>   |
|   |  | <p><i>Papel que se asume:</i><br/>Habilidad limitada para asumir el papel de otro. Es indiferente ante motivos o problemas de los demás</p>                            | <p>Se comienza a reconocer las ideas y actitudes de otros pero se tiene la tendencia a pensar que las ideas de los demás son productos personales. La persona también transfiere sus ideas a otros. Aparece la reciprocidad pragmática: si hago algo por otro, el otro lo hará por mí</p> |
|   |  | <p><i>Intercambio:</i><br/>En una sola dirección: de la autoridad a la persona que recibe. Descansa en el poder de la autoridad y la ve como dueño, jefe, familia.</p> | <p>Se comienza a ver el intercambio en forma recíproca y honesta. El balance se cuantifica y generaliza. Prevalecen la justicia y la igualdad.</p>  |

Elaborado por Ramos Crespo María G. (1999), a partir de Kohlberg y otros (1981-1992).

| Niveles   | Estadios o Etapas  | Áreas correspondientes a cada etapa   | Instrumentalidad  |
|---|--|---|---|
| <p><b>Preconvencional</b></p> <p>Perspectiva individual y autoridad como factor primordial. La moralidad está gobernada por reglas externas: lo que puede suponer un castigo es malo, el premio es bueno.</p> | <p>2. Orientación edonística. Ingenio. Egocentrismo Instrumentalidad</p> | <p><i>Relaciones Interpersonales:</i><br/>Fuera de balance. Obediencia a la autoridad por temor al castigo.</p>   | <p>Se basa en el mantenimiento del bienestar y la prosperidad ante todo. Se ve uno mismo en primer lugar y los demás en segundo lugar. La persona busca su placer, ayuda a otro si puede obtener recompensa. Se piensa en compañeros.</p> |
|   |  | <p><i>Gobierno:</i><br/>La autoridad es vista como la fuente de poder, fuerza y sabiduría. La estructura se concreta a través de la escogencia de un líder.</p>   | <p>La fuerza y la autoridad tienen poco poder. La estructura funciona con base individual, cada persona ejerce su propia autoridad.</p>   |
|   |  | <p><i>Reglas:</i><br/>Son establecidas por la autoridad, con el propósito de decirle a la gente lo que tiene que hacer o no hacer. A edades tempranas los niños no memorizan reglas en lugar se dan órdenes directas.</p> | <p>Las reglas se ven como los medios para lograr un fin. Se deben obedecer sólo si resultan ventajosas. En caso contrario se descartan.</p>   |

Elaborado por Ramos Crespo María G. (1999), a partir de Kohlberg y otros (1981-1992).



| Niveles   | Estadios o Etapas   | Áreas correspondientes a cada etapa   | Instrumentalidad   |
|---|---|---|--|
| <p><b>Preconvencional</b></p> <p>Perspectiva individual y autoridad como factor primordial. La moralidad está gobernada por reglas externas: lo que puede suponer un castigo es malo, el premio es bueno.</p> | <p>2. Orientación hedonística. Ingenio. Egocentrismo Instrumentalidad</p> | <p><i>Sanciones:</i><br/>El castigo y el premio mantienen el sistema y hacen que se cumplan las normas.</p>   | <p>Hay conciencia para considerar las sanciones. Todavía puede haber castigo físico, pero tiene una razón de ser, tal como para prevenir reincidencias. En esta etapa se agregan sanciones psicológicas y sociales, tales como retirar la amistad, todo dentro del contexto individualista con el deseo del bienestar personal</p> |
|   |   | <p><i>Propiedad:</i><br/>El sentido de posesión es pobre. Se respeta la propiedad ajena por temor al castigo. Si se comete un daño, se valora por la magnitud.</p>  | <p>Como se inicia la pérdida de fuerza de la autoridad, se empiezan a considerar los derechos absolutos de la persona. La propiedad se consigue con el trabajo.</p>  |
|   |   | <p><i>Vida:</i><br/>La vida se valora por criterios físicos externos (la vida de un artista famoso es más valiosa que la de un pobre desconocido). El valor de la propia vida es lo más importante. No se piensa en la vida de los demás a menos que no afecte la propia.</p> | <p>La vida se valora de acuerdo al bienestar individual. Si uno no quiere a alguien no tiene por qué salvarle la vida. Cada persona decide acerca de su propia vida.</p>   |

Elaborado por Ramos Crespo María G. (1999), a partir de Kohlberg y otros (1981-1992).

| Niveles   | Estadios o Etapas   | Áreas correspondientes a cada etapa   | Instrumentalidad   |
|---|---|---|--|
| <p><b>Convencional</b></p> <p>El pensamiento se da dentro de un sistema. El grupo es el punto de referencia. La base de la moralidad es la conformidad con las normas sociales, leyes. Mantener el orden social es algo importante. Acuerdo formal e informal con las personas.</p> | <p>3. Orientación "buen chico", "buena chica", o la moralidad de la concordancia interpersonal.</p> | <p><i>Perspectiva social:</i> Es una perspectiva compartida de empatía y respeto por las normas. Se acentúa la necesidad de compartir en lugar de ser individualista. Hay acuerdo en cuanto a reglas, normas, leyes, expectativas. Se definen relaciones basadas en acuerdos. Lo aceptable, es lo bueno, en promedio para el grupo.</p> | <p>Se basa en la empatía y el respeto compartido de reglas, pero se diferencia de la etapa anterior en la extensión del contexto, se traslada del grupo a la sociedad. Toda la población tiene reglas.</p>                                       |
|   |   | <p><i>Papel que asume:</i><br/>La persona piensa en la posición de los demás y reconoce que otros pueden tener puntos de vista diferentes de los suyos. Se entienden y aceptan motivos del grupo.</p>   | <p>Se habla de un sistema de orientación que requiere el desarrollo de habilidades especiales, para asumir un papel en la sociedad con esta perspectiva.</p>   |
|   |   | <p><i>Intercambio:</i><br/>Ocurre dentro del contexto de las relaciones. Se da y se recibe en una interacción de dos vías pero no sólo intención personal, sino con el deseo de ayudar a los demás.</p>   | <p>El intercambio entre personas ocurre dentro del contexto del sistema. Se responde ante la sociedad y ella le retribuye o rinde cuenta. La noción de justicia adquiere importancia. La sociedad debe tratar a cada individuo con justicia.</p> |

Elaborado por Ramos Crespo María G. (1999), a partir de Kohlberg y otros (1981-1992).

| Niveles   | Estadios o Etapas   | Areas correspondientes a cada etapa   | Instrumentalidad  |
|---|---|---|---|
| <p><b>Convencional</b></p> <p>El pensamiento se da dentro de un sistema. El grupo es el punto de referencia. La base de la moralidad es la conformidad con las normas sociales, leyes. Mantener el orden social es algo importante. Acuerdo formal e informal con las personas.</p> | <p>4. Orientación hacia el mantenimiento del orden social. Pensamiento sistémico, acuerdo con reglas, normas, leyes (sistema social).</p> | <p><i>Relaciones Interpersonales:</i><br/>Este tipo de relación cobra importancia. El nexo que une los elementos del grupo presiona y mantiene su permanencia. Aparecen nexos o relaciones interpersonales de amor, amistad, lealtad, sacrificio, entendimiento, amistad, derecho, etc. Las relaciones se basan en afecto mutuo, en el respeto compartido por reglas y autoridad.</p> | <p>El intercambio se da en el contexto de un sistema social. Se considera a los individuos en relación a la sociedad de modo tal que se reconocen derechos y responsabilidades tales como desarrollo de honestidad, integridad y compromiso entre la gente.</p> |
|   |   | <p><i>Gobierno:</i><br/>La estructura se basa en los intereses del grupo. No hay una persona responsable, el grupo asume su propio gobierno en base a reglas de común acuerdo.</p>  | <p>El sistema es responsable del orden social. El individuo se siente parte del público o de la sociedad y es parte del proceso que moldea esta misma sociedad.</p>   |
|   |   | <p><i>Reglas:</i><br/>La actitud hacia las reglas es diferente al de la etapa anterior, no se ven como medios para un fin sino más bien como normas planteadas desde afuera y usadas para el bien de todos.</p>   | <p>Sirven para proteger a la sociedad son los vehículos para mantener el orden. Existen diferentes tipos de reglas: religiosas, morales, legales, etc., las reglas a su vez se pueden jerarquizar.</p>  |

Elaborado por Ramos Crespo María G. (1999), a partir de Kohlberg y otros (1981-1992).

| Niveles   | Estadios o Etapas   | Areas correspondientes a cada etapa  | Instrumentalidad   |
|---|---|--|--|
| <p><b>Convencional</b></p> <p>El pensamiento se da dentro de un sistema. El grupo es el punto de referencia. La base de la moralidad es la conformidad con las normas sociales, leyes. Mantener el orden social es algo importante. Acuerdo formal e informal con las personas.</p> | <p>4. Orientación hacia el mantenimiento del orden social. Pensamiento sistémico, acuerdo con reglas, normas, leyes (sistema social).</p> | <p>En esta etapa se cree en las reglas, se consideran como parte de uno mismo y se incorporan al comportamiento usual. Las reglas son guías que orientan la conducta del grupo y se refieren a leyes y deberes.</p>  | <p>Las reglas se formalizan e internalizan.</p>  |
|   |   | <p><i>Sanciones:</i><br/>Un castigo físico significa que el grupo está en desacuerdo con alguna conducta o acción. Con la sanción se persigue modificación conductual y el fortalecimiento del deseo de ser cada vez mejor. Las sanciones sociales se manifiestan en forma de rechazo de la persona que incurre en conductas indeseables, por parte de los demás miembros del grupo.</p> | <p>Las sanciones pueden ser castigos legales o dirigidos a la conciencia personal, la sociedad puede convenir en ciertos tipos de sanciones con el propósito de mantener el orden. Se trata de lograr que las reglas se internalicen y de crear conciencia acerca de ellas. La propia conciencia puede juzgar a la persona y ejerciendo una fuerza en su pensamiento y sus acciones.</p> |

Elaborado por Ramos Crespo María G. (1999), a partir de Kohlberg y otros (1981-1992).

| Niveles  | Estadios o Etapas   | Áreas correspondientes a cada etapa  | Instrumentalidad |
|--|---|--|------------------|
| <p><b>Post Convencional</b></p> <p>Rechazo al razonamiento convencional si no se basa en principios.</p> <p>La moralidad se determina mediante valores universales, que permiten examinar críticamente la moral de la sociedad propia.</p> <p>La moral adquiere un valor más general y abstracto. Autonomía moral de los derechos humanos.</p> | <p>5. Orientación contra social. La organización legislativa.</p> | <p><i>Perspectiva Social:</i> Esta etapa comienza a tener significado en la persona aproximadamente alrededor de los 25 años. Los adultos jóvenes desarrollan una perspectiva individual más amplia y fundamentada no sólo en la opinión del grupo, sino más bien en principios generales. El desarrollo comienza con una perspectiva individual y culmina de la misma manera. La diferencia entre ambas actitudes es que la persona en el nivel preconvencional es individual, concreta y egocéntrica y en este nivel se manifiesta como un ser racional individual con conceptos y principios universales: justicia, igualdad.</p> |                  |
|  |   | <p><i>Papel que asume:</i> La habilidad para asumir papeles se amplía y no sólo se piensa en el punto de vista racional sino en el de la sociedad y en el del individuo. Moralidad social oficial.</p>   |                  |
|  |   | <p><i>Intercambio:</i> El individuo considera que el intercambio ocurre entre los pueblos y lo ve como relación entre individuos, dentro de un sistema referido a toda materia o asunto. La intención es aplicar principios básicos mientras que en la anterior era el sistema. Con esta perspectiva se considera los derechos de todos los individuos. En esta etapa el concepto más importante son los derechos individuales.</p>  |                  |

Elaborado por Ramos Crespo María G. (1999), a partir de Kohlberg y otros (1981-1992).

| Niveles  | Estadios o Etapas   | Áreas correspondientes a cada etapa  | Instrumentalidad |
|--|---|--|------------------|
| <p><b>Post Convencional</b></p> <p>Rechazo al razonamiento convencional si no se basa en principios.</p> <p>La moralidad se determina mediante valores universales, que permiten examinar críticamente la moral de la sociedad propia.</p> <p>La moral adquiere un valor más general y abstracto. Autonomía moral de los derechos humanos.</p> | <p>6. Orientación hacia el principio ético universal.</p> <p>Derechos individuales. Diferencia entre acto, motivación y consecuencia.</p> | <p><i>Relaciones Interpersonales:</i> Las relaciones interpersonales se dan en un contexto determinado por los derechos individuales. Este contexto es para todos los seres humanos. Existe un concepto de libertad e igualdad individual, de modo tal que en esta etapa las relaciones interpersonales están orientadas hacia el individuo y hacia el todo. La noción de confianza y creencia se profundiza y se extiende a todas las relaciones humanas. Los deberes y responsabilidades no provienen del sistema social, sino que constituyen escogencias personales.</p> |                  |
|  |   | <p><i>Gobierno:</i> Las estructuras que rigen la relación entre las personas se establecen tomando como base los individuos y los principios generales.</p>  |                  |
|  |   | <p><i>Reglas:</i> Se aceptan siempre que no violen los principios morales que están por encima de ellas.</p>   |                  |
|  |   | <p><i>Sanciones:</i> La justicia es el patrón más que la ley misma. Esto diferencia a los estados anteriores.</p>  |                  |
|  |   | <p><i>Propiedad:</i> Se valora la propiedad en función de los principios de la justicia.</p>   |                  |
| <p><i>Vida:</i> Salvar la vida de un individuo es un deber moral, independientemente de la amistad u otros intereses. Toda persona es un fin en sí misma y así debe ser tratado (Principio Kantiano), se puede llegar a conflictos.</p>  |   |  |                  |

Elaborado por Ramos Crespo María G. (1999), a partir de Kohlberg y otros (1981-1992).

La teoría del desarrollo moral es un aporte interesante para la clarificación de valores, convirtiéndose en método apropiado para la didáctica escolar, pues ayuda a reconocer la etapa de desarrollo del pensamiento en el que se encuentra la persona y con ello se puede ayudar a determinar su nivel de valoración de las cosas. Esta teoría cuenta con muchos detractores que con sus análisis críticos han logrado que el autor realizara varias revisiones del proceso. Una de las críticas consiste en el criterio de que los estadios como están concebidos, por separado absolutamente, no suceden en la realidad. Otro aspecto que es criticado y requiere mayor profundización es el signo masculino de los estadios de Kohlberg, los cuales al parecer están más inclinados hacia dicho sexo, lo que supone validez dudosa si se quieren generalizar los resultados. No obstante estas y otras críticas, es preciso mantener una idea clara y es que estos estadios tienen su fundamento en los de Piaget, y tienen como rasgo característico, la importancia de la socialización entre iguales, en las reglas democráticas, valores que algunos autores sitúan en el curso de las relaciones infantiles y versan en torno a la justicia. Bolívar (ya citado) analiza la teoría de desarrollo moral en estos términos:

La teoría del desarrollo moral sirve de base para construir un modelo didáctico de educación moral y ética, con dos finalidades básicas:

- a) Estimular al niño y a la niña para alcanzar un estadio moral superior al que se encuentra.
- b) Animar / incitar hacia una consistencia entre juicio y actuación moral. (P. 145).

El autor establece dos estrategias metodológicas con las cuales se puede desarrollar el modelo teórico y son las siguientes:

- a) Discusión y diálogo sobre dilemas morales abiertos, debidamente adaptados al nivel de grupo, cuya resolución pueda propiciar el role-taking (ponerse en el lugar del otro, descentrarse), y con ello, el desarrollo moral.
- b) Un sistema pedagógico escolar y organizativo ("Comunidad escolar junta"), con una estructura organizativa democrática y participativa, como contexto de "atmósfera moral", que posibilite el desarrollo moral. (P: 145).

La importancia que se deriva de ésta teoría es su posibilidad de aplicación para el logro del fin propuesto, pues no se puede seguir dejando de lado el hecho de que la educación social y moral constituyen un elemento fundamental del proceso educativo, que debe ayudar a los Educadores a conformar su personalidad valorativa en el rol que les toca vivir, encontrando en sus actos, lo que establece el ideal de desarrollo moral, propio del estadio seis: coherencia perfecta entre juicio y conducta moral, teniendo presente que el propósito de la educación más que transmitir información moral, debe estimular la adaptación al medio social tratando de lograr el paso de un estadio a otro, hasta llegar al último, ideal que no muchos logran alcanzar.

## El Aprendizaje Social

**Siembra una acción y recogerás un hábito,  
siembra un hábito y recogerás un carácter,  
siembra un carácter y recogerás un destino.  
W. James.**

Entre los diversos métodos que se pueden utilizar para la educación en valores, se encuentra el de la propuesta de modelos, y los Educadores por encarnar unos valores propios de su perfil, aparecen como lógicos modelos para sus alumnos y alumnas. Existen dos aspectos relevantes en lo referente al modelaje, primero, que es fácil el ser educador, ser modelo, lo difícil es poseer las características necesarias para poder ser imitado, modelado.

No obstante las observaciones hechas, la teoría del aprendizaje social de Bandura, como uno de sus representantes, puede ser de gran utilidad en este proceso iniciado. Bandura, con su enfoque ecléctico, dejó de ser el conductista inicial, para pasar, a partir de los años 60, a poner el acento en la mediación cognitiva. Según el autor, citado por Araujo y Chadwick (1988): "Todos los fenómenos del aprendizaje que resultan de la experiencia directa pueden tener lugar mediante la observación del comportamiento de otras personas; las consecuencias que ese comportamiento ocasiona en otra persona (o modelo), pueden ser transferidas al aprendizaje". (P. 29).

En referencia al tema planteado, Montessori (s/f), citada por Marín (1986), declaró que no era simplemente el material lo que alcanzaba el éxito, "...era mi voz la que los atraía... y los alentaba a que usaran el material didáctico, y con él como instrumento, se educaban a sí mismos...". (P. 320). Este es un buen testimonio de lo que se puede lograr en la educación por medio de la copia de buenos modelos, en los cuales la interioridad transmitida, y el amor, influye más que el aspecto material, aún cuando sea importante.

Según esto, el individuo puede adquirir patrones y respuestas intrínsecas, simplemente por medio de la observación del comportamiento de modelos apropiados. Las respuestas emocionales pueden ser condicionadas a partir de la observación, gracias a las reacciones afectivas desencadenadas por los modelos, y de acuerdo con Bandura, ya citado: "Desde la perspectiva del aprendizaje social, el funcionamiento psicológico es una interacción recíproca, mutua, entre determinantes personales, conductuales y ambientales". (P. 230). Se indica según esto, que no es suficiente el refuerzo -elemento esencial del conductismo- es necesario además, introducir el aprendizaje por observación e imitación de modelos.

De acuerdo con Bolívar, ya citado, los niños, según los principios de imitación y refuerzo, irían adquiriendo inicialmente las actitudes por observación de padres, hermanos, compañeros y otros, siendo reforzadas aquellas que socialmente son aprobadas. Estas actitudes tienden a persistir si al realizarlas se ven reforzadas con la aprobación y el efecto. "El aprendizaje socioemocional consiste en asumir (por identificación y condicionamiento) aquellas conductas y normas socialmente aceptables, que padres y adultos imponen o transmiten a los niños". (P. 129). El mismo autor expresa: "Además del refuerzo, el aprendizaje observacional de modelos (por imitación), es clave en el aprendizaje de actitudes y valores". (P. 130).

La teoría del aprendizaje social, refuerza criterios, ya que según los principios que la definen, las personas enseñan, modelan y refuerzan diversos aspectos de la vida del niño o de la niña, dependiendo de la edad. En un principio se requerirá el control externo; a medida que pasa el tiempo, éste se convertirá en sanciones sociales, para pasar posteriormente a los controles

simbólicos e internos, y así llegar finalmente al razonamiento y la discusión. Respecto a esto, Bandura (1987), expresa:

Podemos distinguir dos clases de procesos mediante los cuales los niños adquieren actitudes, valores y patrones de conducta social. Primero se da el aprendizaje que tiene lugar a base de la enseñanza directa o al entrenamiento instrumental ... aunque en cierto grado de socialización del niño es fruto de tal instrucción directa, los patrones de personalidad se adquieren originalmente a través de una imitación activa por parte del niño, de las actitudes y conductas de los padres (P. 243).

Bandura, considerado como neoconductista, va mucho más allá de los esfuerzos comportamentales de Skinner, y expone que las fuentes primarias de refuerzos son: los refuerzos externos, por sustitución y el auto refuerzo. Los dos últimos son motivaciones de base cognitiva; una de sus contribuciones principales fue la del comportamiento por sustitución o comportamiento vicario, añadiendo el proceso de autorregulación como extensión de sus principios básicos, con lo cual confirma la importancia del modelaje con refuerzo sobre el modelaje sin refuerzo.

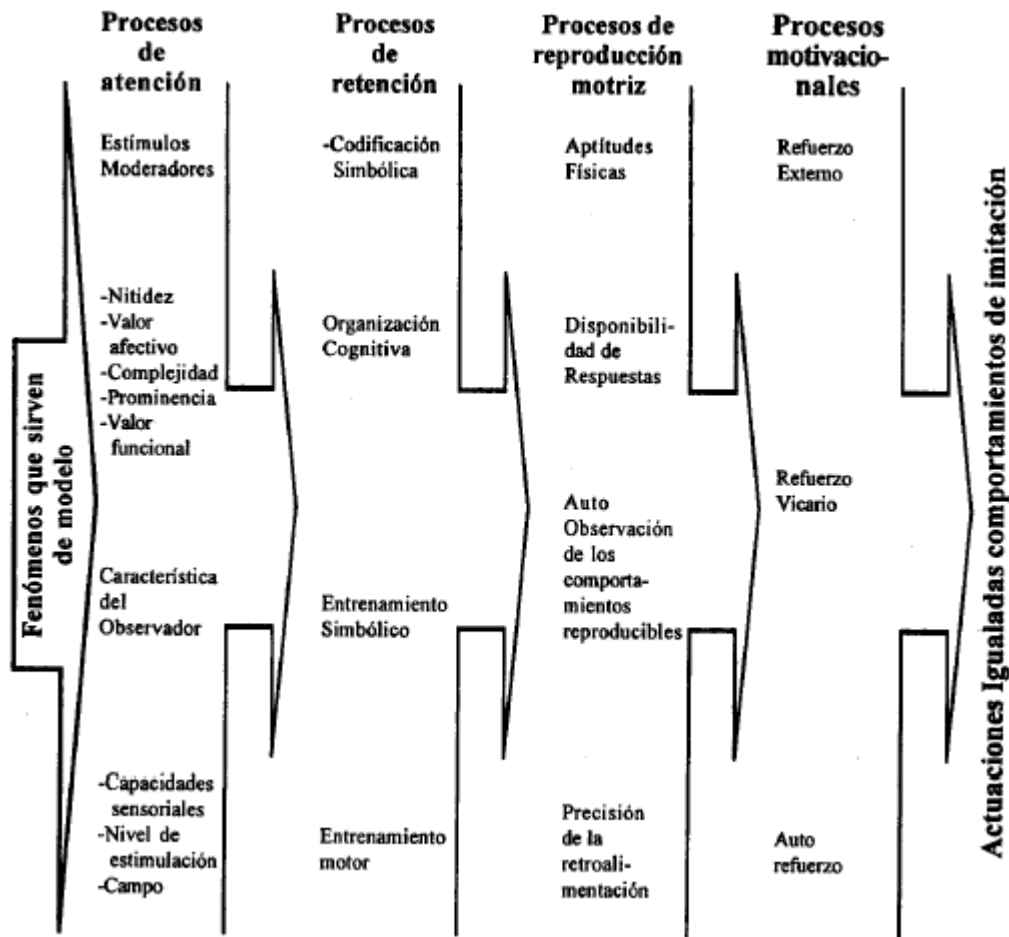
Para explicar el refuerzo vicario Bandura enumera cinco de sus funciones:

- \* Función Informativa
- \* Función motivacional
- \* Función del aprendizaje emocional
- \* Función de la evaluación
- \* Función de la capacidad de ser influido

Es importante destacar que el hecho evaluativo de los adultos -padres y maestros- supone una función autorreguladora por parte del niño, que juzga por medio de la aceptación o desaprobación, el éxito de su actuación. El refuerzo externo, como refuerzo vicario y la autorregulación son factores de base cognitiva y por lo tanto, susceptibles de ser utilizados con éxito en el ámbito escolar para lograr por medio de la motivación la formación de valores y actitudes. En las primeras edades: condicionamiento e identificación. Posteriormente: aprendizaje observacional y modelado.

Como todo proceso de aprendizaje, que se fundamenta en una teoría, debe seguir un esquema de apoyo, que oriente su actuación, para ello seguidamente se presenta un cuadro resumen de acuerdo con Bandura (1977):

**Cuadro 3. Análisis del Aprendizaje Social  
 PROCESOS QUE GOBIERNAN EL APRENDIZAJE POR OBSERVACIÓN**



**Bandura, 1977**

Como conclusión de lo expuesto, se observa la gran importancia que puede tener la aplicación de la teoría de aprendizaje social, en algo tan concreto y que nos ocupa, como es la educación en valores, para lograr la formación moral de los alumnos y las alumnas, a través de la imitación de modelos. Aquí habrá que tomar muy en cuenta, el tipo de educador que servirá de modelo, a quien podrán imitar de manera habitual pues no se puede fabricar de un día para otro al educador, pero se requiere un esfuerzo diario para lograr esa transformación necesaria. Ya decía Aristóteles: "Somos lo que hacemos día a día, de modo que la excelencia no es un acto sino un hábito". Una de las características de los buenos modelos es precisamente su estabilidad, su inalterabilidad.

### **La Psicología Social de Vygotski**

Piaget, Kohlberg y Vygotski, a través de sus teorías han proporcionado conceptos e ideas que posibilitan la comprensión del desarrollo de niños y jóvenes cuando indican que en general la

actividad mental se estructura cuando se conecta e interrelaciona dialécticamente, es decir, razonadamente con otros individuos. El desarrollo consiste en interiorizar lo que se ha logrado en el contacto con los demás. En referencia a este proceso Alvarez M., (1998), expresa:

..el niño va progresando en su capacidad para realizar ciertas actividades por sí sólo, luego hay cosas que no puede hacer ni sólo ni con ayuda, más adelante consigue hacerlas con ayuda de alguien más experto y por último, llegará a realizarlas de forma independiente. (P. 5).

A la diferencia existente entre lo que un niño puede hacer con la ayuda de otro más experto, es a lo que llamó Vygotski zona de desarrollo próximo. Esta llamada zona, la dividió en dos fases o momentos: el de desarrollo efectivo, es decir, lo que puede hacer un niño por sí sólo, y el de desarrollo potencial, que es aquello que está en proceso de desarrollo, pero que aún no es dominado con amplitud. Para comprender mejor estos conceptos será necesario ampliar un poco el tema.

Vygotski, procedente de la escuela soviética, expone sus ideas y más que ideas, lo que es el centro de sus interés a lo que consideró el drama del desarrollo espiritual del niño, ideas que no logró cristalizar debido a su corta existencia. Su teoría filosófico-metodológica, la fundamentó en el análisis psicológico a partir de la actividad laboral del hombre, teniendo como origen la filosofía de Marx. Analiza la actividad práctica y el carácter mediado de los procesos psíquicos mediante instrumentos peculiares, sosteniendo la hipótesis de que las funciones psíquicas actúan como mediadores, "instrumentos psicológicos" y consideraba las funciones psíquicas como formaciones integrales con una complicada estructura interna, dando origen a la teoría de la integridad, con raíces humanistas.

Esta idea no era aceptada por la psicología de los años 20-30, que se fundamentaba únicamente en el behaviorismo (psicología de la conducta o conductismo), y en la reflexiología (teoría del condicionamiento y sistema psicológico basado en la fisiología, con exclusión de elementos mentalistas, subjetivos e introspeccionistas). Además de Vygotski, también en ese tiempo los gestaltistas formaban parte de la revolución psicológica, pero a diferencia de éstos, que se centraban en el aquí y ahora, Vygotski tomaba en cuenta las funciones psíquicas culturales superiores, como formaciones históricas; de ahí su metodología histórico-cultural; introdujo el método dialéctico de la ciencia psicológica y así elaboró su método histórico-genético.

Los principios que sustentaban su método eran:

- ⇒ Relación entre los conceptos científicos y los hechos
- ⇒ Relación entre los procedimientos metodológicos y las operaciones intelectuales.
- ⇒ La psicología de la conciencia es opuesta a la del comportamiento.
- ⇒ La diferencia cualitativa entre las funciones superiores y las elementales, estriba en el carácter mediado de las superiores a través de los instrumentos.
- ⇒ El nexo existente entre ambas, es que las funciones superiores surgen sobre la base de las inferiores.

La hipótesis de Vygotski se resume en dos ideas centrales: Los instrumentos psicológicos y los dos niveles de funciones; esto determina la analogía real entre procesos naturales y culturales. Estas ideas contradecían a las teorías que partían de parámetros totalmente distintos, donde se dividían las funciones psíquicas en superiores: pensamiento conceptual, memoria lógica, atención voluntaria...; e inferiores: pensamiento de imágenes, memoria mecánica, atención



involuntaria, y otras más. Ante estas ideas, las de Vygotski fueron un gran avance para la ciencia de la época.

Otras de las relaciones que estableció el autor, fue que las funciones inferiores estaban relacionadas con la fase de los procesos naturales; y las superiores, con la de los procesos mediados culturales. Consideraba a estas funciones culturales superiores, como formaciones históricas. Dos principios se desprenden de la teoría de Vygotski: la globalidad y el historicismo como valor de aceptación. Se podría establecer aquí la relación escuela-sociedad, para formar lo propio del hombre como ser histórico y adentrarse así en la aplicación teórica.

El desarrollo de las funciones superiores en el niño, exige la aprehensión e internalización de los instrumentos de signos en un contexto de interacción. Esta aprehensión e internalización no es otra cosa que el aprendizaje. De acuerdo con Vygotski (1982): "El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que le rodean". (P. 280).

En este contacto con el medio, se origina el principio de la génesis social de la conciencia. Directamente vinculada a la conciencia y su génesis, está la palabra, el lenguaje. Para Vygotski: "El análisis de los signos es el único método apropiado para investigar la conciencia humana". (P. 280). El lenguaje es el instrumento que utilizan las personas que rodean al niño en su desarrollo. Cuando el niño se habla a sí mismo, está construyendo su conciencia y elaborándose como sujeto en un proceso que va a permitir la construcción más delicada de la sociedad: la conciencia humana.

Vygotski, expresa: "Una palabra es un microcosmos de conciencia humana... La conciencia, que es contacto social con uno mismo, tiene una estructura semiótica y el análisis de los signos, es el único método adecuado para investigar la conciencia humana". (P. 278).

Estas ideas sobre el desarrollo de la conciencia y su expresión a través del lenguaje, llevaron a Vygotski a establecer diversas etapas sobre los conceptos que el niño construye. Sin esquematarlos demasiado, ni asignarles una edad determinada las presenta así:

### **Etapas en el Desarrollo de Conceptos:**

**Primera Etapa:** Edad preescolar. Es la edad del sincretismo. La palabra no tiene importancia. El niño agrupa las figuras de acuerdo a un rasgo casual.

**Segunda Etapa:** Los complejos. La generalización-complejo, adopta formas diversas pero tiene en común, que lo hace de acuerdo con nexos objetivos. La característica especial de esta etapa es que durante el proceso de aparición de los complejos, estos nexos, como base de la agrupación, varían constantemente pero mantienen en común, que se manifiestan a través de una operación práctica cualquiera. Los niños pasan de una característica a otra sin cortes; los atributos se entrecruzan, se deslizan, pierden configuración y cambian de una característica a otra sucesivamente.

En el aspecto funcional, todos los atributos son iguales, no hay jerarquías. El signo verbal juega un papel primordial. El pseudo concepto es uno de los complejos que ocupa un lugar especial en esta etapa. De acuerdo con Vygotski: "El pseudo concepto es la forma más difundida del pensamiento complejo del niño en la edad preescolar" (P. 289).

**Tercera Etapa:** Es el concepto propiamente dicho. Se forma mediante la abstracción de un rasgo común o una serie de rasgos.

## **Método Histórico-Genético de Vygotski**

Vygotski trata de demostrar las características del método histórico genético, aplicando la psicología al método de Marx. Así, para él, los determinantes en la evolución psicológica del hombre no son la maduración biológica en la ontogénesis (origen y desarrollo del individuo); ni la adaptación biológica a lo largo de la lucha por la existencia en la filogénesis (origen y evolución de las razas o especies); ni la asimilación por parte del hombre de las ideas del espíritu universal, encarnadas en las creaciones de la cultura, como creía Dilthey (psicología de la comprensión); ni tampoco las relaciones de cooperación social, sino "...en la actividad laboral del hombre con ayuda de instrumentos..." (P. 435). Vygotski se revela contrario a los efectos del método de cortes transversales, donde el desarrollo se mide una vez en diferentes oportunidades pero de manera aislada, lo cual proporcionaba puntos discretos en el eje de la edad. Para él, el método histórico genético proporciona resultados inaccesibles a los cortes transversales, entendiendo que su método permitía obtener la formación de una u otra función y no simplemente un análisis circunstancial.

El estudio de la historia de la formación de las funciones psicológicas superiores en la ontogénesis y de la filogénesis genética como funciones constituidas sobre la base de funciones psíquicas elementales, que actúan de forma mediada a través de instrumentos psicológicos, se convirtió en el tema central de las investigaciones de Vygotski y sus colaboradores.

## **Relación entre las Teorías de Vygotski y otros autores**

En relación con Piaget, aún cuando descubre puntos importantes en la especificación evolutiva de la organización mental del niño, la concepción de Piaget considerada en su totalidad, no era capaz de reflejar un cuadro adecuado del desarrollo de esta organización. La dificultad estriba en el problema de estudiar la determinación de lo psíquico y su dependencia de la interacción con los factores naturales y sociales. Según Vygotski, faltaría la práctica. Su tesis principal se basa en el principio de interacción del organismo con el medio para lograr nuevas formas de interacción, llamada por el autor Modelaje a través de la mediación.

Contrastan estas ideas de Piaget, el cual considera que cada estadio de desarrollo conceptual, representa la anulación del anterior, de tal manera que el sujeto avanza en la consecución de formas de racionalidad cada vez más complejas, con la anulación de las rudimentarias. Para Vygotski, lo complejo y lo rudimentario conviven con todo lo que ello comporta; a veces esa convivencia comporta complementariedad, a veces conflicto. Bruner, como defensor de los planteamientos de Vygotski, considerando que estos sirven de apoyo para establecer la relación entre lo social y la formación de la conciencia, expresa:

Se vuelve al problema de la conciencia, de la mano de Vygotski. Él estudió el enigmático origen socio-dialogal del habla interna, el rol mediacional del signo en las acciones o las raíces de pensamiento verbal, la socio génesis de las funciones mentales superiores y del lenguaje; la psicología del pensamiento significado y la psicología del lenguaje signo. (P. 125).

Luría, en el epílogo a la obra de Vygotski expresa: "Se puede decir sin exagerar, que el problema del desarrollo y ante todo "el drama del desarrollo moral y espiritual del niño", se desplaza hacia el centro de las reflexiones de Vygotski durante la década de su más intensa creación". (P. 468).

**Presupuestos Teóricos:** Vygotski no se ocupó de estudiar los fenómenos psicológicos en sí, sino analizar la actividad práctica. Decidió comenzar mediante una analogía el análisis de los procesos psicológicos, la posibilidad de hallar un elemento de mediación en los procesos del hombre, en forma de instrumentos. Aclaró que el contenido de la conciencia humana consiste en relaciones interpersonales interiorizadas pues en el proceso de interiorización se forma la conciencia. Las palabras de Bacon, citadas en las obras de Vygotski: "Ni la simple mano, ni la razón entregada a sí misma, disponen de gran fuerza. Las cosas se resuelven a base de herramientas y medios auxiliares", (P. 380), confirman su hipótesis: La analogía entre procesos de trabajo y la psiquis, era aproximada. La transformación se realiza por procedimientos "habituales" de interacción del individuo con el mundo, gracias a los instrumentos psicológicos especiales (herramientas).

Desde la perspectiva teórica de Vygotski, la educación tiene la gran tarea socializadora de formar la conciencia. Se debe hallar un vínculo entre la cultura académica y la cultura vulgar. Los contenidos disciplinarios no pueden ser otras herramientas, que aquellas que sirven para reconstruir críticamente los propios significados y comportamientos. Haciéndose eco de la teoría de Vygotski, Jus (1994), expone las funciones de la escuela, las cuales según él son dos:

1º) Desarrollo radical de la función compensadora de las desigualdades de origen social mediante la atención y respeto a la diversidad, 2º) La reconstrucción de los conocimientos, actitudes y pautas de conducta que el alumno asimila en las prácticas sociales de la vida paralela a la escuela. (P. 80).

Reconceptualizar la cultura popular implica una reorientación ética, moral y didáctica. El principio del constructivismo se relaciona afectivamente con el principio afectivo. El niño construye relacionándose con cosas y construye su mundo social al relacionarse con las personas. Aprende los principios de autonomía moral y relación social. De acuerdo con Vygotski, la mediación del niño con el medio social va a ser mediatizada por la cultura, que es la que va a permitir el desarrollo de procesos más profundos, psicológicamente superiores y que le configuran como ser humano.

Todo ciudadano posee un desarrollo normal pues el conocimiento se construye atendiendo a ciertas reglas, de manera progresiva, al producirse los procesos de asimilación de la influencia del medio externo y de acomodación a las estructuras internas cognitivas. Autónomamente un alumno podrá dar respuesta y solucionar problemas abarcando el ámbito de zona de desarrollo real, pero en su contacto con el medio social podría lograr respuesta más elevadas, dependiendo de la influencia que reciba. Esta posibilidad de aprender del medio, la denominó Vygotski zona de desarrollo próximo potencial; aquí la mediación adulto-niño, juega un papel preponderante y más aún, si es un adulto significativo: educador, educadora, padre, madre. La diferencia entre los conceptos espontáneos y los conceptos científicos está en que se producen, los primeros en el desarrollo normal de la vida, y los segundos en una educación sistematizada.

### **Otras Teorías Educativas**

Muchos otros autores han tratado lo referente a las teorías que aportan información sobre las etapas del desarrollo socio-afectivo y moral del niño y del joven, además de los ya mencionados, haciendo grandes aportes a la educación. Uno de ellos es Erikson, con su teoría psicodinámica, de suma importancia en las etapas del desarrollo socio afectivo del adolescente. Fromm,

enriqueciendo los procesos afectivos en las etapas de aprendizaje, tomando en cuenta la importancia de la convivencia cercana. Dewey, ya mencionado, el cual determina que el objetivo de una buena educación es lograr el desarrollo moral e intelectual del hombre; y Maslow, cuya teoría ha influenciado la educación en las últimas décadas pretendiendo -desde una perspectiva humanista- que la educación satisfaga las necesidades básicas del hombre, para poder llegar a lograr sus más elevados deseos de autorrealización, abriendo nuevos caminos a la esperanza humana.

Maslow (1985), fundamenta su concepto de realización, en la superación de las carencias básicas y sustenta la idea de una psicología dinámica considerando que el hombre sólo está sano, cuando se siente autorrealizado suprimiendo sus mecanismos de defensa, pasando a una nueva etapa de expresividad creadora, denominada por el autor como experiencia cumbre. En ese momento, el hombre es capaz de valorar su vida, llegar al máximo de su perfección moral, estética, intelectual o de otra índole, dando importancia al ser.

El autor, ante teorías que -según él- no responden a las necesidades del hombre, se plantea las siguientes preguntas: "¿Qué es la vida buena? ¿Quién es un hombre bueno? ¿Cómo enseñar a la gente a desear y preferir una vida buena? ¿Cómo educar a los niños para que se conviertan en adultos sanos?". (P. 204). Como respuesta a todas estas interrogantes, Maslow afirma que es posible una ética científica y cree conocer el modo de construirla; para lograrlo, el autor propone:

Todo código ético tendrá que enfrentarse al hecho de diferencias constitucionales ...Algunos valores son comunes a toda la humanidad, pero también hay otros valores que no serán comunes a toda la humanidad sino tan sólo a algunos tipos de personas, a algunos individuos específicos. Lo que yo he llamado necesidades básicas son probablemente comunes a toda la humanidad y por tanto, valores compartidos. Pero las necesidades idiosincráticas, engendran valores idiosincráticos. (P. 206).

Estas reflexiones ayudan a aclarar la necesidad del estudio de las diversas teorías psicológicas y sociales para poder responder con acierto a las interrogantes que surgen cuando hay que preguntarse a quién se está educando. Las diferencias de los diversos individuos, establecen diferencias en los modos de relacionarse con su propio yo, con la cultura y con el mundo en general. Los criterios establecidos, deben aportar ideas a la hora de tomar en cuenta las diferencias culturales, las teorías biológicas, la caracterología y las capacidades, que según Maslow son necesidades, y por lo tanto son valores intrínsecos. En la medida en que difieran dichas necesidades, también diferirán los valores.

Para comprender al ser que se debe educar, de acuerdo con los planteamientos del autor, es preciso considerar las necesidades básicas y su ordenación jerárquica. Los supuestos básicos en los que fundamenta sus ideas son varios. Seguidamente se presenta un resumen de los mismos:

- ⇒ Cada uno de nosotros posee una naturaleza interna esencialmente biológica, que es hasta cierto punto intrínseca e innata.
- ⇒ La naturaleza interna de cada persona es en parte privativa suya y en parte común a la especie. (ser social)
- ⇒ Es posible estudiar científicamente esa naturaleza y descubrir cómo es (no inventar).
- ⇒ Esta naturaleza no parece ser necesariamente perversa. Sus necesidades básicas: vida, inmunidad, seguridad, afecto, emociones humanas y potencialidades básicas son, según todas las apariencias, neutrales, premorales o positivamente "buenas".

- ⇒ El deseo de destrucción, la crueldad, malicia, etc.; no parecen ser de naturaleza intrínseca, sino reacciones contra la violencia y la frustración de las necesidades intrínsecas.
- ⇒ Como esta naturaleza no es internamente mala, es conveniente sacarla a la luz, cultivarla (educarla).
- ⇒ Esta naturaleza no es fuerte ni dominante; es débil, delicada, sutil y fácilmente derrotada por los hábitos, presiones sociales y actitudes erróneas.

Al hacer estos planteamientos iniciales Maslow, expresa:

Démosle cuenta de que si estos supuestos se demuestran, auguran la creación de una moral científica, un sistema natural de valores, un tribunal de apelación suprema para la dictaminación del bien y el mal, lo justo y lo injusto; cuanto más aprendamos acerca de las tendencias naturales del hombre, más sencillo resultará decirle cómo ser bueno, feliz, provechoso, como amar y como realizar sus más elevadas potencialidades. (P. 3 1).

Todos estos supuestos llevan al autor a determinar la importancia de la aplicación de esta teoría en la educación, pero respetando las potencialidades de cada ser humano. Su idea es que un maestro, o una cultura no crean un ser humano. No implantan en su interior actitudes como para amar, ser inquisitivo, filosofar o ser creativo. Lo que pueden hacer es permitir, alimentar, promover y ayudar a cada ser humano a convertir en real y actual aquello que existe en embrión. "La cultura es el sol, el agua y el alimento, pero no la semilla".

Estas ideas desarrolladas sobre las teorías de la educación deben ser el fundamento de toda metodología para educar; la teoría ya es en sí, un valor del conocimiento, por eso Bruner expresaba: "En la actualidad se pone en duda que haya teorías, conceptos de ciencia, ajenas a todo valor, incluso en el mundo físico". La ciencia en sus métodos, objetivos y resultados está inexorablemente mezclada con los valores. "Los valores, de la ciencia resultan ser los valores humanos por excelencia". (P. 11).

Con estas afirmaciones, se comprende mejor, primero, la importancia científica del estudio de los valores, y segundo, que las teorías desarrolladas anteriormente, son un gran aporte para quien desee educar en valores, a través de una adecuada pedagogía y una acertada didáctica.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ⇒ Alvarez, Massi (1998). Una educación para desarrollar la democracia. Bogotá, Colombia, Biblioteca Virtual de la O.E.I.
- ⇒ Araujo, J. Y Clifton, Chadwick.(1988).Tecnología Educacional. Teorías de Instrucción. Barcelona, España. Paídos Educador.
- ⇒ Ausubel, D. (1976). Psicología Educativa, Un Punto de vista cognitiva. México, D.F. Editorial Trillas.
- ⇒ Bandura, A. (1982). Teoría del Aprendizaje Social. Madrid, España. Editorial Espasa Calpe.
- ⇒ Bolívar, Antonio. (1995). La evaluación de valores y actitudes. Hacer reforma. Madrid. España. Editorial Anaya.
- ⇒ Bolívar B., Antonio (1992). Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuestas, Madrid, España, Editorial Escuela Española.

- ⇒ Cárdenas, Antonio. (1993). Programa para el mejoramiento de la educación preescolar y básica del Estado Mérida. Gobernación de Mérida. Venezuela.
- ⇒ Colom C., Antonio J. (1997). La Postmodernidad ante el Currículo. Ponencia. II Reunión Nacional de Curriculum 97. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela. Mimeografiado.
- ⇒ Colom, Antoni y Milich J. Carlos. Después de la modernidad. Nuevas Filosofías de la Educación. Barcelona España, Editorial Paídos.
- ⇒ Coll, César y otros. (1998) Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos procedimentales y actitudes. Madrid, España. Aula XXI Editorial Santillana.
- ⇒ Chadwick, Clifton y Vásquez, J.A. (1979). Teorías del aprendizaje para el docente. Santiago de Chile. Editorial Tecia.
- ⇒ De Viana, Michel. (1995, Abril 23). "La ética frena la destrucción de la sociedad". Conferencia. El Carabobeño, p.C-5. Valencia, Venezuela.
- ⇒ Delors, J. (1988). Declaración Mundial sobre la educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción. Caracas, Venezuela, Publicaciones Nro. 482.
- ⇒ (1988). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Ediciones UNESCO. Editorial Santillana.
- ⇒ Delva, Juan (1992). Lecturas de psicología del niño. El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente. México, D.F. Alianza Editorial.
- ⇒ Dewey Pérez, Miguel (1994). Las tareas de la profesión de enseñar. Manuales de Educación. Madrid Siglo XXI de España. Editores S.A.
- ⇒ Fullat, O. (1978). Filosofías de la Educación. Barcelona, España. Ediciones CEAC, S.A.
- ⇒ Geruld, M. (1990) Valores y juicio moral. Centro de Investigaciones Psicológicas. Caracas. U.C.A.B.
- ⇒ González L. J. (1994). Humanismo personalista trascendencia y valores. Revista Perspectiva Educacional. Valparaíso Chile. Universidad Católica Valparaíso.
- ⇒ Jordan, J.A. y Santolaria. (1987). La educación moral hoy Barcelona, España. PPU.
- ⇒ Kohlberg, L. (1992). Psicología del desarrollo moral. Bilbao. Editorial Desdée de Brawer
- ⇒ Kohlber, L. y Turiel, E. (1981). Desarrollo moral y educación moral. México D.F. Editorial Trillas.
- ⇒ Maslow, A. (1985). El hombre autorrealizado. Barcelona, España. Kairos. 6ta. Edición.
- ⇒ Pérez L. (1996). Imitaciones. Escenarios filosóficos del cambio del mundo. Buenos Aires, Argentina. Ced. Biblos.
- ⇒ Peters, Ralt S. (1979). El concepto de la educación. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paídos.
- ⇒ Piaget, J. (1974). ¿A dónde va la educación? Barcelona, España. Editorial Fontanella.
- ⇒ Piaget, J. (1980). Psicología y Pedagogía. Barcelona, España. Editorial Ariel.
- ⇒ Piaget, J. (1984). El criterio moral en el niño. Buenos Aires Argentina, Editorial Martínez Roca.
- ⇒ Puig R., Josep María. (1992). Educación moral y cívica. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Educación.
- ⇒ Ramos C. María G. (1998) Programa para educar en valores. La educación que transformará al país. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela. Victoria Producciones, C.A.

- ⇒ Sánchez T., Santiago. (1997). Transversalidad y educación en valores. Tribuna libre. Boletín Oficial del Ministerio de Educación y Cultura. Año XXVIII, Nro. 1. Enero 1997. Madrid España. M.E.C. Centro de Publicaciones.
- ⇒ Unesco - Bie. (1982). Declaración de México. Conferencia regional de Ministros de Educación de América Latina. Publicaciones Nro. 246. Caracas, Venezuela.
- ⇒ Varder Z J (1990) Psicología Social Buenos Aire Argentina. Editorial Paídos.
- ⇒ Vygotski, Liev S. (1979). Desarrollo de Procesos Psicológicos Superiores. Barcelona, España. Editorial Grijalbo.
- ⇒ Vygosky (1982). Obras Escogidas. Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología. Edición en lengua castellana, Madrid. España, Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencias. (M.E.C., 1991).