

Categorías de análisis para el razonamiento sociomoral en niños de 10 a 11 años de edad. Una aproximación

Martín Plascencia González ¹, José Matías Romo Martínez ²

RESUMEN

Los niños y niñas valoran y justifican las acciones de transgresión sociomoral a partir de una estructura que les sirve como eje analítico para determinar el grado de bondad o maldad de las acciones, según el tipo de dominio social y la estructura de la regla. Este artículo sintetiza el análisis cualitativo de las respuestas de 14 niños y 15 niñas ante una historia hipotética que contiene una transgresión moral y una convencional la cual muestra las categorías que se construyeron. Se entrevistó a los participantes antes y después de una intervención psicoeducativa basada en la narración de cuentos. Como resultado se evidencia que los niños ordenan sus juicios (valoraciones y justificaciones) a partir de los dominios sociales que les ayudan para soportarlos y categorías que les permiten interpretar las situaciones de transgresión.

Palabras clave: Razonamiento sociomoral, niños(as), categorías pivote, reglas, transgresión.

Key words: *Socio moral reasoning, children, pivots categories, rules, transgression.*

Recibido: 12 de agosto 2008, aceptado: 1 de octubre de 2008

¹ Facultad de Ciencias Agronómicas, Centro de Apoyo Psicopedagógico, Universidad Autónoma de Chiapas.
martin.plascencia@unach.mx.

² Departamento de Educación, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de México.
jmromoma@correo.uaa.mx.

* Las fotografías que se presentan son propiedad del autor y fueron tomadas durante el trabajo de campo.

ABSTRACT

Children appreciate and justify actions of socio-moral transgression upon a structural perspective which serves as an analytical axis to determine the degree of goodness or wickedness of human actions, according to the social domain and structure of rules. This article summarizes a qualitative analysis of responses from 14 boys and 15 girls confronted to a hypothetical story on moral and conventional transgressions, and at the same time, it shows all the categories that were constructed. Participants were interviewed before and after a psycho-educational intervention supported on the narrative of tales. Evidences show that children ordered their judgments (appraisals and justifications) from certain social domains which enable them to frame judgments and categories that assist them in the interpretation of transgression situations.

INTRODUCCIÓN

La interacción social cotidiana crea escenarios en los que los individuos emiten juicios sociomorales de las acciones propias y ajenas conforme a criterios de bienestar, justicia y derechos o criterios que evidencian la preocupación y el cuidado por los otros (Garrod, *et al.*, 2003). Estos juicios se desarrollan por la participación de los individuos y por las sociedades. Los estudios sobre la moralidad han partido de diferentes posturas teóricas, entre las que destacan: el enfoque del desarrollo cognitivo (Kohlberg, 1989), el de dominios sociocognitivos (Turiel, 2008, 2006; Smetana, 2006), el enfoque de las tres éticas (Cfr. Jensen, 2008) y el sociocultural (Tappan, 2006), entre otros. La moralidad establece pautas de conducta inter-

venidas por valores a través de las cuales debe guiarse la interacción social, por lo que es vital conocer los sistemas normativos sobre los que está sustentada la moralidad de los individuos, a la vez que se conoce el cómo organizan su pensamiento respecto a esos sistemas.

El centro del enfoque cognitivo-evolutivo de la moralidad es la **capacidad de razonar** (Arnold, 2000), pues el enjuiciamiento de las acciones se vuelve toral para la vida moral. Desde temprana edad, antes de los cinco años de edad, los niños perciben que existen puntos de vista divergentes y convergentes sobre los mismos asuntos y conforme crecen evalúan otros elementos que influyen en sus juicios sobre la interacción: el contexto, la intencionalidad, los actores implicados, las reglas y el tipo de transgresión.

Para Kohlberg (1989), hay un crecimiento moral jerarquizado, ascendente y estructuralmente más complejo, organizado en tres niveles, compuestos por dos estadios cada uno, en los cuales se parte de una postura amoral hacia una postura autónoma, justa y de principios éticos universales en el nivel más elevado. Desde esta perspectiva, los valores supremos y la relación de los individuos con ellos se vuelve más profunda conforme se avanza en los estadios; así, por ejemplo, el valor de la justicia está por encima del valor de la propiedad privada. Actualmente se continúan realizando estudios para corroborar el orden jerárquico de los estadios, su consistencia estructural y su universalidad (Boom, Wouters y Keller, 2008; Dawson, 2002). No obstante a que el sistema kohlbergiano ha influenciado los estudios sobre desarrollo sociomoral, algunos otros autores abogan más por un modelo de dominios sociocognitivos, más que una organización por estadios (Turiel, 1989; 1984).

Turiel y sus colegas, al igual que Kohlberg, conciben el desarrollo moral como resultado de una construcción e interacción entre la experiencia del sujeto y los componentes cognitivos y afectivos que posee, pero, a diferencia de él, consideraban que los juicios sobre asuntos sociales se organizan en tres dominios de conocimiento en el que existe una diferencia conceptual de cada uno de ellos con respecto a los otros, y por tanto, una unidad de análisis más precisa; es a través de los dominios sociales de conocimiento, y no "situándose" en estadios que razona el individuo.

Estudios recientes siguen confirmando la validez de los dominios no sólo para situaciones dilemáticas sino para situaciones actuales (Turiel, 2008). Los dominios o campos en que se organizan los juicios sociales son el convencional, el moral y el personal (Mullins y Tisak, 2006; Smetana, 2006, Turiel, 1984). En este sentido, se planeó una investigación considerando dos de los dominios: el convencional y moral.

El dominio moral corresponde a "los juicios prescriptivos de justicia, derechos y bienestar, al modo en que deben relacionarse las personas entre sí" (Turiel, 1984, p. 13). Los valores inherentes al dominio moral y su justificación en los juicios no dependen del consenso social sino de mandatos intrínsecos de las acciones ya que los niños generan prescripciones a partir de la experiencia misma (Turiel, 1989). En cambio, el razonamiento sobre el dominio convencional sí se sitúa en contextos específicos, pues se refiere a las "uniformidades conductuales que sirven para coordinar interacciones sociales y están vinculadas a contextos formados por sistemas sociales específicos; las convenciones se basan en acciones arbitrarias que son propias de tales contextos" (Turiel, 1984, p.13). Los modales en la mesa o ciertas pautas de conducta en el aula como no comer en clase son ejemplos que tradicionalmente se han dado sobre las convenciones (Kelly, *et al.*, 2007). La transgresión en las convenciones ocurre cuando se desvía la conducta de una uniformidad establecida por consenso en un contexto social concreto. El salir a la calle sin ropa o con determinado tipo de ropa puede representar una transgresión en un tiempo y espacio definido en la cultura y puede ser legítima en otro. La transgresión moral por su parte, tiene que ver con la desviación de ciertos valores universales como infringir daño. Podría decirse que la moralidad es aquello que se permite o prohíbe a sí mismo como una tautología. Por ejemplo, el valor de la vida en sí mismo es importante con independencia de contextos socioculturales concretos, pero el valor de la propiedad privada, un valor más convencional, sí depende de cómo se estructuran las reglas al respecto en los contextos donde existe, afectándose así su modo, forma de existencia y la interacción de los sujetos bajo esa legislación.

Las investigaciones sobre desarrollo sociomoral desde la perspectiva de dominios sociocognitivos han usado las entrevistas individuales



para que los sujetos evalúen ciertas situaciones hipotéticas y reales de transgresiones sociales y se analizan sus razonamientos con base en las valoraciones y justificaciones que dan. En este sentido, se realizó una investigación para analizar cómo organizan su pensamiento algunos niños y niñas de entre 10 y 11 años de edad respecto a dos tipos de transgresiones, la moral y la convencional. En los resultados se encontró que los niños organizan sus valoraciones y justificaciones alrededor de una estructura denominada pivote, que está comprendida dentro de los dominios de conocimiento social. Cuando se emite un juicio sociomoral, al menos ante la regla y transgresión descrita en la situación planteada en esta investigación, los participantes toman en cuenta diferentes elementos. Entre ellos, conocen la estructura de la regla, identifican la transgresión y la evidencian, demarcan el contexto en donde está sucediendo, la intencionalidad de las acciones y las posibles alternativas para evitar transgredir.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se diseñó una investigación en la que se implementó una intervención psicoeducativa para la estimulación moral, y al principio y final del programa se entrevistó de forma individual a los participantes. Las entrevistas se realizaron antes y después de la intervención de dos meses, con siete sesiones de 50 minutos con cada grupo y se implementó en las instalaciones y tiempos de la escuela. Aquí sólo se exponen los resultados de las evaluaciones de una historia de la entrevista y no se mencionan los efectos generales de la intervención (para conocer todos los resultados, cfr. Plascencia, 2007).

Participantes: La muestra entrevistada fue de 14 niños y 15 niñas que tenían un mes de haber ingresado al quinto grado de educación primaria, en una escuela privada. La edad de los participantes oscila entre los 10 y 11 años.

Instrumentos: Se evaluó a través de una guía de entrevista semiestructurada basada en el método clínico piagetiano e inspirada en los conceptos de dominios sociales (Turiel, 2008; 2006; 1998; 1984).

Esta investigación buscaba responder a varias preguntas pero la que organiza este documento es la siguiente ¿De qué manera se organiza el juicio sociomoral en niños y niñas teniendo como referencia contextual la narración de una historia que contiene una transgresión moral y otra convencional?



Análisis: Se realizó el análisis del contenido de las respuestas ante la historia: "Una señora le pregunta a su hija que si le dejaron tarea y la niña dice que no para poder ver televisión". La información se analizó cuando ya se poseían las dos entrevistas y se comenzó organizando los juicios comunes de los niños en categorías.

Procedimiento: Para todas las situaciones narradas se siguió el orden: 1) una instrucción inicial: "Ahora te voy a leer algunas situaciones que hicieron algunos niños y te voy a pedir tu opinión sobre ello"; 2) lectura de la historia; 3) se les preguntaba "¿Qué opinas?, ¿Por qué?"; y 4) se escuchaba la respuesta.



RESULTADOS

Los participantes organizaron los argumentos y justificaciones de sus juicios apoyándose en una referencia ligada a los dominios sociales, esto es, consideran elementos de tipo moral, convencional o de ambos. Este punto del que parte el enjuiciamiento de la historia se denominó como "pivote".

El concepto pivote se denominó así porque es un punto fijo que coordina la movilidad de los juicios. El pivote es la referencia que los niños toman para despegar sus juicios y es un aspecto que prefigura y organiza los contenidos sociomorales, dirigiendo las categorías de valoración y justificación según los parámetros del dominio al que pertenecen.

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje del uso de pivotes en los razonamientos.

Evaluación	Pivotes					
	Moral		Convencional		Mixto	
	Primera	Segunda	Primera	Segunda	Primera	Segunda
Niños	5 (35.5%)	4 (28.57%)	6 (42.85%)	8 (57.14%)	3 (21.42%)	2 (14.28%)
Niñas	2 (13.33%)	5 (33.33%)	10 (66.66%)	7 (46.66%)	3 (20.0%)	3 (20.0%)

Los pivotes moral y convencional corresponden, cada uno, con los dominios del conocimiento y el pivote mixto se refiere a que en el discurso del niño aparecían elementos de los dos dominios en el juicio. La tabla 1 exhibe por sexo y de acuerdo al tiempo de entrevista, pretest o postest, las respuestas de los niños según el pivote donde se sustentaron. Alrededor de la mitad de niños y niñas, en ambas aplicaciones, evaluaron más a partir de la acción de no hacer la tarea (pivote convencional). La observación de a partir de dónde se juzga es importante pues los argumentos posteriores se posicionan en ese dominio. No se conoce el por qué un mayor número de niños y niñas se posicionan en el pivote convencional, pero puede deberse a que la entrevista se realizó en el contexto escolar, a la redacción de la historia o a las experiencias y relevancia de las tareas escolares en la vida de los niños.

Además de la categoría de pivote se identificaron otras que son indicativas de la forma en la que se organiza el razonamiento respecto a las reglas y las transgresiones de la historia. Las categorías localizadas fueron: acusación, sentencia, contextualización, intencionalidad y alternativa. La **acusación** surge cuando se evalúa y evidencia la acción de un actor como incorrecta porque ha transgredido y los tipos de respuestas que argüían los participantes eran del tipo 'está mal', 'no debió hacer eso'. En la historia evaluada pudieron evidenciar que "estuvo mal" (acusan) lo sucedido porque la niña mintió o porque no hizo su tarea. ¿Pero por qué están en posibilidades de acusar?, lo hacen considerando un aspecto inseparable de la acusación, la **sentencia**. Se puede juzgar que "algo" ha sido transgredido pues se conoce lo que establece la regla, es decir, conocen o infieren el *corpus* de la regla, su estructu-

ra. La sentencia en otras investigaciones ha sido mencionada como "regla", la cual no se refiere al resultado de una evaluación judicial, más bien, procede de una actividad legislativa, es el producto formal. Ejemplo de ello es cuando los niños respondían que 'la regla dice', 'es una regla...', "debes hacer tu tarea", "no debes mentir".

Otra categoría es la de **contextualización**, que expresa los *modus* en que la regla puede aparecer y sus posibles aplicaciones diferenciadas en contextos disímiles. Por ejemplo, se puede dejar de hacer la tarea el viernes porque se tiene el fin de semana para hacerla aunque haya una regla familiar que establezca que 'la tarea se hace por las tardes después de clases' (sentencia). Por la identificación de la sentencia y la acusación y basándose en el contexto, los niños pueden proponer posibilidades de acción diferentes a las que realizó el actor transgresor, y a esto se le denominó **alternativa**. Otro elemento del discurso fue la **intencionalidad**, la cual se refiere a una intención explícita en la ejecución de las acciones por parte del transgresor, en la que éste es consciente de que está transgrediendo. Los sujetos que transgreden intencionalmente conocen la sentencia y la contextualización y pareciera que asumen su responsabilidad.

Con el fin de ilustrar algunos razonamientos de los participantes y cómo aparecen las categorías antes mencionadas, se exponen algunos ejemplos.

Dionisio dirige su juicio a la parte de la historia que corresponde a un plano convencional, es decir, razona sobre la acción de hacer o no la tarea pero no incluye al elemento de la mentira (dominio moral). Es a partir del pivote convencional que elabora su discurso. Nótese que si se utilizara un pivote moral podrían ser las mismas categorías aunque con una connotación y uso

diferentes. Otros niños se apoyaron en el pivote moral (Tabla 3).

Esteban basándose en la *sentencia* arguye que la niña hizo mal al mentir, centra su discurso en este elemento de la historia y gestiona posibles alternativas y el contexto para que se cumplan los deberes, evitando la mentira. No siempre el pivote es de un solo dominio, también puede ser un pivote mixto.

Cristine analiza la historia desde un pivote mixto a través de la utilización de los dos dominios para construir su argumento. Evidencia las sentencias de ambos, una que dicta hacer la tarea primero y luego hacer otras actividades y la segunda prohíbe la mentira. Además, brinda un contexto en el que es incorrecto lo que ha hecho el transgresor y ofrece alternativas para evitarlo. En su discurso aparece también la intencionalidad, asociada a un pensamiento moral autónomo (Leman y Duveen, 1999).

Tabla 2. Ejemplo de pivote convencional (Dionisio, edad: 10 años – 2 meses)
Una señora le pregunta a su hija que si le dejaron tarea y la niña dice que no para poder ver televisión... ¿Qué opinas?

Análisis	<i>Respondiente:</i> Está mal porque la obligación de la niña es hacer su tarea y luego puede hacer su tarea y luego ver la televisión. Pero lo primero debe cumplir sus obligaciones.	
	Elementos del discurso	Categorías
	Está mal	Acusación
	porque la obligación de la niña es hacer su tarea	Sentencia
	y luego puede hacer su tarea y luego ver la televisión. Pero lo primero debe cumplir sus obligaciones.	Alternativa
Pivote convencional: hacer la tarea		

Tabla 3. Ejemplo de pivote moral (Esteban, edad: 10 años – 3 meses)
Una señora le pregunta a su hija... ¿Qué opinas?

Análisis	<i>Respondiente (R):</i> Eso sí está muy mal	
	<i>Entrevistador (E):</i> ¿Muy mal?	
	<i>R:</i> A menos que la niña dice la verdad, pero como dicen ahí, es mentira entonces eso es muy mal	
	<i>E:</i> ¿Es muy mal que...?	
	<i>R:</i> Es muy, cómo se dice, ¡ay!, ¿cuál era la palabra?, este, muy, irresponsable	
<i>E:</i> ¿Por qué será muy irresponsable decir una mentira?		
<i>R:</i> Porque tiene un deber como los padres: el deber de ellos es mandarlos a la escuela y el deber de los niños es estudiar; el derecho de los niños es jugar, ver tele, pero también su deber es tender la cama y cosas así tienen deberes y derechos		
Elementos del discurso		Categorías
Eso sí está muy mal		Acusación
A menos que la niña dice la verdad, pero como dicen ahí, es mentira entonces eso es muy mal		Alternativa Contextualización
Porque tiene un deber como los padres: el deber de ellos es mandarlos a la escuela y el deber de los niños es estudiar, el derecho de los niños es jugar, ver tele, pero también su deber es tender la cama y cosas así tienen deberes y derechos		Sentencia
Pivote moral: mentira		

DISCUSIÓN

Al evaluar el razonamiento sobre interacciones humanas, conviene tomar en cuenta que es necesario no sólo evaluar las acciones en términos de bienestar, derecho y justicia sino también otro tipo de interacciones, más locales y contextuales, como son las convenciones. El pensamiento de los niños y niñas escolares es complejo. Turiel (2006, 1984), aseveraba que no todas las situaciones que contienen reglas representan la misma complejidad y se refieren a la misma estructura conceptual, pues algunos involucran aspectos convencionales, morales, y otros una combinación de ambos. Esto marca una diferencia con Piaget (1977), quien creía que el juego –en general– podría servir como un referente para el análisis de la moralidad infantil, pues representaba un escenario jurídico en el que los sujetos experimentaban la práctica y la conciencia de la regla, es decir, conducta y juicio morales. Pero, para Turiel “los juicios acerca de las reglas suponen una interacción entre la regla misma y el dominio de acción a la que aquella se refiere; así, el significado atribuido a una regla dada variará según los sistemas conceptuales con los que dicha regla está relacionada (por ejemplo, moral o convencional)” (1989, p. 64).

La historia hipotética aquí analizada se planeó para indagar contenidos morales, pensando *a priori* que los niños se centrarían en la mentira, empero, esto no fue así. Pareciera que los dos elementos, uno a la vez o ambos al mismo tiempo, pueden servir de soporte para el juicio. Un dilema o historia que para el investigador se ubica en el dominio moral y a través de la cual diseña su instrumento de medición, puede ser “procesada” por los niños desde un dominio convencional no porque deje de ser una situación moral sino porque los niños tomaron otros elementos diferentes al que como adultos se cree que evaluarán.

Esta investigación (para una revisión más detallada *cfr.* Plascencia, 2007) sugiere el análisis

Tabla 4. Ejemplo de pivote mixto (Cristine, edad: 10 años – 5 meses)

Una señora le pregunta a su hija... ¿Qué opinas?

	R: Mmm, yo creo que está mal lo que, lo que hizo la niña porque se supone que primero debes hacer tu tarea para después hacer lo que tú quieras, no sé: jugar, ver la tele, escuchar música o lo que quieras. Primero tienes que hacer tus deberes y luego ya haces lo que tú quieras. Mm, este, y también es muy malo mentirle a tu mamá por como en este caso decirle que ya hiciste la tarea este, cuando todavía no la haz hecho todo para ver la televisión, yo creo que está mal, porque, a parte de que eso sería mentir a parte le estás mintiendo a tu mamá y eso no es bueno este, tú, sería que tú no estás cumpliendo un deber que tienes que hacer, un deber de la escuela que tienes que hacer y no lo estás cumpliendo	
	Elementos del discurso	Categorías
Análisis	Mmm, yo creo que está mal lo que, lo que hizo la niña	Acusación
	[...] porque se supone que primero debes hacer tu tarea para después hacer lo que tú quieras [...] [...] a parte le estás mintiendo a tu mamá y eso no es bueno este, tú, sería que tú no estás cumpliendo un deber que tienes que hacer, un deber de la escuela que tienes que hacer y no lo estás cumpliendo [...]	Sentencia
	porque se supone que primero debes hacer tu tarea para después hacer lo que tú quieras, no sé: jugar, ver la tele, escuchar música o lo que quieras primero tienes que hacer tus deberes y luego ya haces lo que tú quieras	Alternativa Contextualización
	Mmm, este, y también es muy malo mentirle a tu mamá por como en este caso decirle que ya hiciste la tarea este, cuando todavía no la has hecho todo para ver la televisión, yo creo que está mal	Intencionalidad
	Pivote mixto	

de la sociomoralidad infantil en dos niveles: uno, identificar las categorías de evaluación y justificación de las reglas y transgresiones usadas por los niños y niñas (acusación, sentencia, contextualización, intencionalidad, alternativa y otras), y dos, localizar el dominio y el pivote.

La complejidad en la evaluación del razonamiento sociomoral infantil estriba en que se deben evaluar la estructura y redacción de las reglas, los dominios a los que pertenecen, el contexto en que se desarrollan y la intencionalidad (*cfr. supra*, caso de Cristine, Tabla 4), además, se sugiere la inclusión de contextos que favorezcan el adoptar perspectivas sociales diversas (Gibbs, *et al.*, 2007) y hacer planteamientos que involucren más una actividad narrativa que proposicional (Vitz, 1990).

CONCLUSIONES

Fomentar que los niños y niñas realicen evaluaciones sociomorales estimula varios dominios de su cognición (Cushman, Knobe y Sinnott-Armstrong, 2008), con lo que se contribuye a su desarrollo. Plantear una situación que involucre una transgresión a una regla convencional y otra moral, contribuye a estimular su razonamiento en dos campos. La historia planteada en esta investigación contiene componentes de ambos dominios



y cerca de la mitad de los participantes razonaron sobre un pivote convencional. Sin embargo, esto no permite aseverar que tengan un nivel de razonamiento inferior a los que se centran en aspectos morales sino que indica el interés y la experiencia que tienen sobre los dominios. Lo que sí es conocido es que las transgresiones convencionales son vistas con menos severidad que las morales (Kelly *et al.*, 2007).

Cuando los infantes enjuician reglas sociomorales y sus transgresiones lo hacen desde una plataforma conceptual en la que consideran diferentes elementos: la estructura de la regla y sus alcances, modos de transgresión, contexto en que se produce, la subjetividad de los involucrados –transgresor y transgredido– además del dominio al que pertenecen las reglas. Evaluar a un niño desde el punto de vista de su desarrollo sociomoral sin considerar los elementos anteriores puede llevar a errores al ubicar, por ejemplo, en un sistema kohlbergiano de desarrollo moral a un niño o niña en determinado estadio. Esto pudiera ocurrir al incluir a niños que razonan sobre pivote convencional en un estadio inferior al que lo hace sobre un pivote moral, pues los contenidos y la estructura de los conceptos que usan para razonar son de naturaleza diferente. También hay que considerar la manera de cómo están estructuradas las situaciones y qué participación tienen las emociones en ellas, pues se ha encontrado que juegan un papel importante en el razonamiento moral (Danovitch y Keil, 2008; Nichols y Mallon, 2006).

Este estudio tiene limitaciones en diferentes niveles. Primero, se ha estudiado que el mentir y el no hacer la tarea escolar son cualitativamente diferentes, siendo más grave la mentira, pero hay discusión sobre si la realización de tareas escolares es un asunto convencional.

La muestra no es representativa del grupo de edad por lo que no pueden establecerse generalizaciones de los resultados.

Para futuras investigaciones se sugiere profundizar en el tema de la mentira y guiar la entrevista hacia este asunto. La sociomoralidad podría ser investigada desde una perspectiva esencialista, pues el esencialismo es “una vía de razonamiento que afecta la categorización humana” (Gelman, 2003, p. 6), lo que coadyuvará a establecer desde otro marco de referencia teórica la capacidad evolutiva de inferencia de conceptos asociados a la sociomoralidad.



REFERENCIAS

- ARNOLD, M. L. Stage, sequence and sequels: Changing conceptions of morality, post-Kohlberg, *Educational Psychology Review*. 12 (4), págs. 365-383, 2000.
- BOOM, J., WOUTERS, H. y KELLER, M. A cross-cultural validation of stage development. A Rash re-analysis of longitudinal socio-moral reasoning data, *Cognitive Development*. 22, págs. 213-229, 2007.
- CUSHMAN, F., KNOBE, J. y SINNOTT-ARMSTRONG, W. Moral appraisals affect doing/allowing judgments, *Cognition*. 108, págs. 281-289, 2008.
- DANOVITCH, J. H. y KEIL, F. C. Young Humeans: the role of emotions in children's evaluation of moral reasoning abilities, *Developmental Science*. 11 (1), págs. 33-39, 2008.
- DAWSON, T. L. New tools, new insights: Kohlberg's moral judgment stages revisited, *International Journal of Behavioral Development*. 26 (2), págs. 154-166, 2002.
- GARROD, A., et al., Culture, ethnic conflict and moral orientation in Bosnian children, *Journal of Moral Education*. 32, (2), págs. 131-150, 2003.
- GELMAN, S. *The essential child. Origins of essentialism in everyday thought*. USA: Oxford University Press, 2003.
- GIBBS, J. C., et al., Moral judgment development across cultures: Revisiting Kohlberg's universality claims, *Developmental Review*. 27, págs. 443-500, 2007.
- JENSEN, L. A. Through two lenses: A cultural developmental approach to moral psychology, *Developmental Review*. 28 (3), págs. 289-315, 2008.
- KELLY, et al., Affect, and the moral/conventional distinction, *Mind & Language*. 22 (4), págs. 117-131, 2007.
- KOHLBERG, L. Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo evolutivo., en E. TURIEL, I. ENESCO, y J. L. LINAZA, (Comps.), *El mundo social en la mente infantil*, Madrid: Alianza Editorial, págs. 71-100, 1989.
- LEMAN, P. J. Y DUVEEN, G, Representations of authority and children's moral reasoning, *European Journal of Social Psychology*. 29, págs. 557-575, 1999.
- MULLINS, D. y TISAK, M. S., Moral, conventional, and personal rules: The perspective of foster youth, *Journal of Applied Developmental Psychology*. 27, págs. 310-325, 2006.
- NICHOLS, S. y MALLON, R., Moral dilemmas and moral rules, *Cognition*. 100, págs. 530-542, 2006.
- PIAGET, J., *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, 1977.
- PLASCENCIA, M. *Desarrollo sociomoral y del autoconcepto en infantes. El cuento como una referencia contextual para su estimulación*. Tesis de maestría no publicada. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2007.
- SMETANA, J., Social-Cognitive Domain Theory: consistencies and variations in children moral and social judgments. En M. KILLEN y J. SMETANA (Eds.), *Handbook of Moral Development*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, págs. 119-153, 2006.
- TAPPAN, M. Moral functioning as mediated action, *Journal of Moral Education*. 35 (1), págs. 1-18, 2006.
- TURIEL, E. Thought about actions in social domains: Morality, social conventions, and social interactions, *Cognitive Development*. 23, págs. 136-154, 2008.
- TURIEL, E. Thought, emotions, and social interactional processes in moral development, En M. KILLEN y J. SMETANA, *Handbook of Moral Development*, USA: Lawrence Erlbaum Associates, págs. 5-35, 2006.
- TURIEL, E., The development of morality., en W. DAMON, y N. EISENBERG (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, EUA: John Wiley & Sons Inc., págs. 863-932, 1998.
- TURIEL, E. Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social, en E. TURIEL, I. ENESCO y J. LINAZA, *El mundo social en la mente infantil*, Madrid: Alianza Editorial, págs. 37-70, 1989.
- TURIEL, E., *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Barcelona: Debate, 1984.
- VITZ, P. The use of stories in moral development. New psychological reasons for an old education method, *American Psychologist*. 45 (6), págs. 709-720, 1990.