

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660  
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.30484>

## EDUCACIÓN MORAL EN LA ESCUELA INFANTIL

### *Moral Education in Early Childhood Schooling*

Fátima AVILÉS SEDEÑO y Josep M. PUIG ROVIRA

*Universitat de Barcelona. España.*

*faviles@ub.edu; joseppuig@ub.edu*

*<https://orcid.org/0000-0003-2108-5552>; <https://orcid.org/0000-0002-0168-6628>*

Fecha de recepción: 04/10/2022

Fecha de aceptación: 24/01/2023

Fecha de publicación en línea: 01/07/2023

**Cómo citar este artículo** Avilés Sedeño, F. y Puig Rovira, J. M. (2023). Educación moral en la escuela infantil. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 157-174. <https://doi.org/10.14201/teri.30484>

#### RESUMEN

Este artículo estudia un aspecto del proceso de adquisición de las primeras conductas morales por parte de niños y niñas de entre dos y tres años en el contexto de la escuela infantil: los encuentros morales entre iguales y la regulación que a veces llevan a cabo las personas adultas. Durante un año se realizó una investigación etnográfica que proporcionó doscientas dieciséis escenas de episodios de relación entre iguales. Este material nos permitió definir qué es un encuentro moral, qué tipos de retos y conductas morales distintas surgen en los encuentros y qué modalidades de ayuda llevan a cabo las educadoras durante los encuentros morales. Los resultados han mostrado que la adquisición de la moralidad es un proceso psicopedagógico complejo que al menos articula tres dinamismos: la puesta a punto de la intencionalidad conjunta, el desarrollo de las actitudes morales que se manifiestan en la relación y el aprendizaje moral mediante el cual se transmiten pautas de conducta y valores de referencia. Asimismo, hemos podido constatar que en los encuentros morales

entre iguales aparecen conductas morales de justicia, cooperación y cuidado. Unas conductas que son la base de la futura moralidad adulta, así como del desarrollo de varias teorías éticas. Finalmente, el artículo concluye dando indicaciones prácticas sobre cómo implementar un modelo de formación moral para la educación infantil atento a la relación entre iguales y la regulación adulta.

*Palabras clave:* relaciones interpersonales; relación alumno-maestro; primera infancia; moralidad; desarrollo moral; valores morales; valores sociales.

## ABSTRACT

This article studies an aspect of the process of acquisition of the first moral behaviours by children between two and three years old in the context of early childhood schooling: moral peers encounters and the regulation that adults sometimes carry out. Throughout a year, an ethnographic investigation was carried out. It provided two hundred and sixteen scenes of relationship episodes between equals. This material allowed us to define what is a moral encounter, which types of challenges and different moral behaviours appear in the encounters and which kind of help the educators carry out during the moral encounters. The results showed that the acquisition of morality is a complex psychopedagogical process that articulates at least three dynamisms: the fine tuning of group intentionality, the development of moral attitudes manifested in the relationship, and the moral learning through the transmission of behaviour guidelines and reference values. Likewise, we could verify that moral behaviours of justice, cooperation and care appear in moral peers encounters. Behaviours that are the basis of the future adult morality, as well as the development of various ethical theories. Finally, the article gives practical indications for implementing a model of moral training for early childhood education, with regard to the peers relationships and adult regulation.

*Keywords:* interpersonal relationship; student teacher relationship; early childhood; morality; moral development; moral values; social values.

## 1. INTRODUCCIÓN

A pesar del amplio acuerdo sobre la importancia de la educación moral durante la primera infancia (Ryana y Brougère, 2000; Berthelsen, 2005; Johansson, 2009b; Miller *et al.*, 2012), no son abundantes ni concluyentes los trabajos que abordan esta cuestión (Johansson *et al.*, 2011; Berkowitz y Grych, 2000). La mayoría de las publicaciones toman un sesgo experimental y tratan en exclusiva de un aspecto concreto, pero se alejan de la complejidad de las situaciones educativas naturales (Johansson, 2006). En otros casos, se respeta la riqueza de las situaciones de vida que se dan en las escuelas infantiles, pero se presentan de manera global y con una menor precisión analítica (Abelleira y Abelleira, 2020; Díez, 2007; Gussin, 2007a, 2007b). La investigación que se recoge en este escrito parte de una aproximación

etnográfica a la riqueza de la educación moral durante la primera infancia y, a la vez, intenta captar de manera precisa los detalles de la dimensión moral que se estudiará. Para realizar esta investigación se escogió la edad de los dos a los tres años, porque en esta edad es muy evidente el carácter moral del comportamiento (Turiel, 2018) y porque cuentan con un nivel lingüístico que les permite establecer relaciones comunicativas con los iguales y con los adultos en las que pueden intercambiar puntos de vista y razones de modo suficiente (Damián, 2007). Por otra parte, la investigación se realizó en el marco de socialización que ofrecen las escuelas infantiles. Una situación de convivencia en la que participan varios sujetos de la misma edad y algunos adultos que están a su cargo. Sin duda un medio que ofrece unas condiciones muy favorables para las experiencias de adquisición de la moralidad y formación en valores (Singer y de Haan, 2008; Tardos, 2013).

Finalmente, aunque los equipos docentes programan un conjunto de experiencias pensadas para transmitir valores, crear hábitos positivos, desarrollar la autonomía personal y la capacidad de asumir emociones, tratar temas socialmente relevantes, regular las relaciones y conflictos entre iguales, y vivir las fiestas y tradiciones de la comunidad, resulta imposible referirse a todos esos aspectos de contenido moral y de valores con el detalle que se desea alcanzar (Avilés, 2020; Gilligan y Wiggins, 1988; Lunn Brownlee *et al.*, 2013; Johansson, 2009a). Por consiguiente, de todas las experiencias de educación en valores que viven los niños y niñas de entre dos y tres años en la escuela infantil, nos vamos a centrar en exclusiva en el modo como la relación entre iguales y su regulación por los adultos contribuye a la adquisición de las conductas morales (Johansson, 2002; Dunn, 2006; Emilson y Folkesson, 2006).

El estudio se focaliza en el análisis de la relación entre iguales y su regulación por los adultos por diferentes motivos. En primer lugar, porque se trata de una experiencia formativa ampliamente reconocida (Baudrit, 2012; García, 2015), aunque la complejidad de su funcionamiento psicopedagógico se ha aclarado en menor medida. En segundo lugar, porque se trata de la experiencia moral más frecuente en la que los niños y niñas tienen la iniciativa y el protagonismo. En los otros casos son las educadoras las que proponen experiencias de educación en valores culturalmente previstas e incluidas en la programación curricular. Finalmente, en cuarto lugar, el estudio de la relación entre iguales y su regulación adulta puede ser de mucho interés para los y las docentes de educación infantil, ya que se espera que aporte elementos para la interpretación de los conflictos y pautas claras para intervenir formativamente de acuerdo con valores.

## **2. ENCUENTROS MORALES, CONFLICTO RELACIONAL Y REGULACIÓN ADULTA**

El problema que planteó esta investigación es explicar el funcionamiento de los episodios de relación entre iguales y su probable regulación adulta. Para conseguirlo se supuso que tan solo sería posible describir tales episodios y explicar su

funcionamiento, articulando teorías psicológicas que a veces se presentan de forma separada y aún enfrentada, pero que, por el contrario, pueden complementarse para explicar de manera más comprensiva los procesos educativos que observamos en la realidad escolar.

Partimos, pues, de la hipótesis que la relación entre iguales y su regulación adulta requiere del concurso de al menos tres dinamismos: la puesta a punto de la capacidad para la intencionalidad conjunta que permite los encuentros morales entre iguales, el desarrollo moral que proporciona la superación de las dificultades que aparecen durante la relación con los iguales y el aprendizaje cultural que ofrecen los adultos al intervenir para regular dicha relación entre iguales. Veamos qué aporta cada uno de estos dinamismos.

Suponemos que no habrá relación entre iguales de índole moral sin antes haber logrado poner a punto la capacidad para la colaboración, un dinamismo que Tomasello (2010; 2019a; 2021) ha denominado *intencionalidad conjunta*. Una capacidad exclusiva de los seres humanos, que está en la base de múltiples líneas de desarrollo cognitivo y social, y que empieza a manifestarse en forma de atención conjunta desde los primeros meses de vida y en relación con los adultos cuidadores y los objetos materiales del entorno, las interacciones triádicas tempranas (Brandone *et al.*, 2020; Vietri *et al.*, 2022; Cleveland *et al.*, 2007).

La intencionalidad conjunta permite a dos sujetos formar una unidad superior: un *nosotros* implicado en un reto de cualquier naturaleza. La implicación de ambos en el mismo reto se alcanza gracias a las destrezas para conseguir atención conjunta, objetivos comunes, conocimientos compartidos y coordinación de actitudes. Pero, al mismo tiempo que se construye un *nosotros*, los dos agentes se reconocen respectivamente como un *yo* y un *tú*, con roles y perspectivas individuales distintas. Los dos saben que están considerando la misma cosa –objeto físico, reto social, etc.–, y saben también que el otro participante no tiene por qué verla de la misma manera: tiene otra perspectiva sobre la misma realidad (Tomasello, 2019b; 2007).

Por otra parte, la intencionalidad conjunta es la condición de los *encuentros entre iguales*. Episodios de relación que se produce en una situación espacial determinada y, con frecuencia, contando con elementos materiales que influyen en el proceso. Los encuentros requieren la iniciativa de al menos uno de los participantes que provoca una relación cara a cara con alguno de sus iguales. Una presencia física que facilita la comunicación verbal y no verbal entre los actores; una comunicación que mezcla la expresión del rostro, la mirada, el gesto y la palabra. Y, naturalmente, una comunicación que versa sobre algo de su entorno que, de alguna manera, comparten los implicados y que se convierte en una cuestión a dirimir en el encuentro (Goffman, 1970, 2009; Gijón, 2004). Un encuentro moral siempre tendrá una temática o problema social a propósito del cual van a interactuar los participantes.

No es suficiente la intencionalidad conjunta para producir conductas morales. Para conseguirlo, dos sujetos capaces de unirse en un *nosotros* se han de verse envueltos en una situación social que provoque un reto en su relación interpersonal

(Piaget, 1977, 1984). Un reto que a veces resolverán positivamente activando patrones conductuales que ya poseen, pero que en otras ocasiones derivará hacia un conflicto relacional (Piaget, 1978; Piaget y Inhelder, 1973). Tanto la resolución positiva como la aparición de conflictos son relevantes, aunque el conflicto relacional resulta esencial para el desarrollo de nuevas conductas morales (Mugny y Doise, 1983; Carugati y Mugny, 1988). Al quedar implicados en un conflicto relacional deberán encontrar caminos conductuales para resolverlo. Gracias a este proceso, no solo descubrirán tipos distintos de conflicto moral, sino que, a su vez, desarrollarán formas conductuales también distintas para resolverlos; es decir, conductas morales valiosas para dar solución positiva a los conflictos relacionales. En cualquier caso, el segundo dinamismo psicopedagógico afirma que no hay desarrollo moral sin enfrentarse repetidamente a conflictos sociales y darles una solución satisfactoria. De ahí la importancia que tiene para la formación moral la participación en la vida de una escuela infantil, donde a menudo se establece una relación con iguales a propósito de las múltiples exigencias que plantea la vida cotidiana.

El tercer dinamismo psicopedagógico afirma que no es suficiente la intencionalidad compartida, ni la experiencia de solucionar conflictos relacionales, sino que, con frecuencia, se precisa también la contribución formativa que pueden llevar a cabo los adultos (Vygotski, 1979; Rogoff, 1993; Berk y Winsler, 1995). En algunos casos, los implicados, de manera espontánea, resuelven sin mayor dificultad el conflicto relacional a que se enfrentan, pero en otros casos esto no ocurre y el conflicto se deriva hacia conductas poco deseables. En estas situaciones resulta imprescindible la guía y la regulación que ejercen los adultos. Su intervención ayudará a alcanzar una solución satisfactoria al conflicto; algo que solos no habrían logrado, pero que lo consiguen gracias a la intervención de las educadoras (Newman, Griffin y Cole, 1991; Rogoff y Wertsch, 1984; Wertsch, 1988, 1993). La intervención adulta moviliza un conjunto de acciones de mediación que ayudan a solucionar el conflicto y conseguir que los participantes no solo adquieran mejores capacidades de relación y de autonomía (Brandoni, 1999; Porro, 1999; Entelman, 2002; Moore, 2014). Este proceso no solo facilita la resolución puntual de un conflicto, sino que también contribuye al aprendizaje de hábitos conductuales de valor.

### **3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Hemos presentado la hipótesis de la articulación de tres dinamismos psicopedagógicos distintos para explicar la relación entre iguales y su regulación por los adultos. Nuestra finalidad es analizar cómo la puesta a punto de la intencionalidad conjunta, la experiencia de la relación entre pares y la regulación de los adultos contribuyen al desarrollo de un aspecto esencial de la moralidad en niños y niñas de dos a tres años. Estos tres momentos constituyen el marco que ha orientado la investigación y nos ha proporcionado indicaciones para establecer cada uno de los siguientes objetivos:

1. Identificar en el curso de la vida de una escuela infantil episodios espontáneos de relación entre pares –a partir de ahora encuentros morales– en los que se plantea un reto interpersonal, que a veces se resuelve positivamente y en otras ocasiones acaba en conflicto.
2. Establecer los diferentes retos interpersonales que surgen en los encuentros morales, así como las conductas morales que desarrollan los niños y las niñas ante tales dificultades de relación. El objetivo supone que no todos los retos morales son de la misma naturaleza, ni se les da respuesta con el mismo tipo de conducta moral.
3. Analizar los mecanismos de guía y regulación moral de las educadoras y los educadores durante los episodios de relación entre pares. Comprobar en qué situaciones intervienen los adultos y qué tipo de acciones llevan a cabo para guiar, regular y reforzar la conducta de su alumnado.

#### 4. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos previstos, se llevó a cabo una investigación etnográfica basada en sesiones de observación no intrusiva del conjunto de la vida escolar de un mismo grupo de niños y niñas durante un curso académico. El periodo observado fue de nueve meses, más un tiempo previo de conocimiento y aclimatación al campo y otro posterior para cerrar algunos detalles. Se realizaron un promedio de tres sesiones semanales de observación de unas tres horas de duración cada una. La observación se llevó a cabo en una “Escola Bressol Municipal” de la ciudad de Barcelona, en un grupo de veinte niños y niñas que empezaron el curso a la edad de dos años<sup>1</sup>. Se tuvo la oportunidad de observar la tarea docente de dos educadoras con más de cinco años de experiencia. Durante la estancia en el campo se tomaron notas que posteriormente servían para redactar un diario minucioso de las situaciones de interés; asimismo, se tomaron unas 2.800 fotografías, parte de las cuales ayudaron a recordar las situaciones vividas, y se grabaron unos 45 videos de corta duración, que se utilizaron para facilitar la redacción del diario de campo<sup>2</sup>.

Además del momento de diseño y de la etapa final de elaboración de los resultados, la investigación recorrió dos momentos centrales: la recogida de datos y su posterior análisis e interpretación. La recogida de datos buscó obtener material suficiente que ilustrase momentos de encuentro moral entre iguales y de su regulación por los adultos, tal como hemos previsto en los apartados anteriores. Para conseguirlo, la investigadora tuvo que familiarizarse con la vida del grupo, aprender

1 Los nombres propios que figuran en los textos narrativos sobre los encuentros morales no son reales, sino seudónimos que permiten mantener la privacidad de los participantes.

2 La investigación en su conjunto, así como la recolección de material escrito y gráfico, contó con el permiso explícito y por escrito de las familias de los niños y niñas, así como también con el beneplácito de la dirección de la Escola Bressol Municipal El Petit Príncep y del Institut Municipal d'Educació de Barcelona, que se recogen en un convenio firmado con la Universidad de Barcelona.

a detectar los momentos de encuentro moral y convertirlos en breves narraciones que dieran cuenta de lo que había observado y que permitiese su posterior estudio. Tras el aprendizaje necesario, se reunieron 216 escenas de encuentros morales entre iguales, muchas de las cuales contaban también con la acción de regulación de las educadoras. Este material permitió el posterior análisis de datos guiado por las cuestiones que planteaban los objetivos previstos. Para llevarlo a cabo se contó con la ayuda del programa de análisis de datos cualitativos Nvivo, que facilitó la categorización de los encuentros morales, así como el estudio de las etapas del proceso de regulación que aplicaban las educadoras. Todo ello permitió dar respuesta a las cuestiones que se planteaban en los objetivos que hemos presentado.

## 5. RESULTADOS I. ENCUENTROS MORALES ENTRE IGUALES

Las sesiones de observación de la vida escolar permiten detectar frecuentes escenas de relación entre iguales en las que se plantea un reto interpersonal que, de un modo u otro, los protagonistas deben resolver. A veces lo hacen de manera autónoma y sin ninguna ayuda adulta y otras veces precisan de una intervención educativa. Estas escenas o encuentros morales se producen de manera paralela a la actividad que en cada momento se está desarrollando. Se ha podido constatar que en ellos una pareja de iguales queda envuelta en una situación que plantea un reto cuya solución requiere una respuesta conductual de índole moral. Estas escenas, verdaderos átomos de moralidad, surgen en innumerables ocasiones a lo largo de la jornada escolar y, dada su asidua repetición, se convierten en el más natural e intenso proceso de desarrollo y formación moral. Veamos dos ejemplos de encuentro moral, uno sin intervención de la educadora y otro en el que interviene para regular la conducta, en este caso, de una de las protagonistas.

### **Encuentro moral sin intervención adulta** (Escena moral 136)

Las protagonistas están en una zona del patio en la que hay dos ruedas medio enterradas. Alejandra está sentada con la espalda apoyada en la rueda. Ana sube encima de la rueda con la intención de saltar, pero como está sentada, Alejandra no puede. Ana se agacha y dándole con la mano un golpe en la cabeza le dice: “¡vete de aquí!”. Alejandra comienza a llorar. Cuando Ana se da cuenta, baja de la rueda, le coge la cara con las dos manos, le pide perdón y le da un beso. Alejandra deja de llorar y Ana le cuenta que quiere saltar desde la rueda, pero que ella está sentada delante y no le deja. Alejandra se levanta y Ana salta de la rueda. Seguidamente, Ana se acerca a Alejandra y le da un abrazo.

### **Encuentro moral con intervención adulta** (Escena moral 179)

Los niños y las niñas están en el patio jugando. Algunas niñas se sientan en uno de los módulos de madera junto a la maestra. Sara está sentada justo al lado de la maestra y le está hablando. Mar llega, ve que están hablando y empuja a Sara porque quiere sentarse junto a la maestra. Sara le devuelve el empujón y la maestra, que presencia la

situación, le dice a Sara que se lo puede explicar mejor, que en lugar de devolverle el empujón puede decirle que le molesta que quiera sacarla a la fuerza del sitio donde está sentada. Sara mira a su compañera y le dice muy seria que le está molestando, Mar asiente con la cabeza y conformada, se queda de pie a su lado. La maestra con una sonrisa le dice a Sara que su explicación ha sido muy buena.

Los encuentros morales se producen en un escenario (aula, comedor, patio, etc.) y en el interior de una práctica educativa más o menos prevista (talleres, momentos de descanso, actividad libre en el jardín, etc.). Este aspecto es importante porque, además de mostrar que los encuentros morales aparecen de manera transversal a lo largo de todas las actividades y espacios educativos, nos han permitido ver que surgen con mucha mayor frecuencia durante los momentos de juego libre (72,2 %) y en menor medida en los momentos de actividad programada (14,4 %) o de actividades cotidianas (13,4 %). Durante los momentos de actividad libre, la mayor autonomía para jugar e interactuar con los iguales, sin planes previstos ni guía de las educadoras explica que se den más encuentros morales.

En los dos ejemplos, los implicados se enfrentan a un problema: la demanda de espacio para saltar y el deseo de sentarse al lado de la educadora. Nuestros protagonistas quedan implicados en una situación relevante: se han convertido en un nosotros obligado a buscar conjuntamente formas de colaboración que permitan solucionar el conflicto. Un reto para ambos protagonistas, aunque un reto de naturaleza distinta para cada uno de ellos. No es lo mismo querer saltar que obstaculizar el salto o querer ocupar el lugar que ya disfruta y no desea abandonar el otro implicado. La situación creada tiene las características de los conflictos socio-cognitivos, aunque ahora con un componente conductual más acusado. Hemos llegado al carácter moral de los encuentros.

Finalmente, el reto puede resolverse con un cambio autónomo de conducta, como ocurre en el primer caso, o desembocar en un conflicto que los protagonistas no son capaces de solucionar sin la ayuda de la educadora. En estos casos aparece la colaboración formativa de los adultos que con su ayuda contribuyen a la solución del conflicto, como veremos en el tercer apartado de resultados.

La repetición frecuente de estas dos formas de solución de los retos crea hábitos de convivencia, produce gusto por los valores que ayudan a resolver problemas y proporciona la experiencia de que los iguales son personas dignas de confianza y capaces de colaborar. Consecuencias de gran calado, ya que enseña que los demás son personas con las que es posible convivir satisfactoriamente. Una adquisición educativa esencial. Si las experiencias de relación a menudo resultan negativas, los resultados educativos también lo serán porque crearán prevención y defensas en la relación con los demás, algo que en absoluto favorece la convivencia.

## **6. RESULTADOS II. TIPOS DE ENCUENTROS MORALES**

El segundo objetivo de la investigación es detectar los distintos tipos de encuentros morales que viven los escolares. Este objetivo supone que no todos los



encuentros son iguales, sino que presentan diferentes retos de relación que definen problemas y conductas morales de distinta índole.

Tras el análisis de las escenas recogidas durante la observación, pudimos establecer tres tipos de encuentros morales, así como las respectivas conductas morales que provoca cada uno de ellos. Hemos denominado *encuentros de justicia* a los que plantean el reto de repartir entre los dos participantes un bien escaso que ambos desean, han aparecido un 35,2 %; *encuentros de cooperación* a los que plantean el reto de perseguir juntos un objetivo compartido y se dan en el 20,8 % de ocasiones; y *encuentros de cuidado* a los que plantean el reto de prestar atención a las necesidades del otro y actuar para satisfacerlas, en el 44%. Las muestras de afecto y de agresividad, así como la voluntad de acaparar bienes y en menor medida de compartirlos, es mucho mayor que la voluntad de colaborar, sin duda la conducta más difícil de entender y realizar para los niños y niñas de esta edad.

En la vida cotidiana de un aula de educación infantil, los niños y niñas se enfrentan a estos tres tipos de reto moral, y, en algunas ocasiones, a su combinación. Estos retos, a veces desencadenan conductas positivas que encarnan valores que permiten solucionarlos, mientras que en otros casos las conductas encarnan valores negativos –contravalores– que no solucionan el reto y, a menudo, lo convierten en un vivo conflicto. Así, para los encuentros de justicia tenemos conductas inspiradas en el valor de compartir o en el contravalor de acaparar, para los encuentros de cooperación tenemos el valor de la colaboración y el contravalor del individualismo y para los encuentros de cuidado, el altruismo y la agresividad. Como veremos más adelante, las educadoras suelen intervenir cuando observan conductas basadas en contravalores y lo hacen con la intención de ayudar a su alumnado a convertirlas en conductas basadas en valores.

### 6.1. *Encuentros morales de justicia*

Entendemos que un reto moral de justicia se plantea en aquellos encuentros en los que dos sujetos desean disfrutar de un mismo bien o de un mismo beneficio. Normalmente, uno de los interlocutores reclama al otro poder disfrutar de un bien que este posee o de un bien en litigio. En los encuentros de justicia el bien en disputa es limitado y, por lo tanto, resulta obligado compartirlo o distribuir su uso. Justo aquí radica el reto moral que deben solucionar los participantes en el encuentro.

#### **Encuentro moral de justicia (Escena 192)**

El grupo clase está jugando a las construcciones. Varios niños y niñas sentados en la misma mesa juegan con piezas que pueden coger de un montón que hay en el centro. Con un gesto como de abrazar, Mar coge muchas piezas del montón. Sara, que está sentada en frente, reacciona y le dice: “todas no”, moviendo su dedo índice de derecha a izquierda para reforzar su negativa. Mar, abriendo los brazos, dice: “sí” y acepta no quedarse con todas las piezas que al principio había cogido. Sara le responde diciendo:

“yo también necesito”, en el mismo momento que toma una de las piezas que tenía Mar, que asiente con la cabeza y ambas continúan jugando en sus respectivas construcciones.

Dado que en este caso el bien deseable es divisible, la solución está en repartir las unidades disponibles. En el caso de bienes no divisibles, se debe alcanzar un acuerdo basado en la distribución del tiempo de uso del bien en disputa. De todas maneras, en cualquiera de las opciones, el reto es compartir algo que ambos desean. Pueden lograr compartirlo porque, con ayuda o sin ella, son capaces de darse cuenta del deseo de su interlocutor y valorarlo como parecido a su propio deseo en situaciones semejantes. Tienen experiencia de su deseo y pueden imaginar que el compañero de encuentro experimenta algo parecido. Cuando se cumplen estas condiciones, están en disposición de entender la reclamación, empatizar con su interlocutor y aceptar la cesión de parte del bien en disputa, con mayor o menor dificultad y ayuda adulta.

## 6.2. *Encuentros morales de cooperación*

Entendemos que un reto moral de cooperación se plantea en aquellos encuentros en los que uno de los dos interlocutores reclama la participación del otro en la realización conjunta de una actividad que requiere su colaboración para alcanzar el éxito. Es bastante normal que uno de los dos pida explícitamente la participación del otro en la actividad común, aunque también es posible compartir la actividad sin una solicitud previa. En los encuentros de cooperación el reto reside en darse cuenta de que la contribución de las dos partes es imprescindible para el éxito de la actividad y que la no participación de una parte supone que la otra no podrá disfrutar de la actividad. Cuando el objetivo común no es muy relevante, la colaboración no generará el mismo sentimiento de deber que cuando el objetivo es socialmente necesario, incluso imprescindible. Una experiencia improbable en estas edades, pero muy habitual más adelante.

### **Encuentro moral de cooperación (Escena 174)**

La clase está jugando en el patio durante un tiempo destinado a actividad libre. Ana se da cuenta que el balancín está libre, se acerca y sube a uno de sus extremos. Desde esta posición ve que Neil está jugando solo y cuando pasa cerca lo llama y le dice: “sube, Neil”, a la vez que señala hacia el otro extremo del balancín. El niño mira a la niña, mira el balancín, sonríe, se acerca y sube. Los dos riendo empiezan a balancearse contentos.

En este y otros ejemplos semejantes, el sujeto interpelado se da cuenta que su participación le afecta a él mismo –hasta qué punto desea implicarse–, pero además sabe que su implicación resulta imprescindible para que su interlocutor vea cumplido su deseo de jugar. La cooperación requiere una doble decisión: querer jugar y querer satisfacer el deseo del interlocutor. En este punto reside el reto moral: combinar los dos deseos o puntos de vista. A esta edad, en los encuentros entre iguales, participar o no participar en la actividad cooperativa no tiene efectos sobre la colectividad. Este nivel moral todavía no está en juego en este momento.

En cualquier caso, lo que se aprende es a realizar conjuntamente una actividad: tener un objetivo común y coordinar la acción de cada miembro para alcanzarlo. En nuestro ejemplo querer balancearse y saber darse impulso con las piernas de modo alternativo. Quizás por este motivo a veces se ha afirmado que el balancín y otros dispositivos de juego son verdaderas herramientas morales.

### 6.3. *Encuentros morales de cuidado*

Entendemos que un reto moral de cuidado se plantea en aquellos encuentros en los que uno de los interlocutores se da cuenta de la necesidad de otro sujeto y de manera espontánea se moviliza para satisfacerla. En este tipo de encuentros el receptor no reclama ayuda de manera explícita, sino que es el dador quien toma la iniciativa. En los encuentros de cuidado el reto es percibir y entender la necesidad que sufre otra persona, imaginar cómo paliarla y, por último, sentir la motivación suficiente para llevar a cabo una conducta de ayuda.

#### **Encuentro moral de cuidado (Escena 189)**

Neil se despierta de la siesta, coge sus zapatos y se sienta. Intenta ponérselos sin éxito, con los zapatos en la mano mira a la maestra y le sonríe. La maestra le devuelve la sonrisa, le cambia los zapatos de mano y le explica qué zapato va en cada pie. Neil lo vuelve a intentar, pero no consigue calzarse ningún zapato. Nuria lo ve esforzarse, se queda mirándolo a cierta distancia, luego se acerca, se sienta delante del niño, alcanza los zapatos y le ayuda. La niña coge primero un zapato y se lo pone en el pie correcto y luego hace lo mismo con el otro zapato. A continuación, Neil estira el zapato y empuja el pie para acabar de calzarse, la niña lo ayuda y finalmente consigue ponerse los zapatos. La niña lo mira, sonríe y le dice: “muy bien”, dándole un abrazo.

En los encuentros de cuidado podemos pensar que la conducta de ayuda está motivada y se realiza porque con anterioridad se han observado comportamientos semejantes que ahora se imitan. Sin embargo, también puede tener un importante papel el recuerdo de situaciones personales en las que se experimentó una necesidad; situaciones que al evocarse permiten suponer el malestar del compañero y decidir ayudarle. En cualquier caso, podemos hablar de una tendencia natural a ayudar a los congéneres que se encuentran en una situación de dificultad. Un encuentro de cuidado activa una operación cognitiva para reconocer la necesidad del interlocutor, una operación afectiva que permite desarrollar sentimientos de empatía y una operación conductual por la cual se lleva a cabo la ayuda.

## **7. RESULTADOS III. REGULACIÓN ADULTA DE LOS ENCUENTROS MORALES**

Hasta ahora hemos definido qué es un encuentro moral y qué tipos de encuentros morales hemos observado, pero hemos hablado muy poco sobre el modo como se resuelven los retos que plantean los encuentros morales. Las escenas que hemos presentado, así como todas las obtenidas durante la observación, manifiestan dos

formas de resolver los retos. En unos casos, la mayoría de los que hemos presentado hasta hora, son situaciones en que las parejas de iguales implicadas en el encuentro resuelven el reto moral sin necesidad de intervención adulta y de acuerdo con valores que permiten una solución satisfactoria. En estos encuentros se alcanza un acierto moral y los hemos encontrado en un 47% de las escenas analizadas. Por otra parte, tenemos situaciones –hasta ahora tan solo el segundo ejemplo tiene estas características– en que las parejas de iguales implicadas en el encuentro no resuelven el reto moral, quedan anclados en conductas guiadas por contravalores y necesitan la ayuda de las educadoras para alcanzar una solución satisfactoria. Esta segunda modalidad de encuentro deriva hacia una situación de conflicto moral y los hemos encontrado en un 53 % de las escenas analizadas.

Aunque los adultos suelen intervenir con mucha mayor frecuencia en situaciones de conflicto, a veces también lo hacen en situaciones de acierto moral con el objetivo de reforzar la solución y felicitar a los participantes. Por otra parte, en algunos casos los adultos no llegan a intervenir en los momentos de conflicto, normalmente porque no se dan cuenta de su existencia o porque están en otra ocupación más urgente, y el encuentro termina sin haber podido solucionar la situación de dificultad relacional. Sin embargo, lo habitual es que las educadoras intervengan cuando surge un conflicto con la intención de regularlo. De las 216 escenas analizadas, las educadoras intervinieron en un 64 % de casos. En los casos en que se implicaron, lo hicieron en un 76 % para mediar en un conflicto y en un 24 % para reforzar una solución autónoma que ya había acabado en acierto moral.

Para analizar las formas en las cuales se ejerce la regulación adulta de los encuentros morales entre iguales, vamos a presentar un ejemplo, y luego expondremos ordenadamente el conjunto de todos los tipos de intervención de las educadoras.

### **Encuentro moral con regulación adulta (Escena 166)**

Se encuentran en la sala en un momento de juego libre motriz. Nuria está encima de un módulo de madera que puede ser un balancín o un puente cuando se pone boca abajo. Enrique, que estaba andando de un sitio a otro de la sala, se acerca a Nuria y empieza a molestarla con la intención de echarla fuera del módulo. En este momento, Nuria, gritando todo lo que puede, le dice a Enrique, que no le gusta lo que hace y el chico asustado sale corriendo. Cuando la maestra se da cuenta de lo que ha ocurrido, se acerca a Nuria y en un tono cariñoso le dice que puede explicarle mejor a Enrique que no le gusta lo que ha hecho. Añade que no hace falta gritar de mala manera a los compañeros para decirles algo y que ella sabe hacerlo mucho mejor. Nuria baja del módulo, asiente con la cabeza y se acerca a Enrique. Cuando está delante de Enrique, le dice que no le gusta lo que ha hecho, aunque todavía se lo dice con un tono de enfado. Luego Nuria se acerca de nuevo hacia la educadora que le dice que lo ha hecho bien, pero que todavía podría decirlo mejor y sin gritar. Nuria hace un gesto afirmativo con la cabeza y vuelve a subir al módulo a repetirlo. La maestra le sonrío y se va.

Estamos ante un encuentro moral de justicia en el que uno de los actores quiere acaparar para sí mismo un bien escaso, el módulo de madera que en este momento tiene otra persona. Tenemos, pues, un reto moral claramente definido que deriva en conflicto por la actitud de quien desea obtener el módulo y de quien se defiende a gritos. En este momento la educadora entra en acción y en esta ocasión se centra en la actitud exagerada de quien disfrutaba del módulo. En otros casos, la mayoría, la educadora dirige su atención a la persona que ha irrumpido con intención de hacerse de mala manera con el módulo, o bien se ha dirigido a ambos. Varios factores pueden haber decidido a la educadora a actuar de este modo. Una vez ha tomado la decisión, realiza varias acciones de regulación: primero se aproxima a la niña, luego formula algunas reflexiones sobre su conducta, a continuación, supervisa la acción de reparación de la niña, la felicita por su nueva conducta, formula todavía una nueva propuesta conductual y, finalmente, la refuerza con una sonrisa. Varias acciones de regulación en una sola escena, pero no son todas las acciones de regulación que hemos podido observar a lo largo de las situaciones analizadas. A continuación, presentamos la totalidad de acciones de regulación convenientemente ordenadas, aunque hemos de advertir que casi nunca se dan todas en una sola escena y tampoco se sigue siempre el orden en que las vamos a presentar.

Tras los hechos que en cada caso definen el reto y el conflicto que se plantea en el encuentro moral, se pueden realizar las siguientes acciones de regulación:

*Aproximación de la educadora.* Momento inicial de la regulación en el cual la educadora se da cuenta del conflicto y se acerca a los participantes para crear una situación de cara a cara.

*Establecer los hechos y los motivos.* La educadora pide a cada uno de los implicados que expongan, desde su punto de vista, lo que ha ocurrido y lo que han hecho. También les pide que escuchen el punto de vista de su interlocutor.

*Formular reflexiones morales.* La educadora formula una reflexión moral apropiada a la situación de conflicto que se ha producido aplicando principios, valores o normas que considera deseables.

*Formular propuestas conductuales.* La educadora formula pautas de conducta para que los participantes las usen para resolver el conflicto planteado y las recuerden en el futuro.

*Acción de reparación.* Por propia iniciativa o a demanda de la educadora, los participantes intentan solucionar el conflicto aplicando las pautas que les ha dado la educadora.

*Acción de reconciliación.* Al final del proceso de regulación, por propia iniciativa o a demanda de la educadora, los participantes pueden llegar a un acuerdo con su interlocutor y demostrarlo a menudo de manera afectuosa.

*Refuerzo positivo.* Siempre que sea posible, la educadora refuerza la conducta de los participantes.

En este tercer momento del proceso de adquisición de conductas morales se destaca la tarea de las educadoras que ayudan a regular la conducta moral de los niños y las niñas. Una tarea que tiene un claro contenido cultural que se expresa en la actitud de las educadoras, en los procedimientos de mediación de conflictos que usan, en la comunicación de ideas sobre valores y normas, en la formulación de propuestas sobre cómo comportarse y también en la comunicación verbal o no verbal de refuerzos positivos. Un conjunto de elementos culturales que se valoran y se quieren transmitir usándolos en situaciones del todo reales.

## 8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La interpretación y contextualización de los resultados obtenidos permite algunos comentarios sobre su significación epistemológica, ética y pedagógica. En primer lugar, la aproximación naturalista a los encuentros morales entre iguales y su regulación adulta ha permitido constatar la complejidad, así como la imposibilidad de explicar tales experiencias con un único marco teórico de referencia y con los datos singulares que cada aproximación permite. Por el contrario, la observación de la realidad de las escuelas infantiles ha demostrado que para dar cuenta de la realidad de los encuentros morales es necesario articular distintas aportaciones que han resultado ser complementarias. De todo ello, se puede concluir que para acercarse a la complejidad de las situaciones educativas es preciso contar con datos analíticos y experimentales, pero a la vez es necesario realizar aproximaciones naturalistas que capten la complejidad y obliguen a buscar una articulación de saberes distintos en busca de una mejor comprensión de la educación humana (Morin, 1982, 1994; Toulmin, 2003).

Los resultados obtenidos permiten asimismo algunas reflexiones de carácter ético. La tripartición en encuentros morales de cuidado, justicia y cooperación aporta una descripción detallada de la ética de la convivencia en la escuela infantil. Más allá de trabajos como los de Johansson (2006), que distingue entre la defensa de derechos y el cuidado como las actitudes morales propias de esta edad, se ha podido establecer con mayor precisión los distintos retos que surgen de la relación. Un primer eslabón en el desarrollo posterior de la ética grupal, cívica y cosmopolita (Noddings, 1999; Honneth, 1997). Por otra parte, haber constatado que aparecen con semejante frecuencia conductas positivas y negativas aporta un punto de vista al debate sobre la bondad o maldad de la naturaleza humana. Un largo debate que tiene un inicio ilustre en Hobbes y Rousseau (Douglass, 2015), pero que se extiende hasta nuestros días (Bregman, 2021). Parece que estamos bien preparados para ambas actitudes y se moviliza una o la otra en función de variables que en el futuro convendrá estudiar con mayor detenimiento.

Por último, los resultados alcanzados aportan mayor precisión con relación a las condiciones que facilitan los encuentros morales entre iguales y la intervención de los adultos. En este sentido, se está en condición de proponer algunas ideas para

potenciar un modelo de formación en valores basado en la relación entre iguales. La primera, y de acuerdo con lo que hemos comprobado, durante los momentos de juego libre surgen con mayor frecuencia encuentros morales entre iguales, lo cual permite afirmar que conviene programar franjas amplias de actividad no pautada. También hemos advertido que es bueno contar con material escolar suficiente y diversificado, pero que no conviene que sea tan abundante que no obligue a compartirlo cooperativamente con frecuencia (Dubovik y Cippitelli, 2022; Trueba, 2015). En segundo lugar, hemos de valorar muy positivamente la atención que las educadoras prestan a los encuentros que vive su alumnado y a la tarea de reforzar los éxitos y ayudar en los casos de conflicto. En este sentido, poseer conocimientos sobre mediación en situaciones de conflicto puede ayudar a regular con mayor conocimiento los encuentros morales. Finalmente, también resulta efectivo convertir los conflictos más frecuentes en breves historias ilustradas que se trabajarán en otros momentos y que servirán para recordar los conflictos vividos y reforzar las conductas positivas que las educadoras han deseado transmitir (Altimir, 2006; Tappan y Brown, 1989). Este trabajo en modo alguno es prematuro, si no que, por el contrario, contribuye a poner las bases de la personalidad moral adulta.

## RECONOCIMIENTO

Ha sido posible realizar la investigación que está en la base de este artículo gracias al permiso que nos concedió el Institut Municipal d'Educació de Barcelona para observar de manera sistemática y durante un largo periodo de tiempo una Escola Bressol Municipal. Agradecemos también la colaboración y la información que nos facilitó Marina Canalías, directora del centro. Y a Jessica González, Eva López y Alba Lluch un agradecimiento muy especial porque nos permitieron estar en sus clases y aprender de su excelente trabajo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelleira, A., y Abelleira, I. (2020). *El latido de un aula infantil. Elogio de la cotidianidad*. Octaedro.
- Altimir, D. (2006). *Com escoltar els infants?* Rosa Sensat.
- Avilés, F. (2020). *L'educació moral a l'escola bressol*. [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa (TDX). <http://hdl.handle.net/10803/670769>
- Baudrit, A. (2012). *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*. Narcea.
- Berk, L., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. NAEYC.
- Berkowitz, M. W., & Grych, J. H. (2000). Early Character Development and Education. *Early Education and Development*, 11(1), 55-72. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1101\\_4](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1101_4)
- Berthelsen, D. (2005). Organizational morality and children's engagement in early childhood programs. In J. Mason & T. Fattore (Eds.), *Children taken seriously: In theory policy and practice* (pp. 317– 339). Jessica Kingsley Publications.



- Brandone, A. C., Stout, W., & Moty, K. (2020). Triadic interactions support infants' emerging understanding of intentional actions. *Developmental Science*, 23, e12880. <https://doi.org/10.1111/desc.12880>
- Brandoni, F. (Comp.) (1999). *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*. Paidós.
- Bregman, R. (2021). *La humanidad. Una historia de esperanza*. Empúries/Anagrama.
- Carugati, F., y Mugny, G. (1988). La teoría del conflicto sociocognitivo. En G. Mugny y A. A. Pérez (Eds.), *Psicología social del desarrollo cognitivo* (pp. 79-94). Anthropos.
- Cleveland, A., Chung, M., & Striano, T. (2007). Joint attention and object learning in 5- and 7- month-old infants. *Infant and Child Development*, 16, 295-306. <https://doi.org/10.1002/icd.508>
- Damián, M. (2007). *Desarrollo del lenguaje y la comunicación en la primera infancia*. Trillas.
- Díez, M.C. (2007). *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil*. Graó. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1101\\_4](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1101_4)
- Douglass, R. (2015). *Rousseau and Hobbes: Nature, Free Will, and the Passions*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198724964.001.0001>
- Dubovik, A., y Cippitelli, A. (2022). *Territorios de juego y exploración*. Octaedro.
- Dunn, J. (2006). Moral development in early childhood and social interaction in the family. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 331– 350). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Emilson, A., & Folkesson, A-M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(2–3), 219–238. <https://doi.org/10.1080/03004430500039846>
- Entelman, R.F. (2002). *Teoría de conflictos. Hacia un nuevo paradigma*. Gedisa.
- García, P. (2015). *La relación del niño con su entorno*. Octaedro.
- Gijón, M. (2004). *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Graó.
- Gilligan, C., & Wiggins, G. (1988). The origins of morality in early childhood relationships. In C. Gilligan, J. V. Ward & J. McLean Taylor (Eds.). (with B. Bardige), *Mapping the moral domain: A contribution of women's thinking to psychological theory and education* (pp. 111–137). Harvard University Press.
- Goffman, E. (1970). *El ritual de la interacción*. Tiempo Contemporáneo.
- Goffman, E. (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Gussin, V. (2007a). *La bondad de los niños*. Amorrortu.
- Gussin, V. (2007b). *No puedes decirle que no puede jugar*. Amorrortu.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.
- Johansson, E. (2002). Morality in preschool interaction: Teachers' strategies for working with children's morality. *Early Child Development and Care*, 172, 203–221. <https://doi.org/10.1080/03004430210887>
- Johansson, E. (2006). Children's morality – Perspectives and Research. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (pp. 55–83). Lawrence Erlbaum Associates.



- Johansson, E. (2009a). 'Doing the right thing'—A moral concern from the perspectives of young preschool children. In D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (Eds.), *Participatory learning & the early years*, (pp. 44-60). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203883556-10>
- Johansson, E. (2009b). The preschool child of today — The world-citizen of tomorrow? *International Journal of Early Childhood*. 41. 79-95. <https://doi.org/10.1007/BF03168880>
- Johansson, E., Brownlee, J., Cobb-Moore, C., Boulton-Lewis, G., Walker, S., & Ailwood, J. (2011). Practices for teaching moral values in the early years: a call for a pedagogy of participation. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1177/1746197910397914>
- Lunn Brownlee, J., Johansson, E., Cobb-Moore, Ch., Boulton-Lewis, G. & Walker, S., & Ailwood, J. (2013). Epistemic beliefs and beliefs about teaching practices for moral learning in the early years of school: relationships and complexities. *Education 3-13*, 43(2), 1-20. <https://doi.org/10.1080/03004279.2013.790458>
- Miller, L.; Dalli, C., & Urban, M. (Eds.). (2012). *Early Childhood Grows Up*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2718-2>
- Moore, Ch. W. (2014). *The Mediation Process*. Jossey-Bass.
- Morin, E. (1982). *Science avec conscience*. Fayard.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Mugny, G., y Doise, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. Trillas.
- Newman, D., Griffin, P., y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Morata.
- Noddings, N. (1999). Care, justice, and equity. In M. S. Katz, N. Noddings & K. A. Strike (Eds.), *Justice and caring. The search for common ground in education* (pp. 7–20). Teachers College Press.
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Martínez Roca.
- Piaget, J. (1977). *Estudios sociológicos*. Ariel. <https://doi.org/10.3917/droz.piage.1977.01>
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Siglo XXI.
- Piaget, J., y Inhelder, B. (1973). *Psicología del niño*. Morata.
- Porro, B. (1999). *La resolución de conflictos en el aula*. Paidós.
- Rayna, S., & Brougère, G. (2000). *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire*. Institut National de Recherche Pédagogique.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Rogoff, B., & Wertsch, J.V. (Eds.). (1984). *Children's learning in the Zone of Proximal Development*. (New Directions for Child Development, nº 23). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/cd.23219842303>
- Singer, E., & de Haan, D. (2008). *Los procesos de socialización en la primera infancia*. Uitgeverij SWP.
- Tappan, M. B., & Brown, L. M., (1989). Stories Told and Lessons Learned: Toward A Narrative Approach to Moral Development and Moral Education. *Harvard Educational Review*, 59(2), 182-206. <https://doi.org/10.17763/haer.59.2.d364up55vx875411>
- Tardos, A. (2013). *La socialització a l'escola bressol*. Rosa Sensat.

- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Amorrortu.
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Katz.
- Tomasello, M. (2019a). *Una historia natural del pensamiento humano*. Ediciones Uniandes.
- Tomasello, M. (2019b). *Una historia natural de la moralidad humana*. Ediciones Uniandes.
- Tomasello, M. (2021). *Lo que nos hace humanos. Una teoría de la ontogenia*. Dr Buk.
- Toulmin, S. (2003). *Regreso a la razón*. Península.
- Trueba, B. (2015). *Espacios en armonía. Propuestas de actuación en ambientes para la infancia*. Octaedro.
- Turiel, E. (2018). Moral Development in the Early Years: When and How. *Human Development*, 61, 297–308. <https://doi.org/10.1159/000492805>
- Vietri, M., Alessandroni, N., & Piro, M. C. (2022). Intentional Understanding Through Action Coordination. In Early Triadic Interactions. *Integrative Psychological and Behavioral Science*. <https://doi.org/10.1007/s12124-022-09677-5>
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Paidós.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente*. Visor.