

# EL DIÁLOGO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA LA FORMACIÓN DE LA MORAL AUTÓNOMA DESDE LA NIÑEZ<sup>70</sup>

## DIALOGUE AS A PEDAGOGICAL INSTRUMENT FOR THE FORMATION OF AUTONOMOUS MORALITY FROM CHILDHOOD

Fabiola Judith Ochoa Montiel<sup>71</sup>

Alexander Luis Ortiz Ocaña<sup>72</sup>

Pares evaluadores: Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES.<sup>73</sup>

---

<sup>70</sup> Derivado del proyecto de investigación: Configuración de escenarios educativos para la formación de la conciencia moral autónoma desde grado transición, a partir de la mediación de situaciones espontáneas de conflictos escolares.

<sup>71</sup> Licenciada en Educación Preescolar, Universidad de Antioquia. Doctora (C) en Ciencias de la Educación, Universidad del Magdalena. Docente de la Institución Educativa Julián Pinto Buendía de Cereté. [fabiolaochoamontiel2015@gmail.com](mailto:fabiolaochoamontiel2015@gmail.com)

<sup>72</sup> Licenciado en Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de La Habana – Cuba. Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica de Holguín – Cuba. Docente de planta y de tiempo completo de la Universidad del Magdalena – Colombia. [alexanderortiz5000@gmail.com](mailto:alexanderortiz5000@gmail.com)

<sup>73</sup> Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES. [www.rediees.org](http://www.rediees.org)

## 8. EL DIÁLOGO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA LA FORMACIÓN DE LA MORAL AUTÓNOMA DESDE LA NIÑEZ<sup>74</sup>

Fabiola Judith Ochoa Montiel<sup>75</sup>, Alexander Luis Ortiz Ocaña<sup>76</sup>

### RESUMEN

Este artículo académico es una reflexión que emerge de un estudio en educación, adscrito al Grupo de Investigación en Infancia y Educación – GIEDU – de la Universidad del Magdalena, con enfoque y método de la investigación configuracional. El estudio se realizó con niños de Preescolar, de la Institución Educativa Julián Pinto Buendía, del municipio de Cereté – Córdoba, territorio de la Colombia rural y profunda del Caribe colombiano; caracterizado por el desplazamiento forzado, la violencia familiar y comunitaria. El objetivo de la reflexión es presentar fundamentos epistémicos que den cuenta del diálogo como instrumento pedagógico necesario para la formación de la moral autónoma desde la niñez.

Se obtiene como resultados la cualificación de los espacios dialógicos escolares entre los niños toda vez que la reciprocidad, la cooperación, la alteridad, la responsabilidad y la toma de decisiones se hicieron frecuentes en sus interrelaciones. Estos componentes caracterológicos de la moral autónoma posibilitaron una significativa disminución de las agresiones físicas y verbales entre los niños. Se concluye que el diálogo como instrumento pedagógico de los escenarios educativos favorece la formación de la moral autónoma desde la niñez, proceso susceptible de ser diseñado y orientado desde la escuela como agencia socializadora y responsable de la formación de sujetos emancipados, críticos y propositivos necesarios para una sociedad más justa, equitativa y en paz como principios fundamentales de un Estado social de derechos.

---

<sup>74</sup> Derivado del proyecto de investigación: Configuración de escenarios educativos para la formación de la conciencia moral autónoma desde grado transición, a partir de la mediación de situaciones espontáneas de conflictos escolares.

<sup>75</sup> Licenciada en Educación Preescolar, Universidad de Antioquia. Doctora (C) en Ciencias de la Educación, Universidad del Magdalena. Docente de la Institución Educativa Julián Pinto Buendía de Cereté. [fabiolaochoamontiel2015@gmail.com](mailto:fabiolaochoamontiel2015@gmail.com)

<sup>76</sup> Licenciado en Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de La Habana – Cuba. Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica de Holguín – Cuba. Docente de planta y de tiempo completo de la Universidad del Magdalena – Colombia. [alexanderortiz5000@gmail.com](mailto:alexanderortiz5000@gmail.com)

## **ABSTRACT**

This academic article is a reflection that emerges from a study in education, attached to the Research Group in Childhood and Education - GIEDU - of the University of Magdalena, with an approach and method of configurational research. The study was carried out with preschool children in Julián Pinto Buendía Educational Institution from the municipality of Cereté - Córdoba, territory of rural and deep Colombia of the Colombian Caribbean; characterized by forced displacement, family and community violence. The objective of this reflection is to present epistemic foundations that perceive the dialogue as a pedagogical instrument for the formation of autonomous morality from childhood.

As a result, the qualification of the school dialogic spaces among the children since reciprocity, cooperation, alterity, responsibility, and decision-making became frequent in their interrelations. These characterological components of autonomous moral enabled a significant decrease in physical and verbal aggression among children. It is concluded that dialogue as a pedagogical instrument of educational settings favors the formation of autonomous morality from childhood, a process capable of being designed and oriented from the school as a socializing agency and responsible for the formation of emancipated, critical, and purposeful subjects, towards a more fair, equitable and peaceful society as fundamental principles of a social state of rights.

**PALABRAS CLAVE:** Diálogo, formación, moral autónoma, niñez.

**KEYWORDS:** Dialogue, training, autonomous morality, childhood.

## INTRODUCCIÓN

El ser humano en su condición configuracional de lo bioneuropsicosocial ha mantenido su interés por el desarrollo integral de la personalidad. Y con ello por la formación moral autónoma que le permita asumir su responsabilidad individual y colectiva ante los desafíos de la ciencia, la tecnología y las complejas problemáticas que aquejan al mundo contemporáneo.

La Constitución política colombiana de 1991, se sintoniza con este interés al dar importancia a la formación moral y a la necesidad de convivir en paz. Se pretende como Estado social de derechos garantizar el bienestar y la justicia para todos. Igualmente, es deber del Estado vigilar el derecho a la educación y a una formación moral e integral desde los primeros niveles de escolaridad (Artículos 2, 22 y 67). En atención a estas directrices constitucionales el Ministerio de Educación Nacional (MEN), expide la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, y contempla como fines de la educación en todos sus niveles el desarrollo de la personalidad, la formación integral, el desarrollo moral autónomo y la construcción de la paz (Artículo 5).

Por su parte, las instituciones educativas colombianas como agencias socializadoras tienen la responsabilidad ineludible de lograr la formación integral de la personalidad de todos sus educandos. Y con ello, el deber de acompañar los procesos para la formación de la moral autónoma, que les permita asumirse como seres sociales pluriculturales e interculturales comprometidos con la armonía entre los seres humanos, y entre estos y la naturaleza. De este modo, se atienden los desafíos y pilares de la educación para el siglo XXI declarados por la UNESCO (2015), y se aporta a la construcción de una sociedad más democrática, participativa, dialógica, equitativa, sostenible, humanizada y en paz. Así mismo, se da cuenta de la relación entre los pilares esenciales de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y a aprender vivir juntos como una perspectiva humanista integral, como derecho y componente primordial del desarrollo humano.

Conscientes de la necesidad y la importancia de atender las anteriores demandas, los investigadores presentan fundamentos epistémicos que dan cuenta del diálogo como instrumento pedagógico necesario para la formación de la moral autónoma desde la niñez. Para ello analizan la categoría moral autónoma desde los aportes de antiguos filósofos

griegos, pasan por Piaget (1932), Kohlberg (1971), Kamii (1982) y Vigotsky (1996); y culminan con planteamientos desde las neurociencias de Hamlin, Wynn y Bloom (2007), Pinker (2010) y Lledo (2018), principalmente. Y para la categoría diálogo, como instrumento pedagógico, se soportan en Maturana (2002), Chauv, Lleras y Velásquez (2004), Colonna-Preti Suito (2005), Ochoa (2012), Ortiz (2015), entre otros. De esta manera se pretende dar cuenta del propósito de la reflexión en el marco de la investigación para configurar escenarios educativos para la formación de la moral autónoma desde tempranas edades.

## DESARROLLO

La moral ha sido estudiada desde diversas disciplinas del conocimiento y desde los antiguos filósofos griegos hasta la actualidad. Su génesis se encuentra en el interés y la necesidad de dar respuesta a la educación y a la formación en principios morales. Esa diversidad epistémica se ha debatido entre si la moral es de naturaleza virtuosa o sobre natural, innata o biogenética, adquirida o sociocultural, aprendida o psicopedagógica. En este orden de ideas Platón (traducción 1970), consideraba que una de las principales preocupaciones de su tiempo era la enseñanza de la probidad, de la virtud. Por su parte Sócrates se preguntaba si la virtud era innata, enseñable o práctica, o si por el contrario no era ni enseñable, ni práctica. Aristóteles, planteaba que los problemas de la moral es una característica inherente a los seres humanos, justo por su condición de ser social, de vivir en sociedad (como se citó en Rubio, 1987, 1989).

La teoría freudiana aporta a la psicología moderna una concepción de la moralidad asociada a los sentimientos de vergüenza y culpa, necesarios para el desarrollo emocional y personal del ser humano. Sobre estas bases freudianas se elevan posteriores investigaciones que han ido aportando a la fundamentación metodológica del estudio del desarrollo moral, resaltando que la moralidad también tiene un sólido componente intelectual que permite calcular los fines morales (Hardy, 1998).

En este orden de ideas, se destacan los estudios que acerca de la moralidad realizaron Piaget (1932) y Kohlberg (1971). Ambos, desde metodologías distintas, ofrecen acercamientos a la comprensión de esta dimensión del desarrollo integral de la personalidad.

El primero, se centró en el análisis de la génesis del desarrollo moral y su vinculación con el desarrollo cognitivo, desde los cero años de edad hasta la adolescencia. Para ello, tuvo en cuenta el juicio moral del niño con respecto a la práctica y a la conciencia de las reglas en cada momento de desarrollo. Concluyó que la moralidad en el niño es un proceso que se adquiere a partir de las posibilidades que vaya brindando el desarrollo cognitivo para pasar de una moral heterónoma a una moral autónoma. Y el segundo, se basó en los resultados de su antecesor y amplió la edad de estudio hasta la adultez. Planteó una compleja y minuciosa teoría utilizando los dilemas morales para calcular el razonamiento moral de los sujetos. Y propuso tres niveles de desarrollo moral, cuyos períodos no son necesariamente lineales y progresivos, sus ubicaciones dependen de cómo valoren las personas cada situación de la vida, por lo que también se puede presentar que manifiesten rasgos caracterológicos de varios períodos a la vez.

Entre tanto, el paradigma socio-histórico-cultural de Vigotsky (1996), considera que la dimensión ética es una de las formaciones significativas de la niñez y se encuentra relacionada con la clase de experiencias que se entablen con los adultos en estos momentos de la vida. De aquí que sea tan trascendental el ejemplo, las valoraciones y las relaciones positivas apoyadas en el afecto y la seguridad emocional mientras crecen y se desarrollan los niños.

En continuidad con la fundamentación de las distintas fuentes epistémicas del estudio de la moralidad, se retoman aportes desde las neurociencias. Lledo (2018), por ejemplo, considera que el sentido moral y la empatía son capacidades innatas necesarias para relacionarse con los otros, y que establecen vínculos con las emociones y los estímulos externos que se crean en el sujeto; por lo que la escuela, la familia y la sociedad también juegan una función determinante en el desarrollo moral del niño. Sin embargo, Green contra argumenta estos postulados al afirmar que nacemos con una gramática moral universal, por lo que los juicios o ideas morales son el regalo de nuestra propia naturaleza y no una internalización de reglas, normas o principios morales (como se citó en Quiroga, 2013).

A los anteriores aportes se suman los de Pinker (2010), al coincidir que el sentido moral tiene unos contenidos morales universales que nos permiten diferenciar entre el bien y el mal, lo justo y lo injusto y todo tipo de violaciones en general. No obstante, para Hamlin, Wynn

y Bloom (2007), los niños desde su primera infancia manifiestan evidencias de su desarrollo moral, en tanto son capaces de realizar juicios morales sobre situaciones sociales donde ellos no son actores directos. Significa entonces, que, si bien se puede reconocer la existencia de unas bases biogenéticas de la moralidad, no es menos relevante aceptar que las mismas son desarrolladas durante los procesos de interrelación y socialización de los niños en sus contextos inmediatos.

El análisis realizado hasta el momento sobre la moral, pone de presente la complejidad de su estudio en el ser humano; su condición inconmensurable, dinámica, holística e integradora exigen ampliar el espectro de comprensión hacia una mirada otra, una mirada configuracional que valida todos y cada uno de sus componentes: lo innato, lo cognitivo, lo psicológico y lo sociocultural en un todo indivisible e interrelacionado.

En consonancia con lo anterior, resulta necesario precisar las diferencias entre la moral autónoma y la moral heterónoma. Al respecto Kamii (1982), apoyada en los planteamientos de la teoría piagetiana, afirma que la moral autónoma permite que las personas sean capaces de gobernarse a sí mismas, tomar sus propias decisiones, asumir las consecuencias de sus actos y tratar a los demás como quieren ser tratados, es decir, prevalece el principio de la reciprocidad como regla de oro en las relaciones sociales. Por el contrario, la moral heterónoma implica que las personas obedezcan a normas externas a sus principios, y valoren lo adecuado o inadecuado en correspondencia a la presión que ejercen los otros sobre ellas, obedecen sin objeciones lo que digan o piensen los demás, son incapaces de actuar bajo criterios propios.

De esta manera queda expuesto que, la moral heterónoma no es el resultado de un diálogo construido con la otredad sino por fuerzas de poder que inevitablemente terminan siendo arbitrarias para el otro, hay una subordinación; no hay una corresponsabilidad, una negociación, un acuerdo o un reconocimiento de la otredad, la alteridad, la cooperación, la empatía, la comprensión o la reciprocidad como rasgos caracterológicos del tipo de diálogo necesario para formar en y hacia la moral autónoma: un diálogo pedagógico. La paradoja está en que los espacios escolares inevitablemente se encuentran permeados por diálogos e intercambios de ideas, pensamientos, opiniones, intereses y necesidades entre los niños, y entre ellos y los maestros que acompañan sus procesos de enseñanza y aprendizaje; sin

embargo, no siempre esos diálogos favorecen la transición entre una moral heterónoma a una moral autónoma.

El establecer relaciones sociales constructivas, humanizadas y humanizantes requieren de diálogos permeados por el amor, la empatía, la reciprocidad, el respeto y la alteridad. Y cuando se hace referencia que no todos los diálogos posibilitan la construcción de una moral autónoma, es porque muchos no cuentan con estas condiciones o rasgos que lo hacen distinto a cualquier otro tipo de diálogo. Al respecto, Maturana (2002a), argumenta que los niños se desarrollan como seres humanos entrelazando lenguaje y emociones. Es esta dinámica permanente y cotidiana lo que otorga el valor al lenguaje y al conversar, como el sentido de lo humano. Las emociones direccionan los diálogos, les asignan matices distintivos y los hacen únicos en cada persona.

Es responsabilidad de los maestros generar espacios escolares dialógicos que promuevan la comunicación asertiva entre los niños, de modo tal que todos y cada uno de ellos exprese sus intereses, necesidades y prioridades en igualdad de oportunidades y escucha mutua. En este sentido las decisiones y los acuerdos son el resultado de la concertación y el trabajo en equipo (Colonna-Preti Suito, 2005). Ninguna idea, pensamiento, sentimiento o emoción prevalece sobre la de los demás, a todas se les da igual tratamiento desde el respeto y el buen trato.

Para lograr una comunicación asertiva, es preciso que los niños aprendan a decir lo que sienten, desean y necesitan de manera amplia y decidida sin motivación alguna de herir a los demás o deteriorar sus vínculos socio-afectivos con los otros (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004). Por tanto, es preciso que aprendan que lo importante y válido es expresar las ideas, no imponerlas o establecer luchas de poder que impide una convivencia armoniosa.

En concordancia con lo anterior Ochoa (2012), concluye en sus estudios que los espacios dialógicos escolares caracterizados por la alteridad, la reciprocidad y la cooperación favorecen los procesos de formación moral autónoma en los niños de preescolar. Esto significa que dichos espacios les permite ser más justos, comprensivos, participativos, pacíficos y autónomos. Los niños construyen sus juicios y acciones morales en relación a la existencia de un legítimo otro, con igualdad de derechos y deberes.

Dialogar implica disponerse a la construcción colectiva de las ideas, reconocerse en relación con los demás, aceptar al otro como único y válido, asumir que no se está sólo en el universo y a ser conscientes de la responsabilidad ineludible que cada persona tiene con su propia existencia en relación con los otros. Es por ello, que la práctica continua y sistemática del diálogo en la escuela forma en y hacia la moral autónoma. Los niños deben tener opciones reales para tomar decisiones y asumir consecuencias cotidianas de sus actos, que les ayude a pensarse como seres sociales, individuales y libres desde tempranas edades.

Así pues, es gracias a la condición social y dialógica del ser humano que es posible desde la niñez lograr independencia, pensar con criterio propio, contribuir a lo colectivo, formar valores, expresar sentimientos y emociones, construir desde las diferencias, asumir responsabilidades y aceptar a los demás en su dignidad humana. Al respecto también Maturana (2002b), plantea que:

Somos humanos en tanto somos animales que vivimos unos con otros en el conversar y eso se da sin lucha y sin conflicto solamente en la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia. Si el niño crece en el amor se respetará a sí mismo, y respetará a los otros. El crecer con respeto por sí mismo y respeto por el otro, no asegura una conducta específica ni una vida sin accidente ni dolor, pero asegura una vida en la cual el niño y luego el adulto pueden moverse en congruencia con su circunstancia y vivir los sucesos del vivir en legitimidad social, es decir, como seres responsables de sus actos porque acepta sus emociones (p. 53).

En continuidad con los postulados anteriores sobre el diálogo, se coincide con los planteamientos de Ortiz (2015), cuando presenta el diálogo heurístico como técnica de investigación científica configuracional. Pues, se ha expuesto que el diálogo colectivo, abierto, espontáneo, amplio, libre y respetuoso con los niños posibilita la formación de la moral autónoma. Por su parte, el diálogo heurístico se caracteriza por concebir a los sujetos como copartícipe de la adquisición o construcción de un saber científico, donde el maestro investigador comunica, describe y explica una idea problémica que se encuentra en proceso de configuración para impulsar el diálogo o interacción comunicativa entre los participantes. Significa entonces que, en el diálogo heurístico tampoco existen verdades dadas o conocimientos científicos acabados, sino que ofrece espacios dialógicos de construcción

colectiva, donde cobra igual validez e importancia los aportes de todos los actores participantes.

Se puede inferir que, si bien el diálogo como comunicación asertiva fomenta la formación moral autónoma, el diálogo heurístico profundiza en esa acción comunicativa como instrumento de investigación configuracional. De este modo se cualifican los alcances del diálogo como instrumento pedagógico que devela las realidades escolares de los niños en sus contextos pluriculturales e interculturales, y brinda mayores elementos para la investigación educativa.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

El debate sobre la naturaleza de la moralidad y las posibilidades de acompañar su desarrollo en los escenarios educativos desde la niñez, continúa siendo amplio y complejo. Sin embargo, desde este estudio se concluye que la moral es una cualidad incommensurable y dinámica del ser humano, conformada por distintos componentes configuracionales: lo innato, lo cognitivo, lo psicológico y lo socio cultural. Lo que significa que todos los estudios interdisciplinarios son válidos y necesarios para comprender la relación dinámica, holística e integradora entre dichos componentes. De aquí que la escuela deba continuar ampliando sus estrategias e instrumentos pedagógicos para favorecer el desarrollo moral autónomo en los niños desde sus inicios de la vida escolar.

En concordancia con lo anterior, el diálogo es un instrumento pedagógico potente para la formación de la moral autónoma desde la niñez, siempre que se generen ambientes de aprendizajes que posibiliten su despliegue desde la alteridad, la responsabilidad, la empatía, el respeto, la tolerancia y la cooperación. Para lograr este propósito es esencial el rol del maestro de preescolar quien debe brindar las bases de seguridad emocional a los niños, crear experiencias significativas que los motiven a expresarse con confianza, ofrecer auténticos espacios dialógicos y acompañar sus procesos de manera pertinente. En este sentido, se coincide con los estudios realizados por Grenier (2000), quien concluyó que es en la edad preescolar donde se inicia con más eficacia el desarrollo moral de los niños; por lo que es importante la formación en valores y el reconocimiento como un sujeto activo que se socializa a través de la comunicación asertiva.

La escuela ha de estar consciente de su función social y de su responsabilidad ineludible con la historia de los pueblos y sus generaciones. Por tanto, debe fortalecer sus procesos que le permita brindar otras opciones de vida a los niños en igualdad de condiciones. Escuelas incluyentes, democráticas, participativas, emancipadoras, multiculturales e interculturales; que promuevan el diálogo, la convivencia, el trabajo en equipo, la armonía y la paz. Al respecto, las investigaciones de Chacón (2015), concluyeron que es la educación la base del crecimiento moral y en valores sobre la que se eleva la humanización, proceso que es constante y para toda la vida.

Los autores de este escrito pueden inferir de su estudio la pertinencia de ampliarlo desde una perspectiva política contextualizada a la situación socio-histórica que ha vivido y vive Colombia. Resulta innegable que el país ha estado sumergido durante décadas en una violencia material y simbólica que ha dejado improntas en los imaginarios colectivos. Las dificultades para dialogar con actores sociales distintos, para construir acercamientos desde las diferencias, para reconocer al otro como legítimo, para disminuir la brecha de desigualdad e injusticia social, para representar democráticamente los intereses y las necesidades de los electores, para garantizar los derechos fundamentales y el derecho internacional humanitario ponen de presente no sólo la incompetencia de la capacidad dialógica sino la ausencia de una moral autónoma que permita reconocer al otro en su dignidad humana. Las personas con una moral autónoma comprenderían que todos los ciudadanos tienen igualdad de derechos y deberes, y que es inadmisibles ostentar privilegios sociales en detrimento del bienestar de los demás. He aquí el reto de próximas investigaciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chacón, N. (2015). *Educación en valores, retos y experiencias*. La Habana, Cuba: Publicaciones Acuario Centro Félix Varela.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (comp). (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Departamento de Psicología, Universidad de los Andes, Ceso. *Revista de Estudios Sociales*, (19), 127–128. doi: <https://doi.org/10.7440/res19.2004.11>
- Colonna-Prete Suito, C. (2005). *El déficit de atención con hiperactividad en el aula preescolar. Intervención de la maestra*. Perú, Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial / CISE.
- Constitución Política de Colombia de 1991 (2012). *Colección de Textos Jurídicos N° 3*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Grenier, M. (2000). La formación de valores en la edad preescolar. *Ciencia y Sociedad*, 25(4), 552-560. Recuperado de <https://bit.ly/3hMa3IH>
- Hamlin, J., Wynn, K. y Bloom, P. (2007). Social evaluation by preverbal infants. *Nature*, (450), 557-560.
- Hardy, T. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Cuarta edición. Madrid: Prentice Hall.
- Kamii, C. (1982). La Autonomía Como Finalidad de la Educación. Implicaciones de la Teoría de Piaget. *Universidad de Illinois, Círculo de Chicago*.
- Kohlberg, L. (1971). From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development. En T. Mischel (Ed.), *Cognitive Development and Epistemology*. New York: Academic Press.
- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Lledo, P. (2018). *El cerebro en el siglo XXI. La mente, la tecnología y el ser humano*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo

- Maturana, H. (2002a). *Transformación en la convivencia*. Dolmen Ediciones S. A España.
- Maturana, H. (2002b). *El sentido de lo humano*. Dolmen Ediciones S. A España.
- Ochoa, F. (2012). *Espacios escolares dialógicos para la formación de una conciencia moral autónoma en niños y niñas de grado cero* (Tesis de maestría). Universidad de Córdoba, Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano, Montería, Córdoba, Colombia.
- Ortiz, A. (2015). *Epistemología y metodología de la investigación configuracional*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Piaget, J. ([1932] 1997). *The Moral Judgment of the Child*. Marjorie Gabain Trad. New York: Simon & Schuster. 27-28; 46-66.
- Pinker, S. (2010). The cognitive niche: Coevolution of intelligence, sociality, and language. PNAS May 11, 107(2) 8993-8999; first published May 5, 2010. doi: <https://doi.org/10.1073/pnas.0914630107>
- Platón. (1970). *Menón* (A. Ruiz, Trad.). Madrid, España: Instituto de Estudios Políticos. (Obra original publicada en 1871).
- Quiroga, M. (2013). El Innatismo Moral, un nuevo Paradigma de Desarrollo Moral, aportaciones desde la Cognición y la Neurociencia. *Acción Psicológica*, 10(2), 191-209. doi: <https://doi.org/10.5944/ap.10.2.12220>
- Rubio, J. (1987). *El hombre y la ética*. Anthropos. Barcelona, España.
- Rubio, J. (1989). La psicología moral: De Piaget a Kohlberg. En V, Camps (Ed.), Historia de la ética. *La ética contemporánea*. 3, 481-532. Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo.
- UNESCO (2015). Documento de posición sobre la educación después de 2015. Recuperado de <https://bit.ly/3yqVgZP>
- Vigotsky, L. (1996). *La crisis de los siete años*. En Obras Escogidas (Tomo IV), 377-412. Madrid: Aprendizaje Visor.