

El desarrollo emocional está ligado directamente con el proceso intelectual del niño; si las condiciones para lograr dicho desarrollo son precarias, los niños presentarán problemas como limitaciones en la memoria, dificultad en la percepción y en la atención, disminución de las asociaciones mentales satisfactorias y limitaciones en la capacidad de abstracción.

Un buen desarrollo de las capacidades emocionales, aumenta la motivación para aprender y experimentar. Los niños y los jóvenes tienen una motivación propia para explorar el mundo que los rodea; pueden estar conscientes de sus propios conocimientos y sentimientos, relacionándose con ellos para transmitirlos a los demás, tratando de generar empatía; simpatizar, identificarse y tener lazos afectivos e intercambios sociales y afectivos satisfactorios. Estos son importantes porque afirman su individualidad y generan mejor autoestima.

Competencias sociales

- 1. Capacidad para tomar decisiones:** Ayuda a afrontar de forma crítica, autónoma y responsable las situaciones que se presentan en la vida cotidiana, permitiendo explorar las alternativas disponibles y las diferentes consecuencias de nuestras acciones.
- 2. Asertividad:** Permite reconocer las tácticas persuasivas, defender los derechos, a decir “no” y a afrontar habilidosamente situaciones de presión hacia el consumo de drogas.
- 3. Capacidad de comunicarse en forma efectiva:** Tiene que ver con la capacidad de expresarse, tanto verbal como no verbalmente y en forma apropiada a las situaciones que se presentan.
- 4. Autoestima:** Tiene que ver con el conocimiento de nuestra autoimagen, su formación y su relevancia para la conducta y para llegar a alcanzar las metas deseadas .
- 5. Habilidad para manejar las propias emociones:** Ayuda a reconocer las emociones personales, a ser conscientes de cómo las emociones influyen en nuestro comportamiento y a manejarlas de forma apropiada. Las emociones intensas, como la ira o la tristeza, pueden tener efectos negativos en nuestra salud si no se responde a ella en forma adecuada

El desarrollo afectivo implica motivar al niño y al joven para que expresen sus sentimientos, evitando la manipulación negativa por sus pares. La escuela y la familia - como núcleos de conexiones sociales -, debieran tener siempre presentes las necesidades emocionales propias de niños y jóvenes desde temprana edad: los padres tienen un papel fundamental porque les enseñan a conocerse a sí mismos, a controlar sus impulsos, y a considerar a los demás, generando solidaridad, cooperación y el respeto.

La intelectualidad está conectada a la afectividad pero las instituciones educacionales suelen estar más preocupadas por los contenidos, por el programa académico, dando poca importancia a la afectividad. La escuela debe potenciar y proponer estrategias pedagógicas nuevas, ligadas al desarrollo social y afectivo de los niños: la educación emocional impulsa a la responsabilidad, la libertad, la creatividad, solidaridad y

convivencia. Por lo tanto, el curriculum escolar debe responder a las necesidades afectivas, considerando la importancia del desarrollo emocional.

Los niños suelen expresar sus emociones teniendo como modelos a los adultos más cercanos, como padres y educadores, de tal forma que la influencia de los adultos no se puede soslayar. En lo que a la escuela compete, todo el ambiente, el clima escolar y de aula debe ser favorable para el desarrollo de las emociones. El despliegue de la esfera emocional permite al niño hacerse responsable de sus propios actos y tomar conciencia de su propia personalidad, afectividad, emociones e impulsos... La escuela debe considerar la importancia del desarrollo emocional de sus alumnos, además, porque la maduración y bienestar personal ayudan a mejorar los aprendizajes.

La vulnerabilidad que rodea a los alumnos, a menudo con un entorno familiar agresivo y poco acogedor, genera baja autoestima y fracaso escolar. En este contexto la educación emocional les abre posibilidades para que, aún en situaciones adversas, logren un equilibrio cognitivo - afectivo que, sin lugar a dudas, es la herramienta personal básica para enfrentar las condiciones de un entorno siempre cambiante, lleno de nuevos desafíos. La institución escolar debe ser capaz de generar un ambiente agradable, sano, acogedor, para el aprendizaje y para la convivencia y el desarrollo armónico de los alumnos. Desarrollo cognitivo (aprendizaje académico), y desarrollo social y afectivo, van de la mano. En un ambiente grato, se aprende más y mejor.

El concepto de clima escolar alude al conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por todos los factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución. Estos factores, integrados a un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a la institución, condicionante, a su vez, de los resultados educativos.

Las características y conducta tanto de los profesores como de los alumnos, la interacción entre ambos y en consecuencia, la dinámica de la clase, confieren un peculiar clima de clase distinto del que pudiera derivarse variando algunos de esos elementos. Entre el clima institucional y el clima de clase existe una cierta independencia, dada la naturaleza de las variables que inciden directamente en cada una de ellos. El clima institucional representa la personalidad de una escuela, en cuanto es algo original y específico con un carácter relativamente permanente y estable en el tiempo y de lenta evolución. Entre los factores que están relacionados con un clima escolar positivo se pueden señalar: -

Promover un crecimiento continuo académico y social, donde se debe mostrar respeto mutuo entre cada integrante del la escuela, y confianza entre sus miembros;

Creación de una moral alta; sentirse contento con lo que está aconteciendo.

Entrega de valores espirituales al cuerpo docente y a los alumnos; generación de un sentido de pertenencia ofreciendo tanto a los alumnos como a los profesores la oportunidad de renovarse, de crecer y desarrollarse en todos los ámbitos específicos de la personalidad.

El clima institucional tiene un carácter múltiple, con influencia de numerosas variables: estructura organizativa, tamaño de la institución, forma de organización, estilo de liderazgo, características de sus miembros (profesores, alumnos, etc.); y comunidad a la que está integrada la escuela, principalmente.

Acciones al interior de la escuela

Es importante tener claro que es normal que los niños tengan reacciones a causa del estrés o inclusive problemas de comportamiento después de una situación dolorosa o de incertidumbre. Estos sentimientos persisten cuando las personas en su entorno, (padres, hermanos, profesores) no están atentas a las manifestaciones o no saben cómo manejar la situación al proporcionar información comprensible y en lenguaje adecuado.

El que los niños y adolescentes reciban información clara y comprensible disminuye la angustia producida por la incertidumbre resultado de la situación generadora de estrés en una situación de estrés.

Si el estrés al que ha estado sometido el alumno es continuo e intenso, podría necesitar atención de un especialista, evitando complicaciones o alteraciones en la salud física y en el desarrollo mental y emocional, así como en las posibles repercusiones en su entorno escolar y familiar.

Es necesario diferenciar los acontecimientos vividos, escuchados, o vistos en los medios masivos de comunicación y la forma en que el niño, o adolescente vive, en su propia experiencia, la situación. Es fundamental preguntar y escuchar las respuestas sobre cómo se sintieron ante tal acontecimiento. ¿Asustados?, ¿Enojados? ¿Temerosos? ¿Indiferentes? ¿No se afectó en nada su estado emocional? La vivencia del niño o adolescente y la forma en que perciben y experimentan las situaciones; está fuertemente relacionada con la manera en que los padres viven dicho acontecimiento, y a la forma de manejarlo, procesarlo y entenderlo. Un padre angustiado transmitirá esta angustia a sus hijos, un padre tranquilo transmitirá seguridad.

Reacciones típicas según grupos de edad

La edad de los niños y adolescentes, y su grado de desarrollo cognoscitivo y emocional, son factores que definen la forma y el nivel de comprensión acerca de un acontecimiento negativo en su vida, determinando las reacciones que tendrá ante el mismo, orientando el tipo de ayuda requerida, en caso de necesitarla.

De 2 a 5 años

En esta etapa, los niños generalmente no muestran reacciones específicas ante acontecimientos causantes de estrés. En la mayoría de los casos, estas reacciones pueden aparecer espontáneamente durante sus juegos. Cuando se llegan a presentar, se

observará temor a cosas o acontecimientos imaginarios, y no necesariamente al acontecimiento estresor. Este temor puede manifestarse también a través de los llamados “terrores nocturnos”, es decir, pesadillas que despiertan al niño muy alterado. Cuando el agente estresor es la pérdida de alguno de los padres, puede presentarse apego ansioso o angustia de separación. Manifiestan miedo al dormir, y la soledad; y en algunos casos, comportamiento agresivo. Reacciones más frecuentes de los 2 a 5 años: temor, apego ansioso, angustia de separación

De 6 a 12 años

En este grupo de edad los niños ya tienen la capacidad de comprender el significado de experiencias que les causan estrés y utilizan las fantasías y el juego para hacerles frente.

Tienen la capacidad de recordar la experiencia estresante de manera lógica y comprenden el significado de lo ocurrido, de acuerdo al entorno donde se desarrollan de manera cotidiana así en presencia de padres u otros adultos que les rodean. Reacciones más frecuentes de los 6 a 12 años: concentración deficiente, desasosiego, trastornos de ansiedad, agresividad, depresión, trastornos del sueño, regresión. La madurez cognoscitiva también los predispone a experimentar sentimientos de culpa y autorreproche, ya que pueden imaginar de qué manera hubieran podido impedir el acontecimiento o sentir que una mala acción suya provocó dicho suceso. A esta edad ya comprenden el concepto de muerte y saben que es definitiva e irreversible, y aunque racionalmente no esperan que la persona fallecida regrese, en la fantasía y/o el deseo, sí lo hacen.

Los síntomas más comunes a esta edad son: concentración deficiente, desasosiego, trastornos del aprendizaje, ansiedad, dolor y molestias, agresividad, depresión, trastornos del sueño y regresión. La regresión puede manifestarse con descontrol de esfínteres o dificultad para realizar acciones ya dominadas, como hablar bien. Es decir, es un retroceso aparente en las habilidades y en el nivel de desarrollo alcanzados previamente a la vivencia estresante.

De 13 a 15 años

Reacciones más frecuentes de los 13 a 15 años: agresividad temeridad, reserva, trastornos del sueño. En este grupo de edad ya se ha iniciado la adolescencia y hay desesperanza al experimentar un acontecimiento estresor fuerte. La madurez cognoscitiva de los adolescentes y su capacidad para comprender lo que les ocurre, les facilita entender lo acontecido, sin embargo, se les dificulta verbalizar, por lo que requieren de ayuda para enfrentarlo y resolverlo. En ocasiones hay reacciones de rebeldía o de negación ante el hecho, sobresaliendo la actitud de “A MI NO PUEDE PASARME NADA” “NADA ME AFECTA”, es decir, una idea de omnipotencia fuera de la realidad. En este grupo de edad es básico el apoyo y orientación de los padres y los maestros para salir adelante. Posterior al acontecimiento estresor, el adolescente puede mostrarse más adulto de lo que en realidad es, corriendo el riesgo de interrumpir el proceso de desarrollo adolescente, e impidiendo el alcance de la madurez tanto psíquica

como emocional. Los problemas más comunes son: agresividad, temor, reserva y trastornos del sueño.

El aula puede ser un lugar dónde se fomente el habla de sus sentimientos y reacciones a las experiencias que les han causado estrés. En este espacio, se fomenta la reflexión, comprensión y la aceptación del proceso vivido. Se debe fortalecer un clima de respeto y tolerancia entre los alumnos.

Los docentes pueden ayudarlos a contextualizar sus temores, al explicar de manera simple y clara lo que está sucediendo, proporcionando información sobre las reacciones que pueden manifestarse ante una experiencia estresante.

Algunas actividades realizadas en clase como dibujar, leer y contar cuentos pueden adaptarse para abordar las experiencias de los alumnos durante . Se les puede pedir que hagan un dibujo sobre un acontecimiento causante de estrés (miedo o temor) o que escriban algo sobre sus reacciones ante determinada experiencia. El propósito de esto es ayudarlos a expresar los sentimientos y a adquirir un poco de control sobre lo ocurrido. ("Hagan un dibujo sobre lo que les ha ocurrido esta semana") Se debe destacar la importancia de promover el autocuidado

Es también recomendable promover la participación en actividades extraescolares como un medio para mitigar o disminuir el estrés.

Los docentes deben establecer límites en relación a la disciplina, y enseñar a los alumnos a respetarlos. Estos límites fortalecerán la estructura interna de ellos, y esto traerá como beneficio, la elaboración adecuada de miedos, angustias e inseguridades derivadas de una situación estresante.

Es importante estar atentos para detectar a los estudiantes con problemas concretos de aprendizaje o emocionales como consecuencia de una situación estresante. En estos casos deben reunirse y mantenerse en contacto con los padres de familia para considerar juntos los pasos a seguir para ayudarlos y buscar servicios de apoyo, para el alumno y los padres.

Apoyo a los adolescentes desde la escuela

El aula puede ser un espacio de apoyo para que los adolescentes comuniquen sentimientos, expresen preocupaciones y reacciones consecuentes de experiencias estresantes. Esto les ayuda a cobrar conciencia de que no están solos, que hay adultos y compañeros que se preocupan por ellos y que comparten las mismas preocupaciones, miedos, angustias, dudas, etc. Es conveniente proponer a los adolescentes realizar actividades orientadas a la importancia de ayudar en situaciones que pongan en riesgo su salud y la de los demás.

El propósito de estas actividades es ayudar a que los adolescentes superen los sentimientos de impotencia y adquieran confianza en su capacidad para comprender lo

que está ocurriendo alrededor de ellos, así como en el que las acciones que están a su alcance tienen efectos positivos en el cuidado de ellos mismos y de los demás.

A continuación se explican algunos de los problemas concretos que se pueden presentar en clase, y consejos prácticos para los docentes sobre el cómo abordar dichos problemas.

Problemas concretos. Consejos para el personal docente

a) Dolores y molestias

Cuando un niño presenta dolores y molestias lo más importante es descartar un padecimiento físico, para lo cual es necesario canalizarlo a un profesional de la salud. Si el médico indica que los dolores y molestias no tienen ninguna causa fisiológica, es posible que este pasando por un periodo de inseguridad o ansiedad; por lo que es preciso tranquilizarlo y ayudarlo a expresar sus sentimientos, ya que el malestar puede deberse a los efectos de la tensión psicológica y emocional. No debe permitirse que las quejas de los niños sean una manera de obtener atención.

En ocasiones los niños al sentirse inseguros o ansiosos expresan sus sentimientos a través de dolores y malestares físicos. Ayudarlo a hablar de sus problemas contribuye a mitigar molestias. Es básico que el docente hable con los padres de familia y promueva una atmósfera familiar tranquila y cálida para apoyar al alumno.

b) Trastornos del sueño

Naturalmente, los trastornos del sueño sólo se manifiestan en el hogar. No obstante, el docente puede ayudar a reconocer a los niños adormilados en clase y hablar con sus padres para investigar si padece de algún trastorno del sueño. También puede ayudar a detectar los problemas que contribuyen a la ansiedad y que no permiten al niño dormir adecuadamente.

Ante situaciones estresante, es frecuente que los niños presenten trastornos del sueño, estos pueden manifestarse con pesadillas o que despierten en medio de la noche llorando y que a la mañana siguiente no recuerden nada.

Como docente puede tratar de averiguar la razón y tranquilizarlo. Explicarle que no está solo, que cuando despierte estarán sus papas. Es recomendable que hable con los padres de familia sobre el trastorno que está presentando el alumno y recomiende que platicuen con él para poder identificar los temores o miedos que están provocando los trastornos del sueño.

c) Ansiedad

Las experiencias repentinas, las noticias alarmantes en los medios de comunicación y el estrés crónico en el entorno pueden causar que los niños se sientan temerosos y carentes de control.

Ante situaciones nuevas, los niños pueden reaccionar con temor, adquirir hábitos nerviosos (como morderse las uñas), depender excesivamente de sus progenitores o quejarse de molestias físicas.

Los niños son muy sensibles y detectan fácilmente los temores y las preocupaciones de padres, madres y maestros. Si un adulto cercano a ellos está ansioso y les da respuestas inciertas, titubeantes o alarmantes, se prolonga la ansiedad del niño. Es conveniente mantener la calma, el control y tranquilizar al niño dándole respuestas honestas, simples y claras. Ellos necesitan comprender lo que está ocurriendo para poder tranquilizarse. Utilice trabajos en clase y actividades de juego para ayudar a los niños a expresar su ansiedad y sus temores. Así se les puede proporcionar un cierto grado de autocontrol, reforzando gradualmente los comportamientos positivos en clase.

d) Irritabilidad y conductas agresivas

Los niños pueden estar más irritables o tener comportamientos perturbadores y agresivos, como reacción a situaciones estresantes. Es preciso identificar qué es lo que les estimula la agresividad y ayudarlos a expresar su enojo y frustraciones verbalmente. La vida escolar puede agravar o mitigar la irritabilidad y las conductas agresivas de los niños. Una clase bien organizada, un docente que demuestra interés personal en sus alumnos y una firme disciplina en el aula son factores que contribuyen a disminuir las conductas perturbadoras de los mismos.

Es recomendable que los estudiantes hagan ejercicio físico durante el día, ya que esto ayudará a reducir las conductas agresivas.

Desarrollo moral

1° etapa:

Moral de obligación-heteronomía

(2-6 años): corresponde al período de “representación pre-operativa”.

Características:

El niño vive una actitud de respeto unilateral absoluto a los mayores: sus órdenes son obligatorias y la obligatoriedad es absoluta.

No posee todavía la capacidad intelectual suficiente para comprender las razones abstractas de una norma general. Moral de obediencia. Las normas son vistas casi como “cosas”, reales y sagradas, intocables. Es lo que llama Piaget “el realismo de las normas”. Por otro lado, como estas normas son totalmente exteriores al niño, esta etapa se caracteriza por la heteronomía.

Toda forma de obediencia “ciega” -que también puede ser colectiva- pertenece a este tipo de moral infantil o rudimentaria.

2° etapa:

Moral de la solidaridad entre iguales

(7-11 años): corresponde al período de “operaciones concretas”.

Características:

En este momento los niños forman parte de grupos de amigos de la misma edad y participan en “juegos de reglas colectivos”.

Entonces el respeto unilateral a los mayores es substituido por el respeto mutuo, que supone la reciprocidad y la noción de igualdad entre todos. Las “reglas” de los juegos son concebidas como convenciones producto de un acuerdo mutuo, y de este modo desaparece el “realismo de las normas” de la etapa anterior. Surge el sentimiento de “la honestidad” (necesario para poder jugar) y también de la “justicia”. Las normas se respetan por solidaridad con el grupo y para poder mantener el orden en el grupo. Sin embargo, las reglas se aplican con gran rigidez, y la justicia se entiende de un modo formalista e igualitario.

3° etapa:

Moral de equidad-autonomía

(a partir de los 12 años) : corresponde al período de “las operaciones formales”.

Surge el altruismo, el interés por el otro y la compasión. Por ello “los compañeros” ya no son “todos iguales”, como en la etapa anterior; y las normas no se aplican rígidamente. Se es capaz de considerar las necesidades y la situación de cada uno. La justicia ya no se aplica, por tanto, en forma igualitaria. La moral se convierte en autónoma, ya que el adolescente es capaz de concebir principios morales generales, crear su propio código de conducta (muy idealista en general) y asumir el control de la propia conducta. El respeto a las normas colectivas se hace, por tanto, de un modo personal.

Hay que tener en cuenta que este desarrollo de la moralidad no se realiza de modo mecánico: depende no sólo del desarrollo de la inteligencia, sino que también de factores sociales y emocionales. Por ello puede suceder que se permanezca anclado en manifestaciones de etapas anteriores.

LAWRENCE KOHLBERG

Kohlberg comparte con Piaget la creencia en que la moral se desarrolla en cada individuo pasando por una serie de fases o etapas. Estas etapas son las mismas para todos los seres humanos y se dan en el mismo orden, creando estructuras que permitirán el paso a etapas posteriores. Sin embargo, no todas las etapas del desarrollo moral surgen de la maduración biológica como en Piaget, estando las últimas ligadas a la interacción con el ambiente. El desarrollo biológico e intelectual es, según esto, una condición necesaria para el desarrollo moral, pero no suficiente. Además, según Kohlberg, no todos los individuos llegan a alcanzar las etapas superiores de este desarrollo.

El paso de una etapa a otra se ve en este autor como un proceso de aprendizaje irreversible en el que se adquieren nuevas estructuras de conocimiento, valoración y acción. Estas estructuras son solidarias dentro de cada etapa, es decir, actúan conjuntamente y dependen las unas de la puesta en marcha de las otras. Kohlberg no encuentra razón para que, una vez puestas en funcionamiento, dejen de actuar, aunque sí acepta que se produzcan fenómenos de desajuste en algunos individuos que hayan adquirido las estructuras propias de la etapa de un modo deficiente. En este caso los restos de estructuras de la etapa anterior podrían actuar aún, dando la impresión de un retroceso en el desarrollo.

Kohlberg extrajo las definiciones concretas de sus etapas del desarrollo moral de la investigación que realizó con niños y adolescentes de los suburbios de Chicago, a quienes presentó diez situaciones posibles en las que se daban problemas de elección moral entre dos conductas. El análisis del contenido de las respuestas, el uso de razonamientos y juicios, la referencia o no a principios, etc. -se analizaron treinta factores diferentes en todos los sujetos- fue la fuente de la definición de las etapas. Posteriormente, y para demostrar que estas etapas eran universales, Kohlberg realizó una investigación semejante con niños de una aldea de Taiwan, traduciendo sus dilemas morales al chino y adaptándolos un poco a la cultura china.

El desarrollo moral comenzaría con la etapa cero, donde se considera bueno todo aquello que se quiere y que gusta al individuo por el simple hecho de que se quiere y de que gusta. Una vez superado este nivel anterior a la moral se produciría el desarrollo según el esquema a continuación.

<p>Nivel I: moral preconvencional.</p>	<p>Etapa 1: el castigo y la obediencia (heteronomía).</p>	<p>El punto de vista propio de esta etapa es el egocéntrico, no se reconocen los intereses de los otros como diferentes a los propios. Las acciones se consideran sólo físicamente, no se consideran las intenciones, y se confunde la perspectiva de la autoridad con la propia.</p>	<p>Lo justo es la obediencia ciega a la norma, evitar los castigos y no causar daños materiales a personas o cosas.</p>	<p>Las razones para hacer lo justo son evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.</p>
	<p>Etapa 2: el propósito y el intercambio (individualismo)</p>	<p>La perspectiva característica de esta etapa es el individualismo concreto. Se desligan los intereses de la autoridad y los propios, y se reconoce que todos los individuos tienen intereses que pueden no coincidir. De esto se deduce que lo justo es relativo, ya que está ligado a los intereses</p>	<p>Lo justo en esta etapa es seguir la norma sólo cuando beneficia a alguien, actuar a favor de los intereses propios y dejar que los demás lo hagan también.</p>	<p>La razón para hacer lo justo es satisfacer las propias necesidades en un mundo en el que se tiene que reconocer que los demás también tienen sus necesidades e intereses.</p>

		personales, y que es necesario un intercambio con los otros para conseguir que los propios intereses se satisfagan.		
Nivel II: moral convencional.	Etapa 3: expectativas, relaciones y conformidad interpersonal (mutualidad).	La perspectiva de esta etapa consiste en ponerse en el lugar del otro: es el punto de vista del individuo en relación con otros individuos. Se destacan los sentimientos, acuerdos y expectativas compartidas, pero no se llega aún a una generalización del sistema.	Lo justo es vivir de acuerdo con lo que las personas cercanas a uno mismo esperan. Esto significa aceptar el papel de buen hijo, amigo, hermano, etc. Ser bueno significa tener buenos motivos y preocuparse por los demás, también significa mantener relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud.	La razón para hacer lo justo es la necesidad que se siente de ser una buena persona ante sí mismo y ante los demás, preocuparse por los demás y la consideración de que, si uno se pone en el lugar del otro, quisiera que los demás se portaran bien.
	Etapa 4: sistema social y conciencia (ley y orden).	El punto de vista desde el cual el individuo ejerce su moral se identifica en	Lo justo es cumplir los deberes que previamente se han	Las razones para hacer lo que está bien son mantener el

		<p>esta etapa con el del sistema social que define los papeles individuales y las reglas de comportamiento . Las relaciones individuales se consideran en función de su lugar en el sistema social y se es capaz de diferenciar los acuerdos y motivos interpersonales del punto de vista de la sociedad o del grupo social que se toma como referencia.</p>	<p>aceptado ante el grupo. Las leyes deben cumplirse salvo cuando entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos. También se considera como parte de lo justo la contribución a la sociedad, grupo o instituciones.</p>	<p>funcionamiento de las instituciones, evitar la disolución del sistema, cumplir los imperativos de conciencia (obligaciones aceptadas) y mantener el autorrespeto.</p>
<p>Nivel III: moral postconvencional o basada en principios. Las decisiones morales en este nivel tienen su origen en el conjunto de principios, derechos y valores que pueden ser admitidos por todas las personas que componen la</p>	<p>Etapas 5: derechos previos y contrato social (utilidad).</p>	<p>En esta etapa se parte de una perspectiva previa a la de la sociedad: la de una persona racional con valores y derechos anteriores a cualquier pacto o vínculo social. Se integran las diferentes perspectivas individuales mediante</p>	<p>Lo justo consiste en ser consciente de la diversidad de valores y opiniones y de su origen relativo a las características propias de cada grupo y cada individuo. Consiste también en respetar las</p>	<p>La motivación para hacer lo justo es la obligación de respetar el pacto social para cumplir y hacer cumplir las leyes en beneficio propio y de los demás, protegiendo los derechos propios y los ajenos. La familia, la</p>

<p>sociedad, entendiéndose ésta como una asociación destinada a organizarse de un modo justo y beneficioso para todos sin excepción.</p>		<p>mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad y procedimiento legal. Se toman en consideración la perspectiva moral y la jurídica, destacándose sus diferencias y encontrándose difícil conciliarlas.</p>	<p>reglas para asegurar la imparcialidad y el mantenimiento del contrato social. Se suele considerar una excepción por encima del contrato social el caso de valores y derechos como la vida y la libertad, que se ven como absolutos y deben, por tanto, respetarse en cualquier sociedad, incluso a pesar de la opinión mayoritaria.</p>	<p>amistad, la confianza y las obligaciones laborales se sienten como una parte más de este contrato aceptado libremente. Existe interés en que las leyes y deberes se basen en el cálculo racional de la utilidad general, proporcionando o el mayor bien para el mayor número de personas.</p>
	<p>Etapa 6: principios éticos universales (autonomía).</p>	<p>En esta última etapa se alcanza por fin una perspectiva propiamente moral de la que se derivan los acuerdos sociales. Es el punto de vista de la racionalidad, según el cual</p>	<p>Lo que está bien, lo justo, es seguir los principios éticos universales que se descubren por el uso de la razón. Las leyes particulares y acuerdos</p>	<p>La razón para hacer lo justo es que, racionalmente, se ve la validez de los principios y se llega a un compromiso con ellos. Este es el motivo de que se hable de autonomía</p>

		<p>todo individuo racional reconocerá el imperativo categórico de tratar a las personas como lo que son, fines en sí mismas, y no como medios para conseguir ninguna ventaja individual o social.</p>	<p>sociales son válidos porque se basan en esos principios y, si los violaran o fueran en contra de ellos, deberá seguirse lo indicado por los principios. Los principios son los principios universales de la justicia: la igualdad de derechos de los seres humanos y el respeto a su dignidad de individuos. Éstos no son únicamente valores que se reconocen, sino que además pueden usarse eficientement e para generar decisiones concretas.</p>	<p>moral en esta etapa.</p>
--	--	---	--	-----------------------------