



Revista Latinoamericana de Psicología

ISSN: 0120-0534

direccion.rlp@konradlorenz.edu.co

Fundación Universitaria Konrad Lorenz

Colombia

Villegas de, Cristina

Influencia de Piaget en el estudio del desarrollo moral

Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 30, núm. 2, 1998, pp. 223-232

Fundación Universitaria Konrad Lorenz

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80530202>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

REVISTA LATINOAMERICANA DE PSICOLOGIA  
1998 VOLUMEN 30 — N° 2 223-232

## **INFLUENCIA DE PIAGET EN EL ESTUDIO DEL DESARROLLO MORAL**

CRISTINA VILLEGAS DE POSADA\*  
*Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia*

### **ABSTRACT**

Piaget's conception of morality is analyzed, with special reference to research on moral development. Some inconsistencies in his conceptualization are indicated. Piaget's influence on Kohlberg and Habermas are pointed out.

*Key words:* Moral development, Piaget, Kohlberg, Habermas, morality.

### **RESUMEN**

Se analiza la concepción de Piaget acerca de la moral y su forma de abordar la investigación acerca del desarrollo moral. Se ponen de presente algunas inconsistencias en la posición de Piaget. Se señala su influencia particularmente en Kohlberg y Habermas.

*Palabras clave:* Desarrollo moral, Piaget, Kohlberg, Habermas, moralidad.

---

\* Correspondencia: Cristina Villegas de Posada, Departamento de Psicología, Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia.

El influjo de Piaget en el campo de lo moral es múltiple. Por un lado, fue pionero en su estudio, como un campo de la psicología. Por otro lado, estableció una metodología para abordar el desarrollo de lo moral que aún tiene vigencia, así como muchos de sus hallazgos respecto de este desarrollo. Especial importancia tiene dentro de sus hallazgos la explicación que da para el cambio de una etapa moral a otra. Finalmente, su influjo se extendió a autores tan importantes como Kohlberg o Habermas.

Consecuentemente con su idea de que las nociones se construyen y de que no hay nociones *a priori*, se interesó por la elaboración de lo moral. Su punto de partida es que “Toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas” (Piaget, 1932/1976, p. 9). Con esto nos define su programa de investigación: averiguar qué reglas tiene el niño y por qué se siente ligado u obligado por esas reglas, punto en el cual existía divergencia entre diferentes autores de la época.

Piaget parte de un concepto de lo moral como moral del deber ser, que se expresa en reglas. Aunque la moral del deber ser es de la filosofía kantiana, Piaget restringe su sentido al considerarla un conjunto de reglas. Esta moral correspondería en concepto de la presente autora, a la moral de la etapa 4 de Kohlberg. Esta definición de moralidad no la mantiene Piaget al final de su libro (Piaget, 1932), pues tal como se verá más adelante, la moral más elaborada es según él la del *bien* y no la del *deber*.

Aunque para conocer la moralidad del niño habría que averiguar qué reglas morales tiene, Piaget no lo hace directamente ya que las respuestas a las reglas morales pueden estar contaminadas por las prescripciones recibidas. Más bien, averigua qué noción tiene el niño de la regla en un aspecto como el del juego de bolas o canicas, y ya en el campo moral, cómo aplica ciertas reglas para juzgar hechos referentes a no decir mentiras o a la distribución de premios y castigos.

Aparte de la noción que tiene el niño sobre las normas morales, hay otros dos aspectos en su razonamiento, para los cuales Piaget delinea una clara secuencia. Estos son:

- La forma en que intervienen en el juicio del niño las consideraciones de intención y responsabilidad en el hecho moral.
- La noción de justicia.

La observación y el interrogatorio acerca del juego de canicas le permite a Piaget concluir que hay dos etapas en lo referente a las *reglas*. En la primera, o

de *heteronomía*, las reglas son de origen divino e inmutables y son transmitidas por el adulto. Su obligatoriedad emana no de la regla en sí, sino del respeto que inspira el adulto, es decir, permanecen como algo externo al individuo. Por esta razón, Piaget denomina este período que va hasta el final de la infancia como de *heteronomía*.

La segunda etapa es la de la *autonomía*. En ésta la regla ya no es inmutable. Con la cooperación entre iguales, que se establece al final de la infancia, principia a cambiar la noción de la norma y se considera la posibilidad de creación o cambio de normas como producto del consenso. La cooperación entre iguales da lugar además al respeto mutuo y al respeto a la norma como producto del consenso.

La noción de la norma o regla está afectada por el desarrollo intelectual y por las relaciones sociales del niño. El respeto a la norma en cambio, es el producto del respeto que impera en el niño: respeto unilateral hacia el adulto en la etapa de heteronomía, o respeto mutuo, hacia los iguales, en la etapa de autonomía.

En lo tocante a la *intención*, estudiar su desarrollo es fundamental para comprender el fenómeno moral, ya que es imposible hablar de hecho moral cuando no hay intención por parte del agente. Así, por ejemplo, si la persona no tiene la intención de hacer daño, puede hablarse de error, accidente, etc. Por otro lado, la responsabilidad está en función de las intenciones. Así, si una persona mata a otra voluntariamente tiene una responsabilidad diferente que si la mata en un accidente.

Para Piaget es, por tanto, necesario mirar si el niño al juzgar los hechos morales tiene en cuenta tanto su intención como la de los demás y qué responsabilidad le atribuye por tanto al agente. Utilizando de nuevo su famosa entrevista clínica, lo mismo que en el caso de las mentiras, pudo constatar que inicialmente se juzga como malo un acto, únicamente por sus resultados, sin tener en cuenta las intenciones. De esta manera, el niño que por torpeza hace un daño es igual de malo que el que lo hace a propósito, o más malo si el daño fue más grave.

Más adelante los niños son capaces de reconocer, en ciertos casos, la ausencia de intención en otras personas, pero afirman la existencia de responsabilidad. Sólo al final de la infancia se integra la intención con la responsabilidad y ésta pasa a ser una responsabilidad subjetiva. Hasta ese momento la responsabilidad era objetiva: se era responsable siempre que hubiera daño y tanto más responsable cuanto más grande fuera el daño; tal como se dijo antes.

La tendencia de los niños a juzgar los actos por las consecuencias materiales se debe, según Piaget, a que los adultos reaccionan enérgicamente a las torpezas



de los niños guiados por su mal humor y en función de la materialidad del acto. En la medida en que los padres son justos y en que el niño es capaz de confrontar la reacción de los padres con sus propios sentimientos, la responsabilidad objetiva va desapareciendo.

En cuanto a la noción de justicia, que para algunos autores modernos constituye la esencia de la moralidad, para Piaget parecer ser sólo uno de los campos de aplicación de las reglas morales. Las nociones de justicia las aborda Piaget interrogando a los niños acerca de la forma de resolver conflictos de derechos, de otorgar sanciones o premios y de distribuir deberes. Estos dos últimos puntos hacen referencia a la justicia retributiva y a la distributiva. La retributiva tiene que ver con la distribución de sanciones o premios con un criterio de proporcionalidad frente a la falta o al mérito. La justicia distributiva en cambio tiene en cuenta las nociones de igualdad o de equidad. En el primer caso, una sanción es injusta cuando castiga a un inocente, recompensa a un culpable, o no guarda proporción con el acto. En el caso de la justicia distributiva, una distribución es injusta cuando favorece a unos a expensas de otros.

Piaget encuentra que hasta los 6 ó 7 años los niños consideran que lo justo es lo que el adulto ordena y en casos de conflicto entre la obediencia o la justicia prefieren la obediencia. En lo tocante a la justicia, sus hallazgos apuntan hacia una aparición inicial de la justicia retributiva y al final de la infancia, como producto de la cooperación entre iguales, hace su aparición la noción de justicia distributiva.

Aunque las primeras nociones de justicia son los referentes a la justicia retributiva, éstas sufren un desarrollo que va hasta la etapa de autonomía. Así, en la consideración de las sanciones, Piaget (1932) encuentra una progresión que comienza con la creencia en la necesidad de una sanción expiatoria, donde lo que se busca es que el culpable sienta dolor y un dolor proporcional a la falta cometida. Este dolor debe llevar a enmendar la falta. En esta etapa la sanción es justa y necesaria y tanto más justa cuanto más severa sea. Es además necesaria para que el culpable se corrija. Una característica de la sanción expiatoria es su ausencia de relación con el contenido de la falta cometida y en ese sentido se habla de arbitraria. Dentro de esta perspectiva, cualquier cosa que le proporcione dolor al culpable puede ser una sanción adecuada. Posteriormente, ya en la etapa de autonomía, se consideran como prioritarias las sanciones que hacen sentir las fallas en la reciprocidad; en cuanto a la expiación, no constituye más una necesidad moral, y de todas las sanciones posibles sólo son justas aquellas que llevan al culpable a una reparación, le hacen sentir las consecuencias de sus faltas o implican un tratamiento de reciprocidad. Las sanciones por reciprocidad guardan una relación con la falta cometida y tienen por tanto un carácter motivado y no arbitrario como en la sanción expiatoria. Al comienzo de la

adolescencia, el niño cree que la simple censura o explicación dada al que ha cometido una falta puede ser más útil que cualquier sanción.

La noción de justicia distributiva también sufre un desarrollo ya que inicialmente aparece sólo como noción de igualdad. Así, hacia la edad de 8 años, el niño afirma la igualdad como criterio para la distribución de deberes, premios o castigos, sin ningún tipo de atenuante o consideración de edad, estado o circunstancias. Esta noción de igualdad es posible gracias a la cooperación que se da en el grupo de pares. La noción de equidad, la cual corresponde al sentido más elaborado de justicia, se da más tarde que la de igualdad, a los 13 ó 14 años.

Pero más importante tal vez que los hallazgos en relación con la evolución de los diferentes aspectos del juicio moral, arriba esbozados, es la explicación que ofrece Piaget para la existencia de los dos tipos de moral y para el cambio de una moral a otra. Así, como ya se señaló, los padres y los pares juegan un papel definitivo en los tipos de moral, los primeros en la moral heterónoma y los segundos en el surgimiento de la moral autónoma. El respeto unilateral que siente el niño por el adulto es la base de la moral heterónoma, mientras que el respeto mutuo que se genera en el grupo de pares es la condición para el surgimiento de la moral autónoma. Es decir, en el grupo de pares es posible la cooperación y la reciprocidad. Gracias a la cooperación, es factible crear normas o reglas por consenso y de aquí surge el sentimiento de obligatoriedad: las reglas son obligatorias porque violarlas equivale a violar la confianza y el respeto mutuo. Hay pues una clara lógica en el paso de una etapa a otra, ya que se pasa gracias a un cambio intelectual y a un cambio en las relaciones sociales.

Pero todo este análisis parece sufrir un quiebre al final del libro cuando al discutir las posiciones de Durkheim, Bovet y Baldwin, Piaget acepta la diferencia entre la moral del deber y la moral del bien, y considera esta última como propia de la etapa de autonomía, mientras que la del deber sería propia de la heteronomía.

Sin embargo la noción de moral del bien no es compatible con la definición inicial de moralidad como un sistema de reglas, pues lo que se tiene es una noción individual del *bien* y no unas reglas. Aparte de este problema conceptual Piaget no aclara cómo pasa el niño de considerar las normas a considerar el bien, es decir que deja por fuera la explicación del cambio en el niño.

En esta modificación de rumbo que se ve al final del libro, Piaget, o quiere conciliar dos tradiciones filosóficas distintas: la del deber y la del bien, o descubrió la contradicción que implica considerar la obligatoriedad moral en relación con la autonomía, punto que se le ha criticado a Kant (Krämer, 1992). Pero sea cual sea la razón, con esta modificación el sistema pierde coherencia.



Kohlberg, el psicólogo más conocido en el tema del desarrollo moral, presenta un avance frente a muchos de los puntos señalados como insatisfactorios en el tratamiento que les da Piaget. Entre ellos merecen especial atención la noción de moralidad y la consideración de un número mayor de etapas que las propuestas por Piaget, entre las cuales la sexta o última etapa ha desatado una gran polémica y una reafirmación de Kohlberg, como una etapa lógicamente necesaria.

En lo tocante a la noción de moralidad, Kohlberg, adelantándose a muchos teóricos recientes, señala que lo moral es lo justo (Kohlberg, 1976). Es decir, para Kohlberg, lo moral no es un sistema de reglas como lo es para Piaget, ni es una consideración referida al bienestar general o de los implicados, sino *lo justo*. El desarrollo moral sería entonces una progresión hacia la consideración de lo justo, punto que se ve más claro en Habermas, tal como se explicará más adelante.

La consideración de lo justo como el núcleo de lo moral le acarreó a Kohlberg críticas de diverso tipo, ya que esta noción aparentemente desconoce lo que es la preocupación por los otros y su cuidado, o los deberes para con uno mismo o por ser algo abstracto de difícil aplicación. Sin embargo la adopción de lo justo como lo constitutivo de lo moral por parte de un filósofo tan influyente como Habermas (1991) le dio a Kohlberg un refuerzo teórico de mucha solidez.

En lo referente a las etapas de desarrollo moral, Kohlberg amplía lo propuesto por Piaget ya que sus etapas abarcan también la vida adulta. Por otro lado, la definición de cada etapa está dada de una manera diferente que para Piaget. Mientras que para éste las dos etapas se diferencian fundamentalmente por el tipo de regla, externa o interna, aunque haya otros elementos adicionales, para Kohlberg se definen por la noción de lo correcto, de lo justo. Kohlberg, como Piaget, defiende el razonamiento como el aspecto más importante para conocer la moralidad; por tanto, el razonamiento que hacen los sujetos, aunque no utilicen el término justicia, nos permite conocer su moralidad. Estos distintos tipos de razonamiento dan lugar a las diferentes etapas, seis en total.

Las etapas 1 a 5 parecen definidas desde una perspectiva empírica más que teórica, aunque Kohlberg (1976) señala que los tres niveles en que ellas se agrupan se diferencian por tres tipos diferentes de relaciones entre el sujeto y las reglas y expectativas sociales. Así, en el nivel I la persona es preconvencional, de manera que las reglas y expectativas sociales son externas al yo; en el segundo nivel, la persona es convencional, de modo que el yo se ha identificado o ha internalizado las reglas y expectativas de otros, especialmente de la autoridad; en el nivel III la persona es post-convencional en el sentido de alguien que se ha diferenciado de las reglas y expectativas de otros y define sus valores como principios auto-impuestos.

La etapa 6, a diferencia de las anteriores, ha sido definida desde un punto de vista teórico, y defendida por razones teóricas, aunque empíricamente sólo haya sido verificada su existencia en individuos aislados. Después de una época en que Kohlberg no volvió a hablar de esta etapa, al final de su vida, en un artículo con Boyd y Levine (Kohlberg, Boyd y Levine, 1986) defiende nuevamente su existencia. En primer lugar señala que esta etapa representa el punto final en el desarrollo, punto final necesario para delimitar el campo de lo moral y del juicio moral, de otros fenómenos. En segundo lugar, esta etapa final es necesaria para comprender hacia dónde avanza el juicio moral. En esto Kohlberg parece compartir la posición expresada hace ya tiempos por Werner (1972), según la cual, para hablar de desarrollo es necesario definir la etapa final hacia la cual se avanza. En términos de Kohlberg, esta etapa final nos permite evaluar las etapas de desarrollo moral como una progresión hacia una mayor adecuación del juicio moral.

Aunque Kohlberg advierte que su intención no es justificar porqué la etapa 6 representa la mejor forma de razonamiento moral sino presentar algunas características de esta etapa, éstas características permiten concluir por qué esta etapa representa un tipo más adecuado de razonamiento que el de las etapas anteriores. Según Kohlberg, Boyd y Levine (1986), la etapa 6, desde su formulación inicial, tiene como idea central el principio del respeto a los otros. La moral es una forma de regulación de las interacciones sociales, cuya meta es el mantenimiento del respeto a los demás, lo cual exige una consideración de la equidad y un querer bien para los demás, o benevolencia. Estos aspectos están integrados en la etapa 6, en la cual hay ciertas operaciones intelectuales características como son: la simpatía, el ponerse en el lugar de otros y la universalización. Adicionalmente el diálogo aparece como el mecanismo para llegar al consenso.

Analizando en detalle cada uno de los aspectos mencionados, se puede ver que en la etapa 6 el agente moral debe coordinar de manera consciente la equidad y la benevolencia si de veras quiere resolver los problemas morales. La benevolencia exige también la beneficencia, de manera que se promueva el bienestar de los otros y se evite su sufrimiento. Ello presupone la noción de equidad, es decir, el reconocimiento de la igualdad de todos, gracias al intercambio de perspectivas.

Aunque el respeto al otro existe en etapas previas, en la sexta etapa adquiere la forma de un principio, es decir de una prescripción generalizada, que subyace a los juicios morales en los conflictos entre reglas o normas contrapuestas. El principio del respeto exige el diálogo, pues sólo a través de éste se puede materializar el respeto igual frente a los otros y lograr una comprensión mutua. En el diálogo cada uno aporta los mejores argumentos para su elección moral y



escucha las razones de los otros, en una búsqueda común de soluciones a los problemas. Pero como el diálogo puede fracasar, el agente moral maduro debe buscar no el consenso real sino el consenso ideal, es decir, un consenso que trascienda las mayorías y las sociedades reales. Este punto del diálogo es central a la propuesta de Habermas, tal como se verá más adelante.

En cuanto a las operaciones cognoscitivas, ellas hacen posible imaginarse la solución a los dilemas, soluciones que aspiran a un consenso ideal, aunque el diálogo no conduzca al consenso real.

La *simpatía* es una de esas operaciones cognoscitivas, pues ella comprende la identificación y la empatía hacia los otros, condiciones necesarias para el querer bien, implicado en la actitud de respeto. Lo que transforma en esta etapa la empatía en simpatía es la conciencia de que los otros tienen unos intereses ligados con sus planes de vida que deben ser respetados.

El *intercambio ideal de roles* permite encontrar soluciones a los problemas morales pues lleva a considerar diversas soluciones que tengan en cuenta la meta de lograr el equilibrio entre los diferentes intereses en juego. Cuando la persona realiza la operación de asumir las perspectivas de los otros puede comprender los intereses de ellos y buscar una solución que los satisfaga. Esta intención de buscar una conciliación entre los diversos intereses permite suponer que los demás actuarán de la misma manera, y este supuesto compartido hace que sea posible evaluar los intereses y exigencias desde la perspectiva de todos los implicados en el dilema.

En este proceso de intercambio de roles, la decisión o solución adquiere una reversibilidad que implica que ella pueda ser aceptada por todos aquellos que se encuentran en la misma situación y han sufrido el mismo proceso mental. La reversibilidad conduce de esta manera a una escogencia que se ajusta al consenso ideal.

La *universalización* es la tercera operación mental. Ella entra en juego cuando se ha adoptado una decisión con ayuda de las dos operaciones antes discutidas y consiste en probar la validez de la decisión bajo dos tipos de condiciones. En primer lugar, se considera la situación concreta como parte de un universo de situaciones similares. En segundo lugar, se juzga la decisión frente a todas las situaciones posibles. Esto quiere decir que el agente moral está obligado a justificar su elección de una manera consistente frente a cada caso.

La universalización implica que una decisión no puede ser válida sólo para un caso sino para todos los casos similares. Implica además que con ello se superan los intereses particulares y las personas concretas, ya que la meta es buscar una solución aceptable para todos.

Las anteriores operaciones explicitan los mecanismos a través de los cuales se adopta determinada posición. Este esfuerzo por explicitar los mecanismos falta en muchos autores que adoptan posiciones de moda sin percatarse de la dificultad de explicar psicológicamente los mecanismos subyacentes a dicha posición. Por otra parte, Kohlberg *et al.* (1986) le dan con ello un sustrato psicológico a la propuesta de Habermas.

Habermas toma elementos tanto de Piaget como de Kohlberg, en un estilo de colaboración mutua con éste último. Dos puntos vale la pena resaltar aquí de los que propone Habermas. En primer lugar Habermas (1991) adopta también lo justo como lo constitutivo de lo moral. Pero la forma de razonamiento moral centrada en lo justo constituye el nivel superior de razonamiento y decisión. Por tal razón, llega Habermas (1991) a considerar que su propuesta teórica debería denominarse moral discursiva, más bien que ética discursiva, pero que si conserva este último nombre lo hace porque con él ha sido conocida su propuesta.

Según este autor hay tres niveles de razonamiento. El primer nivel es el de lo pragmático, donde lo bueno es lo que sirve, lo que funciona. El siguiente nivel se caracteriza por un modo de razonamiento ético, en el que hay una consideración por los ideales de la buena vida y por el proyecto de vida individual; se considera igualmente, lo que otros esperan de uno. En el tercer nivel hay un modo de razonamiento moral, entendiendo por moral la consideración de *lo justo*. Este sería un nivel superior en la medida en que implica pasar del plano individual a un plano general donde se tienen en cuenta los intereses de todos los individuos. Aunque Habermas no considera estos niveles como correspondientes a una secuencia evolutiva, ellos corresponden estrechamente a los tres niveles planteados por Kohlberg (véase Villegas de Posada, 1995).

Habermas (1986) cree, en apoyo de Kohlberg, que en la tradición cognoscitiva de Piaget la sexta etapa es una etapa necesaria como meta final normativa de un proceso de aprendizaje. Sin embargo, le critica varios aspectos. Uno de ellos es el del intercambio ideal de roles, en el cual hay un aspecto emocional, pues lo que permite la empatía es sentir como siente el otro. Para evitar este tono emocional, Habermas y Appel han propuesto considerar el intercambio de roles más bien como un modelo discursivo. En él se remplace la empatía por la argumentación y el acto privado de considerar los intereses de los demás por un acto colectivo de intercambio. El sujeto ya no puede verificar por sí solo sino colectivamente con todos los implicados, si una forma de acción corresponde a los intereses de todos. En la argumentación, los participantes presuponen que todos toman parte como libres e iguales, orientados hacia una búsqueda cooperativa de la verdad, donde la única presión que puede tener lugar es la de la mejor argumentación. De este presupuesto general se deriva una premisa: que sólo pueden tener pretensión

de validez aquellas normas que pudieran lograr la aprobación de todos los implicados como participantes en un discurso práctico. Con esto, Habermas le quita el carácter subjetivo y privado a la decisión moral, cuando hay conflicto de intereses. Acerca de si el consenso real es necesario, por oposición al consenso ideal de Kohlberg, parece que lo necesario es que hubiera habido un proceso de argumentación que hiciera posible la aprobación de la norma, ya que Habermas no dice que sólo valen como normas aquellas que logran la aprobación.

En este aspecto del intercambio entre iguales, y ya para finalizar, Habermas parece haberse apoyado en Piaget. Recuérdese que, según Piaget, es la cooperación entre pares, entre iguales, la que da lugar a una norma que es respetada porque es producto del consenso.

#### REFERENCIAS

- Habermas, J. (1986). Gerechtigkeit und Solidarität. Eine Stellungnahme zur Diskussion über "Stufe 6". En W. Edelstein & G. Nunner (Eds.), *Zur Bestimmung der Moral* (pp. 291-318). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt and Main: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and socialization. The cognitive-developmental approach. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior* (pp. 31-53). New York: Holt-Rinehart-Winston.
- Kohlberg, L., Boyd, D. R. & Levine, C. (1986). Die Wiederkehr der sechsten Stufe: Gerechtigkeit, Wohlwollen und der Standpunkt der Moral. En W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Eds.), *Zur Bestimmung der Moral* (pp. 205-240). Frankfurt am main: Suhrkamp.
- Krämer, H. (1992). *Ethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Editorial Fontanella (traducción española: 1976).
- Villegas de Posada, C. (1995). Acción moral. De una moralidad estratégica a una moralidad de principios o solidaridad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 27, 463-470.
- Werner, H. (1972). The concept of development from a comparative and organismic point of view. En C. Stendler-Lavatelli & F. Lavetelli (Eds.), *Readings in child development and behavior* (pp. 47-54). New York: Harcourt Brace Jovanovich.