



# La comprensión de normas escolares

Alfredo Goñi Grandmontagne  
Universidad del País Vasco  
E.U. del Profesorado de EGB de Alava, Vitoria-Gasteiz (\*)

## RESUMEN

No es preciso insistir en la importancia que tiene para el educador el conocer cómo piensan los alumnos sobre las reglas escolares y sobre su conducta ante ellas. La labor heurística y teórica de Elliot Turiel sugirió el diseño de una investigación realizada con 96 alumnos de 10 a 16 años. Su modo de razonar, expresado en una entrevista de inspiración clínica, corrobora la tesis de que no existe un concepto unitario de todas las reglas. Por contra, apelan a argumentos distintos (justicia, organización social, convención, prudencia, privacidad) al razonar sobre unas y otras conductas y regulaciones escolares. sostienen que las reglas más importantes son las morales y luego las societales y las prudenciales. La edad, la naturaleza de cada suceso y la tarea cognitiva son variables que permiten explicar ciertos modos diferentes de comprender la realidad social. Ha de proseguirse en la búsqueda de mayor información sobre la comprensión de normas sociales, pero el esquema analítico empleado sugiere posibilidades tanto para el investigador como para el propio educador.

## Introducción

Las reglas y prohibiciones que regulan las interacciones de los miembros de la comunidad educativa constituyen un aspecto destacado del medio social escolar. Los alumnos elaboran teorías sobre las normas a partir de su propia experiencia social. Es importante conocer el modo en que los niños piensan sobre las reglas o sobre su conducta ante ellas. De ello depende, entre otras cosas, la posibilidad de elevar su nivel de pensamiento.

Para Piaget (1932) y Kohlberg (1969, 1976) la comprensión de las reglas se caracteriza por un cambio en el modo en que los niños las

conciben ya que de verlas como algo fijo y absoluto pasa a admitir que es posible alterarlas mediante un acuerdo general o consentimiento mutuo. Esta tesis, ya clásica, se cimenta en el presupuesto de que el individuo tiene un concepto unitario de todas las reglas.

Elliot Turiel disiente de dicho presupuesto(1). Investigaciones recientes avalan la interpretación alternativa de que los niños y los docentes no tratan todas las reglas por igual sino que las evalúan y juzgan según el dominio de conocimiento propio de cada regla. Propone que se distinga, cuando menos entre las reglas de los juegos, las prudenciales, las convencionales y las morales. No se tratan

C/ Marqués de Urquijo, s/n  
01006 Vitoria-Gasteiz  
Tel:(945) 231966

(1) Turiel viene trabajando durante los últimos veinte años en el tema del conocimiento social. Hemos expuesto y valorado su obra y la de sus colaboradores en "Los dominios del conocimiento social: la hipótesis de Elliot (I)" y en "Los dominios del conocimiento social: heurística y teoría (II)", de próxima aparición en la revista Aula Abierta.

por igual todas las conductas y normas sociales sino que los juicios y argumentos difieren según la naturaleza de unas y otras.

Entre otras cuestiones que conformaban una investigación más amplia (Goñi, 1988), inspirada en la propuesta de Turiel, abordamos algunos aspectos de la comprensión de las reglas escolares. Pretendíamos incrementar, a la vez que contrastar, la información obtenida en investigaciones previas: (Weston y Turiel, 1980; Dodswort-Rugani, 1982; Turiel, 1983; Tisak y Turiel, 1984; Enesco y Del Olmo, 1987). La búsqueda de información revisite un marcado carácter prospectivo, si bien se centra en saber hasta qué punto diferentes tipos de reglas escolares se juzgan y evalúan a partir de categorías conceptuales distintas.

### Procedimiento

Participaron en la investigación 96 alumnos de edades comprendidas entre 10 y 16 años. Los alumnos forman tres grupos de edad, cada uno de 32 sujetos, correspondientes a tres niveles educativos:

- a. A 5º curso de EGB, con una media de edad próxima a los 11 años.
- b. A 8º de EGB cuya edad media ronda los 14 años.
- c. A 10º curso (2º Enseñanzas Medias), con un promedio de edad de 16 años y 3 meses. Todos asisten a colegios situados en Vitoria-Gasteiz.

Con cada uno de ellos se mantuvo una entrevista de una hora aproximada de duración, de la que aquí no se comenta más que una parte. Con el apoyo de unas tiras de comics, que representan cinco episodios escolares, se fueron formulando las cuestiones. Se eligieron cinco sucesos de naturaleza diversa que pretenden ser significativos del amplio espectro de situaciones que tienen ocurrencia en un colegio:

1. Mikel, por las buenas, empuja y tira a Koldo, quien involuntariamente le está obstruyendo el paso.
2. Miren llega tarde al colegio.
3. Javi utiliza una ventana para salir del colegio.
4. Arantza no anota la fecha de un próximo control que el/la profesor/a acaba de anunciar.
5. Iñaki y Marian van al colegio vestidos a lo punki.

Las cuestiones relativas al tema de este informe fueron cuatro:

1. *¿Debe haber una regla que prohíba comportarse como lo hace el protagonista de esta historia (Mikel, Miren...)?*
2. *¿Por qué piensan que debe/no debe existir una regla para eso?*
3. *¿Cómo ordenarías por orden de importancia las cinco reglas?*
4. *¿Adjudicarías a alguna historieta la frase: "Esto aunque no haya regla que lo prohíba, no debe hacerse nunca"? ¿A cuál/es historia/s le/s valdría esta frase? ¿Tal vez a ninguna?*

Se prepararon preguntas alternativas para los casos en que los alumnos no hubiesen explicitado suficientemente su pensamiento.

### Resultados

#### Admisión de normas

Las respuestas a la pregunta *¿Debería existir una regla que prohíba comportarse como lo hacen los protagonistas de las historias?* se recogen en la siguiente tabla.

Es patente la diferencia establecida entre las tres primeras y las dos últimas reglas. La práctica totalidad de los sujetos admite, sin que se detecten diferencias de edad, que debería existir norma para los tres primeros sucesos; por contra no hay defensa mayoritaria de reglas para los sucesos 4 y 5.

	Reg. 1	Reg. 2	Reg. 3	Reg. 4	Reg. 5
Curso 5º	32	32	30	25	19
Curso 8º	29	30	28	16	4
Curso 10º	31	31	31	6	0
<b>Total</b>	<b>92</b>	<b>93</b>	<b>89</b>	<b>47</b>	<b>23</b>

Tabla 1. Nº de sujetos que afirman la necesidad de regla

Menos de la mitad (47) de los entrevistados es favorable a una norma que mande anotar las fechas de los exámenes y además el apoyo a la misma disminuye a medida que los alumnos van teniendo más edad; las diferencias son estadísticamente significativas (Chi cuadrado de 11,52), a nivel de confianza del 1%, entre el número de alumnos de 5º, 8º y 10º curso. Que se prohíba ir al colegio a lo punki (regla 5) tan sólo es defendido por 23 alumnos y ninguno de ellos es del grupo de más edad; la diferencia la marcan los de 5º, que mayoritariamente abogan por la norma, frente a los de 14 y 16 años que claramente la rechazan (Chi cuadrado de 16,17 significativo a un n.c. del 1%).

En cualquier caso el significado más relevante de estos juicios se encuentra en los ar-

gumentos aportados al defender la conveniencia o no de la regla.

### Argumentos para justificar normas

Se repitió la misma pregunta ante cada uno de los cinco episodios: *¿Por qué crees que debe/no debe existir una regla para esto?*

A diferencia de otras líneas de investigación socio-cognitiva, de las que el representante más significativo sería Kohlberg, en los trabajos de Turiel y colaboradores no se suele recurrir a una única codificación típificada de las respuestas. El análisis cualitativo de los argumentos, a partir de un reducido primer grupo de transcripciones, obligó a considerar cinco categorías conceptuales básicas en el razonamiento sobre reglas escolares (Cuadro 1).

Categorías de justificación de los juicios acerca de las cinco normas	
Categorías	Descripción
A. <i>Argumentos de naturaleza moral</i>	que apelan al bienestar, integridad física o derechos de otras personas diferentes a la que realiza el acto.
A.1.	Referencia a los efectos intrínsecos negativos para el bienestar físico de otros ("le hace daño" o "le puede hacer una herida").
A.2.	Apelación a principios generales de justicia, reciprocidad y derechos de las personas ("tienen derecho los dos", "abusa").
B. <i>Argumentos de índole societal</i>	Apelación a la necesidad de organización social o de mantener un sistema de expectativas compartidas entre las personas.
B.1.	Se hace referencia a las consecuencias negativas para aspectos funcionales del orden social ("sería un desastre", "sería una desorganización").
B.2.	Se hace referencia a desviaciones de convenciones o expectativas conductuales consideradas como correctas ("es de mala educación", "se da mala imagen").
C. <i>Orientación a la autoridad, normas y castigos</i>	
C.1.	Apelación a la aprobación de figuras específicas de autoridad o a la existencia de reglas ("lo manda la seño", "se debe prohibir eso").
C.2.	Se alude a consecuencias o reacciones sociales negativas de evitación y castigo hacia el autor, incluyendo rechazo social ("si se porta así no tendrá amigos").
D. <i>Razones de prudencia</i>	Se hace referencia a las consecuencias negativas, sin mediación social, para la persona que lo hace.
D.1.	Se alude a los efectos negativos para el confort, bienestar o salud personal ("te puedes hacer daño", "se puede romper una pierna").
D.2.	Referencias a efectos negativos para el autodesarrollo o realización de uno mismo ("él saldrá perdiendo", "no aprenderá", "se le olvidará").
E. <i>Apelación a preferencias o prerrogativas personales</i>	Se alega el que se trata de un gusto, preferencia o elección personal ("no hace mal a nadie", "es su gusto", "es libre de hacerlo", "es su responsabilidad").

Cuadro 1.

El global de argumentaciones aportadas y su distribución en las cinco relaciones regla-acto queda reflejado en la tabla 2:

<i>Argumentos de justificación de las reglas</i>							
		A	B	C	D	E	Total
Regla	1	38	55	9	--	--	102
Regla	2	4	69	9	23	--	105
Regla	3	-	78	-	43	--	121
Regla	4	-	14	-	67	19	100
Regla	5	-	33	-	--	73	106
	<b>Total</b>	42	249	18	133	92	534
	<b>%</b>	8	47	3	25	17	

Tabla 2. A = Moral; B = Societal; C = Evitación; D = Prudencial; E = Personal

Se producen concordancias y discrepancias interindividuales en la comprensión de cada regla:

- Regla 1. No coinciden los alumnos en la elección de un mismo tipo de razones para justificar la regla de *no se debe empujar y tirar a un compañero*. Unos la aceptan por razones morales (38), pero en mayoría por razones sociales (55); las repercusiones sociales negativas para quien agrede se citan pocas veces (9 casos). No se comprueba que las discrepancias en la elección de argumentos se asocien con la edad; asociación que, sin embargo, ocurre con ciertos matices de la argumentación moral. Aparecen dos clases de argumentos morales: a. los que apelan al bienestar físico y psicológico del compañero; b. los que aluden a derechos, reciprocidad u otros valores como la paz, el llevarse bien o el controlar la agresividad. Mitad y mitad de los alumnos de 5º curso recurren a una u otra de estas dos subcategorías; en alumnos de 8º y 10º las respuestas del segundo tipo rondan el 80%.

- Regla 2. Todo el mundo ve bien que se regule la puntualidad. La mayoría (69 argumentaciones) alega razones de organización. También se sostiene (23) que la ausencia de regla comportaría consecuencias negativas para uno mismo. Las referencias al castigo (9) son minoritarias. No se comprueban diferencias significativas de razonamientos relacionadas con la edad.

- Regla 3. Prohibir saltar por la ventana se justifica mayoritariamente por motivos sociorganizativos (78 referencias) y en menor medida por prudenciales (43). Parece haber mayor apelación, progresivamente con la edad, a dimensiones organizativas. Dentro del razonamiento societal los mayores insistentes especialmente en los aspectos de desorganización, desorden y descontrol que supondría la no exigencia de salir por la puerta; los más jóvenes tienden a ver el aspecto de transgresión de convenciones: el dar mala imagen del colegio, el tratarse de un comportamiento que denota mala educación...

- La mayoría (67) entienden la regla 4 como una norma de índole prudencial. Admiten o rechazan que se mande anotar la fecha de exámenes según entiendan que se trata de un medio necesario u opcional de garantizar el aprendizaje; pero, en definitiva, se juzga la regla en función de su eficacia para evitar consecuencias negativas para uno mismo. Sin embargo, un número importante de alumnos mayores (19) reivindican el carácter personal del asunto -cada cual debe saber cómo se organiza-, por lo que rechazan que sea legítimo someterlo a regla. Este dato apunta la idea de que con la edad el sujeto reclama el derecho personal a decidir por su cuenta lo que es prudente o imprudente e incluso el derecho a correr con las implicaciones negativas de sus imprudencias.

- Regla 5. Prohibir ir a lo punki al colegio tiene entre sus defensores (un 23%) a todos aquellos que lo conceptualizan como norma socio-convencional y/o socio-organizativa. El resto (77%) la rechazan, la mayoría por entender que se inmiscuye en la esfera privada, y no sometible a normas de decisión personal. El 62% de los alumnos de 5º curso perciben funciones convencionales en la regla (evitar el dar mala imagen, que parezca que no se va al colegio a estudiar...) y socio-organizativas (despistarían a los demás...). Sin embargo, los de 8º y especialmente los de 10º entienden el asunto de modo estrictamente personal.

Tras los datos anteriores se detecta que: - no hay unanimidad en reconocer una misma categoría argumental para cada una de las reglas; - las discrepancias en la conceptualización de normas se asocian con la edad en el

caso de la regla 3 (prudencial o socio-organizativa), de la 4 (convencional, prudencial o personal) y de la 5 (convencional o personal); - llama la atención que al justificar la normatividad de algunas conductas se eliciten más argumentos sociales que al argumentar por qué están bien o mal. Retomaremos estos temas al discutir el conjunto de los resultados.

#### Orden de importancia relativa de las distintas reglas

La importancia relativa que se otorga a diferentes normas refleja el grado de normatividad que se acepta respecto a una u otra clase de conductas. Se expone en la tabla 4 el orden de importancia otorgado a cada una de las normas.

Orden		1º	2º	3º	4º	5º
Regla	1	80	10	8	2	0
Regla	2	8	47	41	4	0
Regla	3	9	41	47	3	0
Regla	4	2	1	3	75	19
Regla	5	1	1	1	16	81

Tabla 4.

La secuenciación de estas cinco reglas se explica mucho mejor si, además de tener en cuenta los argumentos aportados en la justificación de la norma, se atiende también al tipo de razones alegadas al evaluar la conducta que cada norma tutela. Resumiendo de forma escueta la conceptualización que se hizo de cada suceso (2), ha de destacarse que todos los alumnos reconocen dimensiones morales en el hecho de maltratar a alguien (suceso 1) y que la impuntualidad (suceso 2) y el salir del colegio por la ventana (suceso 3) se ven como

sucesos cuya complejidad requiere apelar a más de un tipo de consideración. Los sucesos 4 y 5 eliciten juicios parecidos a los de sus respectivas reglas. Teniendo esto en cuenta nos encontramos con que:

- El primer rango de importancia corresponde a las reglas que tutelan aspectos morales. El 80% coinciden en que lo peor que se puede hacer en la escuela, o lo menos que debería permitirse, es el maltratar a los demás. Ninguno de quienes no han situado esta regla en primer lugar (el 20%) es del grupo de más

(2) Hemos informado sobre esta cuestión en el trabajo "La conceptualización de la vida social escolar" (de próxima aparición).

edad y todos ellos arguyen que los asuntos típicamente escolares, como la puntualidad, competen a los maestros más que los morales. A los más jóvenes parece crearles dificultad sostener en contextos específicos la primacía, defendida en abstracto, de los valores morales.

- Las reglas societales preceden en importancia a las prudenciales. En la conceptualización de los sucesos y normas 2 y 3 se ha prestado una atención similar tanto a lo societal como a lo prudencial. El criterio de conferir mayor importancia a lo societal que a lo prudencial lleva a unos a considerar más importante la regla 3 que la 2 y a otros a invertir ese orden; depende del aspecto, societal o prudencial, que cada cual haya considerado de mayor relevancia en cada caso. Igualmente algunos (16%) priorizan la regla 5 sobre la 4; todos ellos son de 5º curso y perciben los aspectos societales de la indumentaria, mientras que ven la regla 4 en referencia a lo prudencial. Se atienen al criterio de dar más importancia a lo societal que a lo prudencial.

- Lo convencional es regulable, pero no así lo personal. La distinta evaluación que pequeños y mayores han hecho de los sucesos y normas 4 y 5 se refleja en las discrepancias sobre el orden de importancia que otorgan a las reglas 4 y 5. Los mayores han insistido en el calado personal del suceso 5; de ahí que defienden que, por constreñir esferas personales, la

regla 5 es inaceptable o, en todo caso, muy poco importante.

En conclusión, los alumnos de 10 a 16 años demuestran tener criterios muy claros respecto al orden de importancia de las leyes que regulan unos u otros ámbitos de la vida social. Primero son las leyes morales; luego, las societales; y después las prudenciales. No es admisible la regulación de asuntos de índole personal. El emplear con rigor ese criterio es precisamente lo que conduce a discrepar sobre el orden secuencial de unas u otras leyes. La raíz está en que se parte de discrepancias en la conceptualización de los sucesos. Basta conocer la conceptualización que el alumno realiza del acto para poder pronosticar la importancia relativa que concederá a una ley que regule dicha conducta(3), lo que insta a proseguir investigando los modos en que se recurre a diferentes categorías conceptuales al razonar sobre sucesos sociales.

#### Obligatoriedad contingente o no a la presencia de una norma

Se presentó a cada alumno una cartulina con la siguiente frase: "Esto, aunque no haya ninguna regla, no debe hacerse nunca". Se le pidió que la adjudicase a alguno de los cinco sucesos. La frase es una formulación, entre otras posibles, del principio de obligatoriedad no contingente a la presencia de una expresa. Las respuestas fueron las siguientes:

<i>Nº sujetos que afirman obligatoriedad de comportamiento no contingente a la presencia de una regla</i>				
Suc. 1	Suc. 2	Suc. 3	Suc. 4	Suc. 5
93	47	67	14	9

Tabla 5.

(3) Estos datos han de interpretarse con cierta cautela. Indica Turiel que la importancia de un acto no deriva únicamente de su adscripción a un dominio y que las distribuciones de importancia pueden ser similares en diversos dominios "ya que la importancia atribuida a un hecho es el resultado de la interacción entre su magnitud relativa y la importancia relativa atribuida al dominio" (Turiel 1983, pp. 94-95).

Se viene sosteniendo que la no-contingencia a la presencia o ausencia de una norma es un rasgo exclusivo de la obligatoriedad moral (Turiel, 1983). Sin embargo esto no es exacto. Los sujetos perciben obligatoriedades no contingentes a la presencia de una norma incluso en campos no-morales. Respecto al primer suceso viene a coincidir el número de adjudicaciones de esta frase con anteriores conceptualizaciones como episodio moral. Sin embargo quienes afirman que, aunque no esté prohibido, sigue estando mal el salir del colegio por la ventana (67 alumnos), el no anotar la fecha del examen (14) o el ir al colegio a lo punki (9) no habían reconocido previamente en estas conductas traza moral alguna.

De todos modos ha de tenerse en consideración el dato de que los mayores no sostienen que esté mal, si no hay regla, el no-annotar ni ir al colegio a lo punki. Lo afirman 15 alumnos de 5º y 8º curso (7 y 7 para el no anotar; 8 y 1 para el ir a lo punki).

## Discusión

La información obtenida refuerza la tesis de que el pensamiento sobre reglas escolares no es unitario; por el contrario se apela a argumentos distintos al razonar sobre unas y otras reglas. Pero se revelan con fuerza, al mismo tiempo, las discrepancias, asociadas a veces con la edad, en la conceptualización de unos mismos sucesos y reglas sociales.

Queda comprobada también la validez de la heurística de investigación empleada para ir incrementando el conocimiento sobre los modos de comprensión de las reglas sociales. Algunos de los resultados revisten especial transcendencia teórica que queremos subrayar.

1. Los efectos de la tarea cognitiva en el razonamiento social se han mostrado con gran evidencia. Se comprueba que la tarea cognitiva incide en el razonamiento al orientar la atención hacia unos aspectos de la realidad social más que hacia otros.

Así, preguntar sobre la legalidad no es exactamente lo mismo que indagar sobre la bondad de un acto. Plantear si se debe prohibir el salir por la ventana de un colegio, por

ejemplo, orienta la atención hacia dimensiones organizativas más que hacia el peligro de lesión corporal; las respuestas se polarizan en el aspecto organizativo: "se daría mala imagen", "sería un auténtico desorden"... Estas consideraciones surgen en menor medida al solicitar razones por las que está mal el saltar por la ventana; en tal caso la atención se orienta más fácilmente hacia componentes prudentiales tales como que uno se puede torcer el tobillo. Ante una pregunta sobre la regulación social, de connotaciones organizativas, aumentan consideraciones de esta índole.

Se ha de concluir que variaciones, incluso pequeñas, en las estrategias de exploración del juicio social repercuten en las características de los juicios, lo cual tiene su importancia tanto teórica como metodológica.

2. La versatilidad de la atención hacia los diferentes componentes de las situaciones sociales induce a pensar que en el sujeto coexisten diferentes tipos de juicios sociales y que la polarización en unos u otros dependen de variables, que aún no conocemos del todo, tales como la naturaleza del hecho social, la amplitud de exploración del razonamiento, la inducción implícita en las preguntas y otras.

El que un tipo de juicios no se elicite en un momento dado no debe interpretarse como carencia en el sujeto de categorías conceptuales adecuadas. Puede deberse al tipo de pregunta o tarea cognitiva que se le exige y que acapara su atención en ese momento o tarea cognitiva que se le exige y que se manifiesta en el aumento de respuestas socio-organizativas y disminución de las morales ante la pregunta de por qué debe prohibirse el pegar frente a la pregunta de por qué está mal pegar a otros.

Una de las conclusiones que se derivan de este punto y del anterior lleva a no dar por sentado que se ha explorado la comprensión de determinada parcela de la realidad social mientras no se hayan empleado varias tareas cognitivas.

3. En los modos de razonar sobre sucesos y reglas sociales inciden, en ocasiones, de forma combinada la naturaleza del asunto, la tarea cognitiva y la estructura conceptual asociada con la edad. Así:

- El descubrimiento de las repercusiones sociales de lo moral es facilitado por la

pregunta sobre normas, pero son más sensibles a ello los mayores que los pequeños.

- La pregunta sobre si se debe legislar un asunto prudencial incita, a los mayores más que a los pequeños, a percibir la dimensión societal de los asuntos prudentiales y tener en cuenta, por ejemplo, la importancia social de preservar la integridad física.
- Cuando lo personal se entrelaza con lo prudencial o con lo convencional, también la pregunta sobre las normas ayuda a descubrir la importancia de lo personal, pero se benefician más de ello los mayores que los pequeños. La discusión de si un acto debe regularse ayuda a decidirse por la vertiente personal en los dilemas convencional-personal e incluso a descubrir el trasfondo personal de lo prudencial.

El acopio de información sobre comprensión de normas no reviste amplitud suficiente como para inspirar propuestas globales de intervención educativa. No obstante al educador se le brinda un nuevo marco analítico del razonamiento de sus alumnos: no todo lo que sucede en la escuela tiene que ver con la moralidad. Los conceptos de justicia, organización social, convención, prudencia y privacidad personal son las nociones básicas en torno a las cuales se estructura la comprensión de normas y sucesos sociales. Ayudar a los alumnos a construir su conocimiento social requiere respetar las leyes que regulan la organización interna del mismo.

## REFERENCIAS

- DODWORTH-RUGANI, K. J. (1982). *The development of concepts of social structure and their relationships to school rules and authority*. Tesis doctoral. Universidad de California, Berkeley.
- ENESCO, I.; DEL OLMO, C. (1987). "La comprensión de normas sociales en niños de E.G.B.", en *Boletín del ICE*, 10, 3-19. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- GOÑI, A. (1988). *Razonamiento social sobre conductas escolares. Pluralidad y coordinación de categorías conceptuales*. Tesis doctoral inédita. Universidad del País Vasco.
- KOHLBERG, L. (1969). "Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization", en GOSLIN, D. A. (Ed.): *Handbook of socialization theory and research*. Chicago. Rand McNally.
- KOHLBERG, L. (1976). "Moral stages and moralization: the cognitive development approach", en LICKONA, T. (Ed.): *Moral development and behavior*. Holt, Rinehart and Winston, New-York. (Traducción: "Estadios morales y moralización", en *Infancia y Aprendizaje*, 18, 33-51, 1982).
- PIAGET, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Presses Universitaires de France. (Traducción: *El criterio moral del niño*. Fontanella, Barcelona, 1971).
- TISAK, M. S.; TURIEL, E. (1984). "Children's conceptions of moral and prudential rules", en *Child Development*, 55, 1030-1039.
- TURIEL, E. (1978). "Social regulations and domains of social concepts", en DAMON, W. (Ed.): *New directions for child development: social cognition*. Jossey-Bass, San Francisco.
- TURIEL, E. (1979). "Social convention and morality: two distinct conceptual and development systems", en KEASEY, C. B. (Ed.): *Nebraska Symposium on Motivation*. (Vol. 25). University of Nebraska Press: Lincoln.
- TURIEL, E. (1983). *The development of social knowledge*. Cambridge University Press, New-York. (Traducción: *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Debate, Madrid, 1984).
- WESTON, D. R.; TURIEL, E. (1980). "Act-rue relations: children's concepts of social rules", en *Developmental Psychology*. Vol. 16. N° 5, 417-424.

SUMMARY

*It is not needed to insist in the importance that to know how pupils think about school rules and their behaviour in relation with them, has for educators.*

*Elliot Turiel's heuristic and theoretical work suggested the design of a research carried out with 96 pupils (aged 10 to 16 years). Their way of reasoning, expressed in a clinic interview corroborate the thesis that a unitary concept about all the rules does not exist. Otherwise, they appeal different arguments (justice, social organization, convention, wisdom, deprivation) when they reason about ones and anothers behaviours and scholastic regulations. They defend that the most important rules are moral ones and then, the social and prudential ones. The age, each event nature, and the cognitive task are variables that let us explain some different ways of understanding the social reality. We have to go on looking for more information about social rules comprehension, but the analytic scheme used suggest possibilities for the researcher and for the educator himself.*

RÉSUMÉ

*Il ne faut pas insister sur l'importance que pour l'éducateur a connaître comment ses élèves pensent sur les règles scolaires et sa conduite face à celles-ci. Le travail heuristique et théorique de Elliot Turiel a suggéré le dessin d'une recherche faite avec 96 élèves de 10 à 16 ans. Sa façon de raisonner, exprimée dans une entrevue d'inspiration clinique, corrobore la thèse de qu'il n'existe pas un concept unitaire de toutes les règles. Par contre, ils appellent à des arguments différents (justice, organisation sociale, convention, privacité) quand ils raisonnent sur des différentes conduites et régulations scolaires. Ils soutiennent que les règles les plus importantes sont les morales et après les sociales et les prudentiales. L'âge, la nature des faits et le travail cognitif sont des variables qui permettent expliquer certaines façons différentes de comprendre la réalité sociale. On doit continuer à chercher la compréhension des normes sociales, mais le schéma analytique employé suggere des possibilités tantôt pour le chercheur comme pour l'éducateur lui même.*