



Educación Moral: una propuesta alternativa

La necesidad de una educación moral es uno de los temas más ampliamente debatidos, tanto en el ámbito social, como en el específico de la reflexión pedagógica en los últimos años. Por un lado, el espectacular crecimiento en el conocimiento y en el desarrollo científico-tecnológico ha generado profundos cambios en los modos de vida social y el derrumbamiento de sistemas uniformes de organización y convivencia humanas. Por otro, el deterioro creciente de las instituciones y organizaciones públicas (transfuguismo político, corrupción en los partidos políticos, fraude fiscal, violencia, etc.) ha creado un sentimiento generalizado de pérdida de valores fundamentales, auténticos resortes garantes de la convivencia humana. En tal sentido, el establecimiento de relaciones humanas sobre la base de principios éticos se ha convertido en tarea prioritaria para la sociedad actual.

Si el diagnóstico de nuestra sociedad nos ofrece un cuadro moral preocupante, de cuyos síntomas existe un amplio consenso, la superación de tal situación pasa, a juicio de todos, por una educación moral de toda la sociedad. Estamos convencidos de que los mayores problemas que hoy tienen planteados los hombres y la humanidad, en su conjunto, no tienen, en lo fundamental, una solución científico-técnica, sino que requieren una reorientación ética de los principios que regulan las relaciones entre los hombres, y las relaciones de éstos con su entorno natural (Puig y Martínez, 1989).

No pretendemos en estas líneas añadir un análisis a los muchos ya elaborados sobre la obra de L. Kohlberg, de todos conocidos. Entre nosotros, los trabajos de los profs. Escámez (1987), Santolaria (1987) y Puig-Martínez (1989) sobre el desarrollo del juicio moral en Kohlberg y

su implicación educativa ofrecen elementos suficientes para el análisis de dicha teoría. Singularmente el trabajo: «Relación del conocimiento moral con la acción moral: la educación para una conducta moral» del prof. Escámez, constituye un estudio preciso de interpretación de la obra de Kohlberg, sus aportaciones a la investigación sobre el desarrollo moral, su aplicación al ámbito educativo y sus evidentes limitaciones, tanto desde la racionalidad teórica como práctica.

Nuestra aportación, en cambio, se centra fundamentalmente en el ámbito de los «medios» o estrategias para una educación moral. Desde la Pedagogía, la educación moral es ante todo un problema de medios, de estrategias o de racionalidad práctica.

1. MODELOS DE EDUCACION MORAL

Parece que está fuera de toda duda que el objetivo fundamental de la educación moral es que el individuo actúe o viva moralmente. Es decir, no basta con que piense-juzgue moralmente sobre los resultados de su conducta, sino que actúe de acuerdo con principios morales. Esto conlleva la asunción de la responsabilidad personal en la conducta; lo que implica libertad, consciencia y autonomía en la realización de la misma.

Hasta ahora, la mayor parte de los programas de educación moral ha seguido una de estas dos opciones fundamentales:

a) *La perspectiva tradicional*, que de alguna manera entiende la educación moral como un proceso de socialización del código moral explícito, sancionado por la sociedad. Persigue la inculcación de determinados valores y normas morales presentes en la sociedad. Desde esta perspectiva, la persona moral surge del aprendizaje de las reglas sociomorales y del estilo particular de observancia, desarrollado por cada individuo, de dichas reglas. Dicho enfoque tradicional implica: 1. La enseñanza explícita de códigos morales concretos (normas, reglas, valores, etc.) presentes en la sociedad; 2. Sistemas explícitos y públicos para recomendar la conducta deseable y reprimir la conducta no deseable; 3. Propuesta de ejemplos o modelos de conducta moralmente correctos; y 4. El recurso frecuente a la «regla de oro», como instrumento de refuerzo de la conducta moral.

Esta perspectiva se apoya en las tesis de Durkheim (1947), la teoría del aprendizaje social (Aronfreed, 1968; Bandura y Walters, 1963, y Bandura, 1977 y 1986) y el neoconductismo (Sears, Maccoby y Levin, 1957). Consideran que el desarrollo moral como el aprendizaje de conductas y valores socialmente determinado, sin distinguir entre una regla

social y una regla moral. Los estudios de E. Turiel (1983) han mostrado, por el contrario, que lo que en muchas ocasiones se considera una regla moral, aceptada socialmente, no es más que una convención o costumbre sin referencia a algún principio moral. La no diferenciación entre ambas reglas da lugar a que los diferentes agentes socializadores (padres, maestros, etc.) impongan dichas reglas sin que se disponga de justificación moral alguna, lo que favorece el adoctrinamiento, la sumisión y la dependencia a un sistema claramente convencional de moralidad. Para que esta moralidad, no racional o arbitraria, logre ser superada, será necesario aplicar programas educativos basados en los principios de imparcialidad, verdad, libertad de expresión y respeto a la persona. Aproximaciones a estos programas de educación moral, desde la perspectiva tradicional, son los que están englobados en el proyecto denominado: Educación Personal, Social y Moral (Pring, 1984; Thacker, Pring y Evans, 1987 y Lang, 1988).

b) *La perspectiva cognitivo-evolutiva* que propugna una educación formal ajena a la proposición de contenidos concretos en la educación moral, limitándose a la adquisición, por parte de los educandos, de los instrumentos, habilidades y capacidades racionales de juicio moral que les permitan aplicarlos a las situaciones concretas. Según este modelo, los programas de educación moral acentúan la importancia de la interacción natural entre iguales para el desarrollo gradual del juicio moral, evitando decir a los educandos «lo que está bien y lo que está mal». Parte del supuesto de que los sujetos, en agrupaciones voluntarias, llegarán a apreciar, a través del proceso de interacción, la importancia de la imparcialidad y de la justicia. Una vez que lleguen a comprender la importancia de estos valores para la convivencia humana, se generará en ellos la tendencia a actuar justa e imparcialmente. Dentro de este modelo de educación moral, se han desarrollado programas educativos en una línea de investigación más fiel a la teoría piagetiana del desarrollo moral. Los estudios dirigidos por R. DeVries (1987 y 1991) sobre la atmósfera sociomoral y el desarrollo sociomoral de los niños preescolares confirma una de las principales contribuciones de la teoría del desarrollo moral de Piaget: el desarrollo moral coincide con el desarrollo cognitivo del niño. Por otra parte, los seguidores de la línea piagetiana, dejan aún sin resolver, de modo empírico, algunas cuestiones decisivas para la construcción de programas de educación moral. Así, como ya lo indicó parcialmente Weinreich-Haste (1982), no se ha demostrado cómo, ni bajo qué condiciones se desarrolla la moral autónoma; tampoco se han precisado las condiciones por las que se favorece o se dificulta el paso de la heterono-

mía a la autonomía. Mayores esfuerzos serán necesarios para analizar, de forma precisa, cómo influyen, por una parte, las experiencias sociales con iguales en la maduración del juicio moral y las relaciones adulto-niño, por otra, en el progreso de la autonomía moral. Programas educativos basados prioritariamente en favorecer el desarrollo cognitivo o en propiciar las condiciones cognitivas para la discusión de problemas morales, daría lugar a un buen adiestramiento intelectual para razonar moralmente, pero no necesariamente llevaría a la realización de conductas morales.

Por lo que respecta a la teoría cognitiva-evolutiva, defendida por Kohlberg, el dilema moral (real o hipotético) constituye la técnica fundamental utilizada en la educación moral, y la «comunidad justa» la expresión hasta ahora más acabada de este modelo de educación moral. Entre los representantes más destacados de esta corriente, cabe mencionar a Berkowitz, Hersch, Paolitto, Reimer, Power, Higgins, Walker, etc.

Ambos enfoques han sido criticados, destacándose sus evidentes limitaciones. Entre nosotros, el prof. Escámez (1987) emite un juicio claramente opuesto a la idoneidad o suficiencia de la teoría del desarrollo del juicio moral «el modelo cognitivo, tal como es asumido, y la primacía del juicio moral, como es defendida, nos parecen insuficientes» (p. 237). A juicio de este autor la consistencia de la acción moral con el juicio moral exige un «apasionamiento racional» por aquello que se considera moralmente adecuado para que pueda ser llevado a la práctica, aspecto éste del todo olvidado en el modelo expuesto por Kohlberg. En tal sentido, la educación moral no debe centrarse sólo en propiciar un desarrollo del razonamiento moral sino, además, en crear condiciones para que el individuo lleve a la práctica lo propuesto por los juicios morales. Análoga posición adoptan Santolaria (1987) y Puig-Martínez (1989), entre otros.

La falta de consistencia entre juicio-acción moral continúa siendo uno de los puntos más discutidos del modelo de Kohlberg sobre desarrollo moral, a pesar del recurso de éste al denominado «juicio de responsabilidad». Los resultados empíricos son muy reticentes a confirmar tal consistencia (Lytton, Maunula y Watts, 1987). Por otra parte, los programas de acción educativa que impulsa Kohlberg a partir de su modelo de desarrollo del juicio moral, cuyo exponente más significativo lo constituye la «comunidad justa», ha recibido también fuertes críticas (Edelstein, 1989; Ortega y Mínguez, 1991).

Pero sin duda, la obra de Peters (1981) «Moral development and moral education», constituye una de las aportaciones más clarificadoras en el debate actual sobre educación moral. Sus discrepancias respecto a

Kohlberg, expuestas en dicha obra, podrían concretarse en los siguientes puntos:

1. La importancia de los años de la infancia y adolescencia para la educación moral, etapas infravaloradas en la obra de Kohlberg.
2. La incidencia del medio familiar en el desarrollo moral de los hijos.
3. El papel fundamental de los sentimientos en el desarrollo moral del sujeto.
4. La necesaria presencia de los contenidos morales en todo proyecto de educación moral.

De la lectura de Peters se desprende que el autor opta claramente por una «vía intermedia» en la educación moral. Es decir, propugna la necesidad de enseñar contenidos morales concretos que regulen la vida de los educandos en sus primeros años. Así mismo, defiende la necesidad de que el individuo vaya asumiendo, progresivamente, mayores cotas de autonomía en su conducta moral; o lo que es lo mismo, que ésta esté regida por principios interiorizados.

A juicio de Peters no basta con que a los niños y adolescentes se les enseñe un determinado código moral; ni tampoco con que piensen o razonen moralmente en base a los principios de respeto a los demás, a lo que es justo o injusto. No siempre actuamos en base a lo que consideramos justo y correcto; es necesario, a su vez, fortalecer la voluntad de los educandos para que «quieran» comportarse de acuerdo con los principios de justicia. Para ello el aprendizaje de virtudes tales como la integridad, el valor y la determinación se hacen imprescindibles (Peters, 1984; pp. 157-202).

Coincidimos con Peters en que el problema más importante en la educación moral no hace referencia al contenido, sino al *método*. A nuestro juicio, el problema fundamental en educación moral sigue siendo dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Qué debemos *hacer* para una educación moral de los sujetos?, ¿qué *medios* deberíamos utilizar para que la justicia, la preocupación por los derechos humanos, el reconocimiento de la dignidad de toda persona sean valores sociales presentes vividos por la colectividad? Por nuestra parte, nos adscribimos a la denominada «vía intermedia» en la educación moral propugnada por Peters (1981), y recientemente defendida por Watson y Solomon (1989), Escámez (1990), Santolaria (1987), Puig-Martínez (1989), entre otros. El debate, hoy abierto, sobre qué valores concretos enseñar, modelos de

sociedad y de hombre, etc. pertenece al ámbito específico de la filosofía moral, ciencia política, antropología, etc., no propiamente a la pedagogía cuyo saber se resuelve en el ámbito específico de los medios o de la racionalidad práctica (Escámez, 1987). Al pedagogo, por tanto, no le interesan tanto las convicciones o teorías sobre qué sea la moral, cuanto alcanzar unas convicciones sobre *qué metas* deban ser alcanzadas en moralidad, y a través de *qué medios* en los procesos educativos (Escámez, 1990).

2. UNA PROPUESTA ALTERNATIVA: LA VIA INTERMEDIA

En la sociedad occidental, a la que pertenecemos, existe un consenso generalizado en torno a la aceptación de unos valores fundamentales como la libertad, autonomía, dignidad de la persona, convivencia democrática, participación ciudadana, el diálogo como recurso para dirimir conflictos, la defensa de la naturaleza, la salud, etc., (Diseño Curricular Base. Educación Infantil, p. 26) que dibujan un modelo de moralidad perfectamente asumible desde una perspectiva humanista. ¿Cómo llevarla a la práctica? Tan sólo nos atrevemos en estas páginas a dibujar, en sus líneas esenciales, las directrices básicas para una puesta en práctica de la vía intermedia en educación moral, en el marco de la institución escolar.

1. Propuesta explícita a los educandos de los valores sociales

Tal propuesta se justifica porque la ausencia de valores en un proceso de educación sería inimaginable y llevaría a la desnaturalización del mismo proceso. Una de las funciones esenciales de la institución escolar, admitida por todos, es la integración de las jóvenes generaciones en el sistema social cuyas señas de identidad son los valores que la sociedad sustenta. Por otra parte, el educar en los valores sociales, mediante el diálogo y la reflexión, facilita la estima por la conducta moral y predispone a los sujetos a un comportamiento moral. Los trabajos de Radke-Yarrow, Zahn-Waxler y Chapman (1983), así lo confirman. ¿Qué valores se han de enseñar? Fundamentalmente aquellos como los anteriormente citados que gozan de la aceptación generalizada por parte de la sociedad, sin los cuales resulta difícil que el individuo se «apasione» o quiera realmente vivir de acuerdo con los principios morales. El amor a la justicia, o mejor dicho a una vida justa no es posible sin el descubrimiento afectivo del otro, sin la apertura a los demás o el reconocimiento,

no sólo racional, sino también práctico de la dignidad del otro. Podemos enseñar a los niños que robar un libro o incendiar un bosque es malo porque causa un perjuicio personal o colectivo. Si lo conseguimos, estaremos tan sólo ante el reconocimiento cognitivo de la maldad de la transgresión de una norma o de la maldad de un hecho. Sin embargo, podría resultar aventurado esperar que un reconocimiento de esta naturaleza, por otra parte indispensable, se traduzca, de hecho, en una conducta moral si no va acompañado de un «movimiento» de la voluntad que impulsa a obrar rectamente. Y ésta es fundamentalmente tarea de una educación en valores. Su puesta en práctica ha encontrado diversas vías de realización, de las que existe hoy documentación abundante (Association for Values Education and Research (AVER): educación moral en la escuela primaria y secundaria (Wright, 1978 y Williams, 1979); educación de valores en prisiones (Coombs y otros, 1984; La Bar y otros 1983). La investigación realizada sobre actitudes positivas hacia los valores, línea hoy muy actual en la investigación pedagógica, ofrece técnicas concretas a este respecto.

2. Estructuras de cooperación y autogobierno en el aula

Abundante investigación avala el desarrollo de una mayor comprensión y aceptación de los otros (creencias, ideologías, etnias, etc.) mediante el uso de técnicas cooperativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Johnson y Johnson, 1983; Slavin, 1983; Solomon, y otros, 1985; Graves y Graves, 1985; Escámez, Ortega y Saura, 1987; Escámez, Ortega y Gil, 1989; Jhonson y Jhonson, 1990). El desarrollo de la empatía, preocupación por los otros, apertura a los problemas-situaciones que afectan a los demás (lo que Peters denomina «pasiones racionales»), el desarrollo de actitudes altruistas, en definitiva, es camino obligado para una conducta moral. Es obvio que la estructura de cooperación y autogobierno que se reclama no puede ser tarea de un solo profesor. Esta exige el necesario soporte institucional y colegial (Smith, 1987). De otro lado, las estructuras de cooperación llevan a los integrantes del grupo a conflictos de naturaleza cognitiva lo que permite un aumento de la actividad cognoscitiva de los individuos y un mayor progreso intelectual (Mugny y Pérez, 1988), condición indispensable, desde la perspectiva de Piaget y Kohlberg para un progreso en el desarrollo del juicio moral. El mismo Kohlberg, al hablar de la comunidad justa como modelo de educación moral, en el ámbito escolar, contempla como imprescindibles las estructuras de cooperación y autogobierno para el ejercicio de la libertad y la

responsabilidad, sin las cuales no es posible el desarrollo de la autonomía personal y la educación moral de los sujetos.

3. Utilización de dilemas morales

El objetivo de la educación moral es que los individuos actúen moralmente en base a principios éticos personalmente asumidos. Ello conlleva el desarrollo de su capacidad para el razonamiento moral que les permita la toma de decisiones morales frente a situaciones nuevas, de un modo libre, responsable y autónomo. La reflexión y discusión sobre las normas, reglas y situaciones sociales o morales, la necesidad (hipotética o real) de optar, mediante razones, por uno de los valores en conflicto, en una situación determinada, favorece en los educandos el desarrollo de sistemas morales coherentes, como reconocen Kohlberg, Berkowitz y otros.

La utilización de las técnicas del dilema moral, así como de clarificación de valores y role-taking pueden ser recursos muy útiles que permitan a los educandos una nueva organización intelectual del conjunto de creencias o razones que sustentan su sistema de valores, y con ello progresar en una mayor autonomía del juicio moral. Se ha discutido mucho sobre la idoneidad del dilema moral hipotético en la educación moral. Al presentar valores en conflicto que afectan a situaciones artificiales, no vividas por el sujeto educando, la necesidad-obligación de justificar o encontrar una razón proveedora de sentido para su conducta moral no es lo suficientemente fuerte para llevar al sujeto a un esfuerzo intelectual que suponga revisar o poner en tela de juicio el conjunto de creencias y valores en el que hasta ahora ha vivido. El valor pedagógico que atribuimos al dilema moral hipotético es tan sólo propedéutico o de iniciación al dilema moral real, en el que el individuo se ve personalmente implicado, abocado a asumir la responsabilidad de las consecuencias de la conducta moral elegida. No es de esperar que los individuos, en una educación fuertemente dirigida, se muestren capaces-hábiles, desde el principio, para tal ejercicio. Es necesario, por tanto, un período de adiestramiento o aprendizaje. El dilema moral hipotético, así como la clarificación de valores y role-taking pueden desempeñar válidamente dicha función.

4. Relaciones positivas entre adultos y adolescentes

Los trabajos, ya clásicos, de Harvey, Hunt y Schroeder (1961) confir-

maron suficientemente que las estructuras relacionales en el seno de la familia influían poderosamente en la personalidad de los hijos. Estructuras democráticas, flexibles y positivas entre los miembros de la familia permitían la formación de una personalidad responsable de sus propias acciones, autónoma y creativa, definida más por el diálogo y apertura a los demás, que por la oposición y reacción a lo que le rodea. Por el contrario, los ambientes familiares donde las normas o reglas de convivencia se imponen o aplican arbitrariamente generan personalidades definidas más por la negación y el enfrentamiento que por el diálogo y encuentro con los otros. Los estudios de Maccoby y Martín (1983), Radke-Yarrow, Zahn-Waxler y Chapman (1983), confirman también que las relaciones afectivas positivas entre padres e hijos generan en éstos una mayor tendencia a preocuparse por los problemas-situaciones de los otros. La experiencia de ser aceptado, comprendido y valorado por los otros facilita el desarrollo de la empatía y de la conducta moral. Y en el ámbito específico del desarrollo del juicio moral la influencia de la familia está plenamente confirmada según se desprende de los recientes estudios de S. I. Powers (1988).

Si la familia es determinante en los procesos de aprendizaje de los hijos (Ortega, 1987), en el ámbito específico de la enseñanza de los valores y de la educación moral, su colaboración resulta imprescindible. La interiorización o apropiación de valores, la percepción del mundo que rodea al niño, el modo de afrontar los problemas o situaciones, en otras palabras: el «estar en el mundo y frente a la vida» no es algo que se aprenda sólo ni principalmente en las aulas, sino por el contacto social y la confrontación con el otro, tanto en el seno de la familia como en el barrio (Vanderplass-Holper, 1987). El reconocimiento y respeto de la dignidad del otro, de toda persona, actuar en base a principios éticos, amar la justicia no es resultado sólo de un ejercicio intelectual fruto de una actuación educativa, aislada, en el marco escolar. El aprendizaje de la virtud o a vivir justamente, el amor-apasionamiento por la justicia requiere un cultivo diario, traducido en estímulo y en propuesta, a la vez que en modelo y ejemplo. Esto hace del todo necesaria la participación de la familia, si no se quiere caer en una visión «intelectualista», fragmentaria de la educación moral.

Las directrices básicas para una educación moral aquí propuestas, podrían constituir un punto de encuentro entre dos modelos distintos, y para nosotros insuficientes, de la educación moral. A nuestro juicio, la vía intermedia defendida por Peters, y apoyada por diversos autores, no presenta dificultades insalvables en su realización: se cuenta con sufi-

ciente investigación pedagógica sobre formación de actitudes positivas hacia los valores. Ello nos permite disponer de un repertorio de técnicas sobre formación de actitudes aplicables al aula cuya eficacia está plenamente contrastada; del mismo modo, los instrumentos de evaluación aplicados nos ofrecen las garantías científicas necesarias para juzgar sobre los resultados obtenidos. De otra parte, la investigación llevada a cabo por Kohlberg demuestra que la utilización de dilemas morales, si bien en condiciones de cooperación y autogobierno, promueven un mayor desarrollo del juicio moral en los alumnos. Tanto el desarrollo de la capacidad cognitiva, como la actitud positiva hacia la justicia o comportamiento justo pueden operativizarse en propuestas concretas de actuación educativa. Los resultados de Watson, Solomon y otros (1989), aún provisionales, parecen apuntar en esa dirección.

La educación moral, sin una reflexión y crítica de las normas y reglas morales, lleva necesariamente al adoctrinamiento e impide el desarrollo de la autonomía y responsabilidad del sujeto en su conducta. A su vez, la educación moral sin contenidos morales a los que se refiera, conduce a un puro ejercicio intelectual, carente de energía para llevar al sujeto a la realización de conductas según los principios de justicia.

Hemos remontado el discurso donde Peters (1984) y el prof. Escámez (1991) lo dejaban: la educación moral es un problema de método; la tarea, por tanto, de la investigación pedagógica está en la elaboración de programas y descripción de técnicas que posibiliten el paso de una moral heterónoma a una moral autónoma. La propuesta que aquí se hace se inscribe en este marco de actuación.

BIBLIOGRAFIA

ARONFREED, J. (1968): *Conduct and conscience*. NY: Academic Press.

BANDURA, A (1977): *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

BANDURA, A. (1986): *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

BANDURA, A. y WALTERS, R. H. (1963): *Social Learning and Personality development*. NY: Holt, Rinehart and Winston.

COOMBS, J. y otros (1984): *Practical Reasoning in Corrections Educations: Final Report*. Vancouver, B. C. Faculty of Education, University of British Columbia.

DEVRIES, R. y KOHLBERG, L. (1987): *Programs of early education*. NY: Longman.

DEVRIES, R. y otros (1991): Sociomoral Atmosphere and Sociomoral Development: A study of interpersonal understanding in three kindergarten classrooms. *Moral Education Forum*. vol. 16, n° 2, Summer, pp. 5-20.

EDELSTEIN, W. (1989): Fomento del desarrollo moral en la escuela: Alcances y límites. *Educación*, Instituto de Colaboración Científica. Tubinga, vol. 40, pp. 46-69.

ESCAMEZ, J. (1987): Relación del conocimiento moral con la acción moral: la educación para una conducta moral. En JORDAN, J. A. y SANTOLARIA, F. F. (eds.): *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU, pp. 207-240.

ESCAMEZ, J. (1990): ¿Qué hacer en educación moral? En AA.VV. *Homenaje al prof. Ricardo Marín*. Madrid: UNED.

ESCAMEZ, J., ORTEGA, P. y GIL, R. (1989): Programa pedagógico para educar en la tolerancia a los alumnos de B.U.P. *Revista Española de Pedagogía*, 182, pp. 25-48.

ESCAMEZ, J., ORTEGA, P. y SAURA, P. (1987): Educar en la solidaridad: programa pedagógico. *Revista Española de Pedagogía*, 178, pp. 499-528.

GRAVES, N. y GRAVES, Th. (1985): Creating a cooperative learning environment: An ecological approach. R. SLAVIN, S. SHARAN y otros (eds.): *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum.

HARVEY, O. I., HUNT, D. E. y SCHROEDER, H. M. (1961): *Conceptual systems and personality organization*. New York: Wiley.

JHONSON, D. y JHONSON, R. (1990): *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Hillsdale, New York: L. Erlbaum.

LA BAR, C. y otros (1983): *Practical Reasoning in Corrections Education*. *Canadian Journal of Education*. 8 (3), pp. 263-273.

LANG, P. (1988): *Thinking about... Personal & Social Education in the Primary School*. Oxford: Basil Blackwell.

LYTTON, H., MAUNULA, S. R. y WATTS, D. (1987): Moral judgments and reported moral actions: A tenuous relationship. *The Alberta Journal of Educational Research*. vol. 33, n.º 3, September, pp. 150-162.

MACCOBY, E. E. y MARTIN, J. A. (1983): Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. En E. Mavis Hetherington (ed.): *Handbook of Child Psychology*. 4.ª ed., vol. 4, New York: Wiley.

MUGNY, G. y PEREZ, J. A. (1988): *Psicología Social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Anthropos.

ORTEGA, P. (1987): Construcción humana e interrelación familia-escuela. *Conceptos y Propuestas (IV)*. *Papers d'Educació*. Valencia: Nau llibres, pp. 143-166.

ORTEGA, P. y MINGUEZ, R. (1991): La comunidad justa como modelo de educación moral. *Papers de Teoria de l'educació*. Depto. de Teoría de la Educación, Universidad de Valencia (en prensa).

PETERS, R. S. (1981): *Moral development and moral education*. Londres: G. Allen y Unwin. (Trad. castellana: Desarrollo moral y educación moral. México: F.C.E., 1984).

PRING, R. (1984): *Personal and Social Education in the Curriculum*. London: Houdder and Stoughton.

PUIG, J. M. y MARTINEZ, M. (1989): *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.

RADKE-YARROW, M. y otros (1983): Children's prosocial disposition and behavior. En *Handbook of Child Psychology*. 4.ª ed. Vol. 4. NY: Wiley.

SALLY I. POWERS (1988): Moral Judgment Development within the Family, *Journal of Moral Education*, vol. 17, n.º 3, October, pp. 209-219.

SANTOLARIA, F. F. (1987): Consideraciones sobre la educación moral actual. AA.VV.: *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*, op. cit.

SEARS, R.R., MACCOBY, E. y LEVIN, H. (1957): *Patterns of child rearing*. Evanston, IL: Row, Peterson.

SLAVIN, R. E. (1983): *Cooperative learning*. New York: Longman.

SMITH, R. A. (1987): A teacher's views on cooperative learning. *Phi Delta Kapan*. 68, pp. 663-666.

SOLOMON, D. y otros (1985): A program to promote interpersonal consideration an cooperation in children, en R. SLAVIN, S. SHARAN y otros (eds.): *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum.

THACKER, J., PRING, R. y EVANS, D. (1987): *Personal, Social and Moral Education in a Changing World*. Windsor: NFERNELSON.

TURIEL, E. (1983): *The development of Social Knowledge*. Cambridge: University Press.

VANDERPLASS-HOLPER, Ch. (1987): *Education et development social de l'enfant*. Paris: PUF.

WATSON, M. SOLOMON, D. y otros (1989): The Child Develop-

ment Project: Combining Traditional and Developmental Approaches to Values Education. En NUCCI, L. P. (ed.): *Moral Development and Character Education*. Berkeley, CA: Mcutchan Pub. Corp.

WEINREICH-HASTE, H. E. (1982): Piaget's moral psychology: a critical perspective. En S. Modgil y C. Modgil (eds.): *Jean Piaget, Consensus and Controversy*. Holt-Saunders: Eastbourne.

WILLIAMS, D. (1979): A study of moral education in Surrey, B. C. secondary schools. *Alberta Journal of Educational Research*. 25 (2), pp. 89-102.

WRIGHT, I. (1978): Moral reasoning and conduct selected elementary school students. *Journal of Moral Education*. 7 (3), pp. 199-205.

Pedro Ortega Ruiz
Ramón Mínguez Vallejos
UNIVERSIDAD DE MURCIA