

MODELOS PSICOPEDAGOGICOS DE EDUCACION EN VALORES

MARIA DE LOS ANGELES DE LA CABA COLLADO

RESUMEN

La investigación psicopedagógica de los valores ofrece al educador varias alternativas para el trabajo en el aula. Sin embargo, éstas no han sido integradas, por ahora, dentro de un planteamiento global y único. Por ello, parece necesario que sea el propio educador quien conozca las propuestas que se han realizado desde diferentes modelos y tome, en consecuencia, las opciones que considere más oportunas. Sin duda, esto exige reflexionar sobre los fundamentos ideológicos, tanto filosóficos como psicológicos, de cada modelo. Asimismo, supone considerar, detenidamente, qué objetivos y qué estrategias de trabajo propone cada cual. Este artículo pretende ayudar a clarificar estos aspectos dentro de los tres grandes modelos existentes, en la actualidad, por lo que respecta a la investigación psicopedagógica: 1) La Clarificación de Valores (Humanista), 2) El modelo Cognitivo-Evolutivo de Kohlberg (constructivista) y 3) los modelos cognitivo-conductuales (Aprendizaje Social).

ABSTRACT

The psychopedagogics research of values proposes to educator several ups and downs for the task in the classroom. Nevertheless, there haven't been made up, for the present, within a global planning. For it, it seems necessary that the educator, himself or herself, who should know the proposals that have been achieved from different models and consequently he or she will take the options that consider more suitable. Without doubt, requires to think about the ideologic foundation, both philosophic and psychologig, of each model. In the same way, it makes necessary to consider which objective and which strategies of work proposes each one. This article tries to help to clarify these aspects within the 3 big models known nowadays in the psychological research: 1) The Values Clarification, 2) the Cognitive-Developmental model of Kohlberg and 3) The Cognitive-Conductive model.

PALABRAS CLAVE

Valores, Desarrollo moral, Inculcación, Clarificación, Autodescubrimiento, Construcción, Conflicto, Esquema, Toma de perspectiva, Empatía, Altruismo, Intervención.

KEYWORDS

Values, Moral development, Indoctrination, Clarification, Self-discovery, Schema, Construction, Conflict, Dilemma, Role-taking, Altruism, Intervention.

1. INTRODUCCION

El tema de los valores ocupó un lugar secundario, tanto dentro del campo psicológico como educativo, durante todo el período de hegemonía conductista, por lo menos en cuanto al número de investigaciones se refiere. En los modelos tradicionales, la Educación en Valores no se plantea. Los valores son relativos a la sociedad concreta en que vive el individuo y es a ella a quien le corresponde decidir cuáles deben ser transmitidos. En

estos modelos, también llamados de "inculcación" o "internalización", se pretende que la persona aplique, por sí misma, las normas, valores y patrones sociales que le son transmitidos en la infancia, a través de unas buenas prácticas educativas.

Las primeras reacciones, en contra de la inculcación, tuvieron carácter contestatario y radical. Se situaron en el extremo opuesto del modelo convencional y reivindicaron con fuerza los derechos de cada uno a decidir lo que es valioso y lo que no. Estas indicaciones favorecieron la extensión de la mentalidad relativista según la cual nada es bueno o malo en sí mismo, sino bueno o malo para un individuo concreto y se pasó así, del relativismo cultural al relativismo individualista. (Santolaria 1987).

Ante este panorama de posturas extremas, la década de los setenta se caracterizó por la búsqueda de alternativas educativas en contra tanto de la inculcación como de la supuesta neutralidad de la "no intervención". Por una parte, el fortalecimiento de la Psicología Humanista y, sobre todo, de la Psicología Cognitiva favoreció un vuelco considerable hacia este tema, cuestionando los modelos clásicos de transmisión cultural. Por otra parte, habían nacido en el seno de las sociedades postindustriales fuertes núcleos de descontento que hablaban de "crisis de valores" y que demandaban nuevas soluciones.

El primer intento, en esta línea, fue el de los modelos humanistas de Clarificación de Valores. Otras nuevas soluciones aparecieron en el marco de la revolución cognitiva que estaba afectando a toda la ciencia. Dentro del campo de la Psicología Moral estas soluciones fueron planteadas, concretamente, por el modelo Cognitivo-Evolutivo, que defiende desde posiciones constructivistas la importancia del razonamiento moral, y por el paradigma Cognitivo-Conductual que defiende posiciones de internalización de valores para explicar, según principios de aprendizaje, la conducta altruista o conducta moral.

2. PRINCIPALES MODELOS PSICOPEDAGOGICOS DE LOS VALORES

En la actualidad se insiste, a menudo, en la necesidad de crear modelos multidimensionales que recojan las aportaciones integrándolas. A pesar de ello, no disponemos de ellos y es el propio educador quien ha de elegir, entre los modelos existentes, cómo llevar a cabo su intervención en el ámbito de la Educación en Valores. Por ello, vamos a tratar de presentar cuáles son las principales opciones existentes, haciendo especial hincapié en los supuestos de cada uno de los modelos y en los sustratos ideológicos. Se intenta, también, clarificar los objetivos propuestos por cada modelo y esbozar el tipo de programas educativos, estrategias y técnicas sugeridas.

2.1. La Clarificación de Valores

La propuesta de "Clarificación de Valores" (Raths, Harmin y Simon, 1967; Raths y Simon, 1969; Raths, 1975; Kirschenbaum y Simon, 1973; Kirschenbaum 1977...) es una expresión educativa clara de la reacción antiautoritaria, representativa de los ideales de la década de los sesenta y encarna, en muchos sentidos, el ideal rousseaiano trasladado a nuestra época.

Desde este modelo se ha realizado una crítica de gran valor y una rica reflexión cuestionando, profundamente, "la Inculcación de Valores" del sistema tradicional y abriendo el camino de las nuevas propuestas. Se expone, con gran acierto, la paradoja en que se encuentra el niño ante el tema de los valores. Por una parte, se enfrenta a una sociedad compleja que le obliga a elegir entre múltiples alternativas y, por otra parte se le educa en una atmósfera que no favorece tomarlas. Padres y educadores acostumbran a decidir qué tiene que hacer y qué no, cuándo y cómo. Por si fuera poco le hacen continuas recomendaciones del tipo de "no te expongas a nada", "no corras riesgos", "busca seguridad"... A todo lo cual, para empeorar el panorama y para aumentar su confusión, se suma el hecho de que se encuentra con que todo el mundo parece defender unos valores que después no se practican.

El modelo de Clarificación de Valores adoptó una posición de rechazo al dogmatismo y la imposición de valores. Sin embargo, conviene aclarar que esta reivindicación no tiene que ver con el "dejar hacer" o "laissez faire". Aún más, la Clarificación de Valores se posiciona en contra de algunos intentos progresistas que rechazan cualquier posibilidad de intervención educativa con pretensiones de neutralidad.

En esta línea de reflexión Erich Fromm (1985-1947), uno de los autores más destacados en el paso de la ética psicoanalítica a la ética humanista, señala que es posible establecer una Etica humanista "no subjetivista". La responsabilidad hacia la propia existencia y el desarrollo del potencial humano constituyen, en esencia, los pilares básicos de esta ética humanista así como los objetivos que deben intentar alcanzar cualquier programa de intervención educativa.

Lógicamente, los fundamentos epistemológicos de la Clarificación de Valores son radicalmente opuestos a los fundamentos epistemológicos del modelo tradicional. Las concepciones filosóficas del Existencialismo y el Fenomenalismo, así como los puntos de vista psicológicos que sostiene el Humanismo son, en gran parte, responsables de las nuevas reivindicaciones.

Se plantea una imagen del hombre totalmente diferente a la que se planteaba en el modelo clásico.

1) No hay oposición irreconciliable entre individuo y sociedad, ni entre el propio interés y el interés de la sociedad.

2) Los elementos racionales cobran un gran valor frente al principio explicativo de los factores irracionales. La experiencia tiene una dimensión afectiva, pero también una dimensión cognoscitiva y ambas son imprescindibles. Las potencialidades del ser humano, y su actualización, se sitúan tanto en un plano como en otro de tal manera que sólo así se concibe la respuesta educativa al problema moral y su tratamiento.

Es claro que hay implícita una idea rousseaiana del ser humano. En este sentido, el modelo de Clarificación de Valores se situó en el extremo opuesto al modelo tradicional. La concepción del niño, como potencialmente malo y egoísta, había servido para justificar la necesidad de influir sobre él con el propósito de transmitirle los valores deseables. El nuevo modelo, por el contrario, considera al sujeto un ser potencialmente bueno, víctima frecuente de las presiones sociales externas, que le han negado su capacidad de elegir qué es lo bueno para él. Según los nuevos supuestos basta con dejar que cada persona esté en contacto con su propio interior. De esta forma, sabrá elegir lo valioso sin necesidad de tener que indicarle qué y cómo debe hacerlo.

La Ética Humanista es una ética antropocéntrica que lleva implícita una fe enorme en las potencialidades de autorrealización humana. Desde esta perspectiva, francamente optimista, el modelo de transmisión de valores y la necesidad e instrucción pierde su sentido. En su lugar, se propone facilitar el camino hacia la autorrealización a través de "aprendizajes significativos" (Rogers, 1977, 1978). El alumno puede y debe descubrir los valores mediante un aprendizaje significativo.

La educación propuesta por este modelo, pretende estimular el aprendizaje significativo, mediante programas diseñados para que los educandos tengan oportunidad de aprender "el proceso de valoración". Este proceso le capacita a cada cual para elegir y defender sus propios valores. Los programas de intervención en el aula tienen, únicamente, el propósito de proporcionar los contextos y las actividades para que los educandos puedan autodescubrir sus valores personales. A los educadores no les corresponde transmitir unos valores concretos, ni les corresponde decidir cuáles son los valores más adecuados para sus alumnos. Los profesores no pueden estar seguros de qué valores o qué formas le convienen más a sus educandos. Incluso cuando lo estén, o crean estarlo, no deben pretender una transmisión directa.

El objetivo que se propone, desde este modelo, es conseguir que el alumno aprenda a decidir y valorar por sí mismo. Lo verdaderamente importante es favorecer que cada cual aprenda, seleccionar sus propios valores en base a su experiencia, entendida en el sentido fenomenológico que la plantean los psicólogos humanistas. Al profesor le corresponde ser un facilitador de situaciones donde sus alumnos puedan poner en marcha el proceso de valoración personal, lo cual tendrá exigencias particulares en cada fase del proceso.

Los componentes de este proceso de valoración fueron, originariamente, propuestos por los padres de este modelo, Raths, Harmin y Simon (1967) y han sido durante estos últimos años recogidos, ampliados y explicados por sus seguidores (Martín Gracia, 1987; Cembranos y Bartolomé, 1981).

El proceso de valoración consta de siete componentes que abarcan las dimensiones cognoscitiva (1, 2), afectiva (3) y conductual (4, 5, 6 y 7).

Inicialmente, el proceso es cognitivo.

1) Captar o descubrir el valor y el significado que se da a un hecho o problema. Este proceso le sirve al sujeto para clarificar cómo percibe y vive, desde su experiencia, la situación y vislumbrar posibles alternativas con sus pros y sus contras. Constituye el primer eslabón de la cadena y, desde este modelo, es fundamental porque se supone que expresar puede ayudar a vivenciar más un valor.

2) Preferir, optar por una alternativa una vez que se conocen y se han clarificado todas ellas. Clarificadas las posibilidades y propuestas viene el proceso de decisión para elegir aquella alternativa que está más de acuerdo con uno mismo. En esta fase del proceso de valoración el papel del profesor es animar a la participación creando un clima de aceptación y respeto donde cada alumno pueda participar sin miedo y ayudar, al autodescubrimiento de los valores, considerando las consecuencias que se derivan de cada una de las elecciones; puede, también, considerar hechos adicionales y alternativas nuevas para hacer pensar.

A continuación, hay una fase afectiva en el proceso:

3) Adherirse, que significa aceptar el valor como propio e incorporarlo dentro del repertorio de experiencias y vivencias. En este momento el proceso es, fundamentalmente, afectivo ya que supone ser capaz de estimar la alternativa elegida. El profesor debe intentar que los alumnos aprendan a manifestar espontáneamente, no sólo sus ideas sino también sus sentimientos acerca de los hechos y problemas. Sin adhesión los valores se quedan en creencias huecas.

Finalmente, viene el proceso de puesta en marcha de los valores a nivel conductual y que consta de las siguientes fases:

4) Realizar, llevar a la práctica aquello que se considera y se siente como valioso, tanto de cara a uno mismo como de cara a los demás.

5) Comprometerse de una forma más o menos continuada en la realización de estos valores.

6) Comunicar, de forma verbal o no verbal, los valores vivenciados y tratar de hacerlos extensivos a otras personas.

7) Organizar y jerarquizar los valores dentro de una escala que ayude en la resolución de los conflictos.

Para que los valores alcancen esta fase conductual es necesario que la escuela y los profesores favorezcan ocasiones para llevar a cabo las ideas que se consideran valiosas.

El modelo de Clarificación de Valores pretende aplicar el proceso de valoración a todas las temáticas que son de interés para los alumnos y que hacen referencia tanto a hechos e intereses de la vida personal como a problemáticas sociales.

Entre las técnicas, estrategias y materiales que se destacan para conseguir poner en marcha todo este proceso de valoración cabe destacar los diálogos clarificadores, las hojas de valores y las frases incompletas.

El diálogo, ya sea espontáneo en las conversaciones cotidianas o ya sea suscitado en torno a ciertos temas de debate, es una de las técnicas centrales en los programas de Clarificación de Valores. La misión del profesor es intervenir, haciendo comentarios y preguntas, para ayudar a los alumnos a expresar sus opiniones y hacerles pensar sobre los aspectos que valoran más así como sobre los motivos de sus decisiones.

En los programas propuestos se contemplan como interrogantes posibles que son útiles al profesor para una discusión los siguientes: ¿Es ésto algo que tú aprecias? ¿Estás haciendo algo respecto a esta idea? ¿Pensaste en algunas otras alternativas? ¿Qué quieres decir con...? ¿Estás diciendo que...? ¿Qué es lo bueno que tú encuentras en esta idea? ¿Concedes tú valor a eso?

A veces los diálogos pueden plantearse directamente pero en otras ocasiones se utilizan materiales escritos como estrategia suscitadora de la discusión.

Entre los materiales, habitualmente más utilizados, con este fin, está la Hoja de Valores en la que se presenta un breve texto informativo de un problema y, a continuación, una serie de preguntas respecto a la cuestión planteada.

El objetivo es valerse de este material para suscitar controversia y, en una fase inicial, los alumnos pueden trabajar esta hoja individualmente o en grupo para pasar, en una fase posterior, a discutir el problema en el grupo-clase.

Otros materiales escritos, que se utilizan, frecuentemente, para ayudarle al alumno a reflexionar sobre sus preferencias personales y valores, son:

- las hojas de frases incompletas del tipo de:

"Mi máxima aspiración es...", *"Si mi amigo me pide dinero..."*,
"Si un compañero de clase me pega...",

- las preguntas con propósito esclarecedor, del tipo de: *"¿Qué harías si tu profesor te castiga injustamente?"* y que vienen a ser una variante, más bien de redacción, de las frases incompletas.

Generalmente, estos materiales se trabajan por escrito y si se considera necesario se trabajan, posteriormente, en grupos o conjuntamente entre todos.

2.2. El modelo Cognitivo-Evolutivo

El modelo Cognitivo-Evolutivo surgió en la década de los sesenta, en los Estados Unidos, como resultado de aplicar los principios constructivistas al estudio de aspectos sociales y morales. Fue Kohlberg quien popularizó el término y quien mayor impulso dio al modelo, potente tanto desde el punto de vista psicológico como desde el punto de vista educativo.

Este modelo constituye una de las expresiones más destacadas de una tradición que concibe la problemática de los valores desde el punto de vista de la evolución jerárquica de concepciones o formas de entender la realidad y relacionarse con los demás. La tradición está inspirada en los trabajos de Durkheim, sobre la génesis social del razonamiento y, sobre todo, en la investigación de Piaget, que fue el primero en llevar a cabo un estudio psicológico de la importancia del razonamiento en el desarrollo moral.

El modelo Cognitivo-Evolutivo recoge las aportaciones de la Clarificación de Valores y continúa en la línea propuesta, al menos en tres sentidos:

- 1) Subraya el papel de la razón y de los procesos conscientes en el desarrollo moral.
- 2) Concede una gran importancia a la expresión y clarificación de los propios razonamientos y valores.
- 3) Utiliza la discusión en clase, como técnica, para facilitar el desarrollo y la educación moral.

Sin embargo, reconociendo los méritos de la "Clarificación de Valores" quiere ir más allá. (Hersch, Reimer y Paolitto, 1984: 22).

El objetivo planteado por los modelos constructivistas es más extensivo y, por ello, también más difícil, que el planteado por la Clarificación de Valores. Se trata, no sólo de

acondicionar un clima de clase facilitador, para que el sujeto aprenda a expresar, estimar y practicar los valores elegidos, sino también, y sobre todo, de incidir sobre el tipo de razones y justificaciones que la persona tiene para defender esos valores y no otros; es decir, sobre los "esquemas" que conforman la "estructura de razonamiento".

Los esquemas son patrones de pensamiento, marcos de referencia, que organizan las experiencias pasadas y le sirven a la persona para ajustar e interpretar las situaciones interpersonales, valorándolas en un sentido o en otro y canalizando sus inclinaciones y resoluciones.

Los esquemas condicionan el proceso de valoración en todas sus fases. Influyen sobre la percepción de los problemas y conflictos morales, porque los esquemas dirigen la atención del sujeto hacia determinado tipo de detalles. Sus propios patrones de pensamiento le llevan a fijarse más en unos aspectos que en otros, a subrayar la importancia de algunos puntos y minimizar, e incluso descartar, otros. Condicionan, no sólo el proceso de percepción sino también el proceso de evaluación y decisión. Los esquemas vienen a ser algo así como una teoría privada sobre la naturaleza de los acontecimientos y situaciones (Rumerhart, 1984).

Si consideramos, por caso, el valor de "ayudar a los compañeros" se trata, no sólo de que los alumnos expresen su opinión y clarifiquen el valor que tiene para ellos "el compañerismo". Se trata, además, de descubrir su teoría privada sobre el compañerismo: su concepción y razonamiento. Hay grandes diferencias entre defender el compañerismo por interés personal pensando en los favores que le devolverán a uno si ayuda a los otros, o por aceptación de unos criterios de bienestar y convivencia para el conjunto de la clase. Los modelos constructivistas ven en cada uno de estos razonamientos estructuras morales, escalonadas, que no le son indiferentes al educador. El interés personal y el bien común constituyen dos teorías privadas, dos patrones de pensamiento bien diferentes que condicionarán, como decíamos, la manera en que se perciben y resuelven los problemas o conflictos surgidos en las relaciones de la clase en torno a este tema.

Los modelos constructivistas quieren incidir, por ello, sobre los esquemas de razonamiento y los programas educativos han estado dirigidos a trabajar en el aula para intentar cambios en la "estructura del razonamiento". Lo importante es qué esquemas tiene la persona para defender un valor u otro, qué perspectiva tiene.

La teoría del desarrollo evolutivo de la inteligencia nos ha enseñado que no se puede esperar que una persona comprenda un complicado problema de Álgebra Matemática, si, previamente, no es capaz de resolver una suma simple y ha establecido los pasos precisos que cabe esperar.

La teoría del desarrollo evolutivo moral nos sugiere, en esta misma línea, que, posiblemente, los razonamientos, que nos mueven a preferir y justificar unos valores por encima de otros, están sujetos, también, a un proceso evolutivo. Estas consideraciones nos sugieren que para conseguirlos se requiere, primero, un conocimiento de las formas más simples que puede adoptar en distintos modelos evolutivos, para no pretender objetivos imposibles y, segundo, un trabajo continuado para estimular los esquemas y razonamientos interpersonales hacia estadios más avanzados.

En definitiva, lo que se propone es el desarrollo evolutivo y la potenciación de estadios cada vez más altos como objetivo de la educación moral.

El conjunto de esquemas, de patrones de razonamiento, que el sujeto utiliza para valorar los problemas interpersonales y los conflictos surgidos en las relaciones define lo que es un estadio moral, dentro de este modelo.

El desarrollo de estos estadios puede caracterizarse, al igual que los estadios del desarrollo intelectual, según tres puntos fundamentales.

1) El desarrollo es estructural es decir que cada estadio representa una estructura total de valores. Esto implica una forma o tipo de razonamiento relativamente consistente en diferentes contenidos y contextos. Implica, también que las respuestas de valor que el sujeto da a los conflictos y problemas interpersonales corresponden, en su gran mayoría a un estadio pudiendo haber unas pocas por encima y por debajo de este estadio.

2) El desarrollo es secuencial, lo cual supone un orden invariable en la adquisición de estadios de desarrollo moral.

3) El desarrollo es jerárquico, de tal forma que los sucesivos estadios serán mejor diferenciados, más integrados y ricos que los precedentes en cuanto a los esquemas de valor.

Esto quiere decir que la secuencia ordenada de estadios es, además, ascendente. Una vez que el sujeto ha adquirido unos esquemas de razonamiento tenderá a aplicarlos y a valorar las situaciones en función de esos esquemas. Además los cambios serán siempre hacia delante, siendo prácticamente imposibles los retrocesos. Los estadios más altos son más integrados, equilibrados y adecuados para resolver conflictos interpersonales.

Si el desarrollo de los valores, tal y como defiende el modelo evolutivo, es estructural, secuencial y jerárquico, los programas educativos tendrían que dar un gran vuelco, tanto en sus objetivos como en sus técnicas. Se supone que las personas sólo entienden aquellos razonamientos y contenidos de valor correspondientes al estadio anterior y que, en todo caso, pueden llegar a considerar como más adecuados los contenidos y razonamientos de valor del estadio inmediatamente superior.

Entre las implicaciones, que se derivan de los planteamientos constructivistas, hay dos que es necesario subrayar:

1) Consciencia de las limitaciones evolutivas, tanto por lo que se refiere a la capacidad de razonar como por lo que se refiere a los contenidos de valor que podemos aspirar a conseguir.

2) Consciencia de las limitaciones en cuanto a las técnicas y los procedimientos. Un programa educativo de valores no puede fundamentarse en la transmisión porque se pueden "transmitir" contenidos de valor pero no "esquemas" o "estructuras". Las estructuras se pueden "estimular" para que evolucionen hacia formas superiores pero no se aprenden por transmisión directa.

Los modelos constructivistas adoptan los conceptos (esquema, estadio...) y la Filosofía Estructuralista de Piaget (1968; 1974), quien subrayó la continua tendencia humana a construir y reconstruir los esquemas y estructuras para asegurar la adaptación al medio.

Entre los principios y presupuestos de la Teoría Constructivista, que ha ido surgiendo sobre aquella filosofía inicial cabe citar tres aspectos:

1) Los valores de una persona se construyen en la interacción social con los demás. No son ni una copia que refleja su ambiente ni el resultado puro de sus predisposiciones internas. Mas bien, la persona participa activamente en la construcción de su propia realidad social y el razonamiento constituye una de las vías más claras de esa participación. Cada persona construye, en la interacción social, las razones, justificaciones y criterios, en suma, los esquemas, que le llevan a valorar lo que es bueno y lo que no a partir de esquemas anteriores.

2) Los valores concretos de una persona, así como las razones y esquemas de que se vale para defenderlos están sujetos a un proceso evolutivo. Es decir que la capacidad de razonamiento, el estadio moral, van cambiando en función de los propios esquemas y de las experiencias de interacción social. En la medida en que estas experiencias sean más adecuadas para cuestionar los viejos esquemas facilitarán la adquisición de otros nuevos, más complejos.

3) El cambio de esquemas es posible gracias al conflicto. La persona percibe, interpreta y reacciona hasta las situaciones según sus esquemas de valor. Sin embargo, hay ocasiones en que no le sirven, porque chocan con la realidad.

Cuando el sujeto se enfrenta a estas situaciones tiene que acomodar los esquemas, y es así como se producen nuevos esquemas y avances.

Lógicamente, la Filosofía Moral y la imagen del hombre, implícitas en esta concepción constructivista, son bien diferentes de los planteados en los modelos anteriores. Por una parte, se pone cuidado en no maximizar ni el papel del sujeto ni el papel del entorno. Se trata, pues, de una estrecha interacción entre sujeto y medio.

Por otra parte, frente a la vieja dicotomía entre intereses individuales e intereses sociales, se proponen nuevas perspectivas. Concretamente el modelo Cognitivo-Evolutivo adopta una posición filosófica básicamente intermedia y conciliadora. Ni el ser humano es intrínsecamente malo y egoísta ni tampoco bueno y generoso, por naturaleza. John Rawls (1982) sintetiza esos dos polos extremos y define la naturaleza humana o personalidad moral según dos rasgos: capacidad para ser racional y buscar, en gran medida, su propio bien, y capacidad para ser razonable, e interesarse por el bien común.

La nueva perspectiva ofrecida se ha evaluado, en la literatura de estos últimos años, como "vía media" y, efectivamente, podría decirse que lo es, en varios sentidos.

Por una parte, considera que a los educadores no les corresponde intervenir sobre los valores concretos y contenidos de valor que defiendan sus alumnos. Inculcar unos contenidos de valor, sean cuales sean, conservadores o innovadores, culturales o contraculturales, es adoctrinar.

Por otra parte, la renuncia al adoctrinamiento y la inculcación de valores no conlleva, para el modelo Cognitivo-Evolutivo, la aceptación de una ética relativista. Se subraya la importancia de comprender y entender, respetar a las personas con sus concepciones y valores, buscar cauces en vez de tratar de imponerle lo que consideramos adecuado. Se señalan, asimismo, los peligros de una ética relativista ya que, de aceptarla, habríamos de

considerar igualmente valiosas todas las elecciones y preferencias personales con todo el peso de subjetivismo que conlleva.

El modelo Cognitivo-Evolutivo cree que es necesario y posible defender la existencia de unos principios y valores universales, no subjetivos, válidos para todas las personas y culturas. Mantiene un claro posicionamiento y defensa de unos valores como mejores que otros. Por ejemplo, la "igualdad" como principio y valor regulativo de las relaciones interpersonales o la "tolerancia", ante la diversidad de opiniones y costumbres, o la "solidaridad" pueden ser considerados mas que valores subjetivos, valores deseables.

Confiar en el poder de la razón para conseguir que los alumnos lleguen a adquirir los valores deseables abre un camino intermedio entre la necesidad de imponer los valores sociales y la reivindicación de no intervenir para lograr unos valores como más deseables que otros. Un camino intermedio que fue iniciado por la Clarificación de Valores y cuyo alcance ha sido ampliado por el Modelo Cognitivo-Evolutivo en su intento de trabajar las estructuras.

Desde la perspectiva del modelo Cognitivo-Evolutivo, la creación de situaciones donde los alumnos puedan optar y expresarse de forma espontánea, es un objetivo mínimo. Sin un clima de respeto a las opciones y preferencias no sería posible trabajar y, constituye, pues, el punto de partida pero no el objetivo último. Lo que se propone es ayudar a que la estructura del razonamiento sea cada vez más rica y evolucionada.

Un programa educativo de intervención para el desarrollo de valores, desde la perspectiva constructivista, tiene el objetivo prioritario de incidir sobre los esquemas de razonamiento. Un cambio de valores conlleva, como requisito indispensable, desde el punto de vista de este modelo, un cambio de los esquemas que sustentan esos valores.

El razonamiento constituye el más poderoso instrumento de intervención y cambio. Se contempla la importancia de éste, no sólo como instrumento para la expresión y clarificación de lo que es valioso o no para cada uno, sino también, y sobre todo, como instrumento de cambio sobre sí mismo. Se intenta que el sujeto avance en cuanto a los tipos de razones que le mueven a defender unos u otros valores.

Los programas de intervención cognitivo-evolutivos utilizan, preferentemente, la técnica de discusión en clase para estimular conflicto cognitivo y role-taking, que se supone son los mecanismos por medio de los cuales se estimula el desarrollo del razonamiento moral y el avance hacia estadios más avanzados. Presentan la ventaja, frente a los programas de la Clarificación de Valores, de su mayor adecuación y utilidad para ayudar al educando a afrontar y resolver conflictos de valor.

Estos programas pueden aprovechar el curriculum (Temas de Literatura, de Ciencias Sociales...) o pueden ser confeccionados para programas de tutorías, clases de Etica... pero, en cualquier caso, se valen de los mismos materiales y estrategias. (Hersch, Reimer y Paolitto, 1984).

Los dilemas de valor son el material básico de trabajo. En estos dilemas se les presenta a los alumnos una situación en la que aparecen dos valores en conflicto. La necesidad de tomar una decisión y argumentar la solución al conflicto presentado, estimula el uso de los esquemas de valor. Temas históricos, literarios, políticos, de opinión, de la

vida cotidiana de la escuela pueden servir de base para elaborar y presentar diferentes tipos de dilemas.

Las tareas del educador son:

- 1) Seleccionar los temas de conflicto y las situaciones más adecuadas para sus alumnos, teniendo en cuenta su edad y desarrollo concreto, puesto que no todos los dilemas suscitan el mismo grado de interés, discusión y conflicto.
- 2) Potenciar un clima de confianza en la clase donde los alumnos expresen sus preferencias y argumentos con espontaneidad.
- 3) Dirigir las discusiones con el objetivo de estimular en la medida de lo posible que los alumnos centren el problema y sean capaces de ver los elementos en conflicto planteado desde diferentes perspectivas.

Las estrategias de interrogación son las herramientas con que cuenta el educador para conseguirlo. El profesor es un facilitador del proceso, un cuestionador socrático, a la manera rogeriana.- Insistir en las razones y los "por qué"- Clarificar y resumir los argumentos de los alumnos-Estimular el debate directo entre alumnos que defienden diferentes posiciones y razonamientos-Intervenir él, cuando se enfría la discusión, para poner nuevos ejemplos, complicar las situaciones y presentar otras circunstancias... que renueven el interés y la polémica. A veces, puede hacerlo haciendo el papel del "abogado del diablo" y defendiendo argumentos que sus alumnos no aceptarán y, otras veces, situándose en un estadio de razonamiento superior al utilizado por los alumnos buscando las contradicciones de los argumentos presentados en situaciones concretas y conocidas para ellos. Este último punto es fundamental y, probablemente, el más difícil. Es muy importante no perder de vista el objetivo de la discusión. No se trata de dirigir a los alumnos hacia una "solución buena" pero el educador tampoco puede tener un papel pasivo, de simple "moderador". (Peters 1984...).

El educador pretende cuestionar los esquemas de valor que utilizan sus educandos, crearles conflicto. Más recientemente, se ha intentado un objetivo aún más ambicioso: estimular el razonamiento moral del grupo. Se quiere incidir no ya sólo sobre los valores individuales sino también sobre los valores grupales. Con ello no se descarta el uso de las técnicas de discusión y el papel del profesor como facilitador, ya que se siguen considerando centrales, sino que se pretende aumentar su eficacia; se destaca que ésta sólo puede tener resultado más poderosos si se utiliza dentro de una dinámica participativa y democrática de toda la escuela.

Las propuestas de intervención escolar fueron evolucionando, poco a poco, de la discusión hacia los programas de la Comunidad Justa. Este cambio se produjo como fruto de las experiencias en la clase y el reiterado problema con que uno se encuentra cuando se quiere favorecer el desarrollo del razonamiento de los alumnos y se choca con que el nivel moral institucional lo frena. Así pues, a la escuela se le pide que favorezca situaciones de conflicto cognitivo y role-taking facilitando la participación y el funcionamiento democrático.

2.3. El modelo Cognitivo-Conductual

El modelo Cognitivo-Conductual es la aplicación de la Teoría del Aprendizaje Social a la investigación de Valores (Hoffman, 1975, 1976, 1979, 1987; Staub, 1975, 1978, 1989; Mischel y Mischel, 1976, Aronfreed, 1976; Saltzstein, 1976; Crusec, 1982; Bar-Tal y Raviv, 1982; Liebert, 1984). La aceptación de las variables cognitivas, que fue posible por la evolución de los planteamientos conductivistas y que se manifestó con fuerza a partir de la década de los sesenta, ha tenido dos implicaciones claras. Por una parte, las Teorías del Aprendizaje se han interesado por el estudio de los valores. Por otra parte, se ha favorecido un acercamiento hacia las posiciones estructuralistas que, tradicionalmente, se habían ocupado del tema, reconociendo sus aportaciones... aunque, lógicamente, se siguen manteniendo posturas propias. En el ámbito de la investigación el resultado de este doble efecto ha sido sumamente rico. Los teóricos del Aprendizaje Social, se han convertido en los críticos más duros de los argumentos constructivistas. Los debates y controversias suscitados han ayudado a la reflexión y el avance tanto desde un paradigma como desde otro.

Un análisis psicológico de la moralidad, desde la teoría del Aprendizaje Social, tiene en cuenta cómo categorizan, evalúan y juzgan los sujetos pero interesa más saber cómo se relacionan estos juicios con la conducta moral (prosocial) o conducta altruista. Además, y sin pretender desestimar el papel de la cognición moral, se hace mayor hincapié en los mecanismos afectivos y motivacionales.

Desde el modelo Cognitivo-Conductual se propone, pues, la conducta prosocial o conducta altruista como objetivo a alcanzar y aunque ambos conceptos suelen utilizarse indistintamente conviene matizar. Staub (1978), por ejemplo, define la conducta prosocial como aquella que beneficia a las dos partes, tal cual es el caso de la cooperación, y reserva el concepto de conducta altruista para aquellas conductas que se realizan para el beneficio de alguien sin que el sujeto benefactor reciba, aparentemente, recompensas o beneficios.

La mayor parte de la investigación realizada bajo los parámetros del Aprendizaje hace referencia a la conducta altruista tal y como la define Staub y vendría explicada por la capacidad moral, considerando tanto factores cognitivos como afectivos y por los incentivos motivacional-situacionales. Entre las variables cognitivas más destacadas cabe señalar las habilidades de "role-taking" que se define como la capacidad para delimitar y comprender tanto, el propio punto de vista como el de los demás, las necesidades propias como las ajenas. Parece que, cuanto más habilidades y recursos tiene una persona para entender los procesos psicológicos internos mayor es también la capacidad de ponerse en el lugar de otro, de captar su papel y comprenderle. Tal y como han demostrado los estudios evolutivos estas habilidades se adquieren, progresivamente, con la edad y las experiencias. En este sentido, ambos paradigmas -el del Aprendizaje y el Constructivista- coinciden. Sin embargo, desde el Aprendizaje Social se subraya la existencia de conductas que, pueden ser consideradas, prosociales o altruistas incluso antes de que las habilidades cognitivas de "role-taking" se hayan desarrollado, lo cual puede explicarse, precisamente, por la intervención de variables afectivas. (Aronfreed, 1976; Eisenberg, 1982).

La influencia de los factores afectivos puede establecerse a varios niveles:

1) Influyen sobre los procesos y las formas de percepción y procesamiento de los hechos. "Hechos que tienen una fuerte implicación o significación afectiva serán detectados con más fuerza e incluso con más rapidez que los hechos que tienen poca significación afectiva".

2) Los motivos afectivos intervienen en la interpretación de los hechos e incluso en el despliegue o inhibición de habilidades de role-taking.

3) Los factores afectivos son decisivos en la decisión de intervenir o no intervenir para ayudar a otra persona en una situación concreta.

Los psicólogos del Aprendizaje han estudiado, desde hace tiempo, la contribución del rol afectivo que juega la empatía en la adquisición de valores. Proponen la empatía como primer eslabón, anterior al razonamiento. Vendría a representar la sensibilidad moral y es considerado el factor básico de la conducta altruista.

La empatía hace referencia a la capacidad para experimentar el estado emocional de otra persona y dar una respuesta afectiva inmediata ante las situaciones de angustia, peligro o desgracia de esa persona. La empatía es una respuesta afectiva vicaria (Flavell, 1983, 1981) en la que intervienen mecanismos involuntarios mínimamente cognitivos. El punto de vista de Hoffman (1975, 1979, 1983, 1987) es particularmente interesante al sugerir que la empatía, respuesta afectiva primaria, interactúa y es modificada por el desarrollo cognitivo, y, especialmente, por el aumento de capacidad para sentir y comprender a las otras personas.

El desarrollo de la empatía sigue, según este punto de vista tres niveles que representan formas, progresivamente más complejas, de empatía y sensibilización ante los problemas morales. En un primer momento es una empatía pasiva e involuntaria. Se responde, únicamente, ante situaciones que se parecen, perceptualmente, a situaciones vividas que le provocaron a uno mismo angustia o dolor en el pasado. La reacción se produce al ver a esa persona en una situación semejante. En un segundo momento, ya no es necesario que las condiciones penosas del otro sean perceptualmente iguales a las vividas por uno mismo. Basta con ver a esa persona experimentando angustia o dolor para que se produzca una reacción empática. Finalmente, se es capaz de responder no sólo a las situaciones que uno ve y que tiene en su entorno inmediato sino que también se es capaz de tener una sensibilidad moral hacia los problemas y las experiencias de personas que no están cerca. Basta con tener conocimiento de la situación para que la persona sea capaz de responder.

El modelo Cognitivo-Conductual entiende que la empatía, junto con el conjunto de recursos y habilidades cognitivas definen la capacidad moral de la persona. Sin embargo, las personas no siempre utilizan su capacidad moral para ayudar a otros de forma altruista. Así pues, es necesario considerar la existencia de otros factores, entre los cuales cabe destacar la situación concreta y los incentivos motivacionales. Mischel y Mischel (1976) analiza cuidadosamente aspecto y señala tres incentivos motivacionales.

1) Las consecuencias esperadas o expectativas del sujeto

El sujeto razona y se comporta en función de las consecuencias que preve. Tiende a dar aquellos razonamientos y aquellas conductas por las que espera obtener consecuencias positivas. En parte, las expectativas pueden estar basadas en la experiencia directa pero pueden, también, estar basadas en las consecuencias observadas. Conocer las consecuencias que ha obtenido u obtiene otra gente puede ser suficiente. En este sentido, los modelos y las respuestas vicarias influyen poderosamente, aunque, lógicamente, no todos los modelos son igualmente efectivos. Los atributos del observador y del modelo (prestigio, status, similitud con el observador) afectan a la probabilidad de que la conducta modelada sea

influenciada. Finalmente, cabe citar que en las expectativas del sujeto también influyen de forma directa su entrenamiento y oportunidades de práctica.

2) Los valores subjetivos

Sin embargo, la gente puede compartir expectativas comunes de las consecuencias de la conducta y tomar opciones diferentes, que pueden ser explicadas por el valor personal que se otorga a esas consecuencias.

Los valores subjetivos otorgados por el individuo hacia cada clase particular de consecuencias es un importante determinante de las elecciones de conducta. Estos pueden ser adquiridos y modificados por las experiencias de observación o experiencias directas.

3) Los sistemas autorreguladores del sujeto

Las conductas morales están controladas, en cierto grado, por el cálculo de resultados y las expectativas, generadas a partir de las experiencias pasadas, para volver a obtener consecuencias parecidas, y, en cierto grado también por los valores subjetivos que se atribuyen a tales consecuencias. Si bien es verdad que los reguladores de esas consecuencias suelen ser, en gran medida, externos, existen también reguladores internos. Cada persona regula su conducta por fines o criterios autoimpuestos y consecuencias autoproducidas y es, precisamente, la noción de estos criterios autoimpuestos la que ha dado lugar a la concepción del autorrefuerzo, que explica por qué en ausencia de presiones externas el sujeto aplica reglas morales. También la autorregulación se desarrolla a partir de modelos y por una historia directa de socialización y refuerzo que termina por interiorizarse.

Mischel (1983) considera que el aprendizaje de la autorregulación depende de variables tales como resistencia a la frustración y demora de la gratificación.

Los fines personales constituyen otro factor motivacional de primer orden (Staub, 1978, 1979). Estos forman ciertas redes de cogniciones que nos hacen perceptualmente sensibles a cierta clase de circunstancias para la satisfacción de nuestros fines y que nos hacen inclinarnos hacia cierto tipo de consideraciones e interpretaciones.

Resumiendo, la teoría del Aprendizaje Social considera que la conducta altruista está en función de la capacidad moral, tanto empática como cognitiva, y en función de los incentivos motivacionales. Ahora bien, todo ello está determinado por procesos de aprendizaje y aquí nos encontramos con la segunda gran diferencia de este modelo con respecto al evolutivo.

Frente a la posición constructivista del modelo Cognitivo-Evolutivo defiende una posición de internalización. Los valores se aprenden de tal forma que reflejan los criterios y normas sociales. (Liebert, 1984).

Desde este paradigma se considera que los cambios que se producen en los razonamientos y evaluaciones morales, tan subrayados y acentuados por los constructivos partidarios de las tesis de evolución de estadios, son producto tanto de factores cognitivos como afectivos que se aprenden a través de los patrones sociales y prácticas educativas.

No se ve a la persona como una víctima que interioriza todo lo que le llega, como podría desprenderse de las teorías clásicas del Conductismo. De hecho concede una gran

importancia al papel del sujeto, y concretamente, a los aspectos cognitivos. Sin embargo, incluso estos aspectos se pueden explicar por principios de aprendizaje e internalización, definiendo ésta (Staub, 1975) como el conjunto de cogniciones que...guían la conducta y que nos llevan a experimentar autorrefuerzo y autocastigo en función de esa conducta.

En definitiva, lo que hace el modelo Cognitivo-Conductual es ampliar el espectro de principios explicativos del control social. A las técnicas simples de reforzamiento y castigo añaden, desde el nuevo paradigma, las técnicas del modelado, el autorrefuerzo y el autocastigo para explicar cómo se produce el aprendizaje de valores. Se plantea que el control será inicialmente externo para interiorizarse después y que el objetivo de la educación moral ha de ser conseguir esta interiorización. Esto es lo que se conoce como socialización y consiste en apartar, gradualmente, lo individual de los controles externos y las recompensas de manera que la conducta altruista se convierta en conducta guiada y soportada por gratificaciones internas (Mischel y Mischel, 1976).

En este sentido los programas para la educación de hábitos morales, propuestos clásicamente por este paradigma, no resultan suficientes, desde la perspectiva más amplia del Aprendizaje Social, y se proponen nuevas alternativas, encaminadas a conseguir la autorregulación y autonomía moral. Para ello se utilizan tanto técnicas de adiestramiento y estimulación directa (refuerzo, castigo, modelado, inducción) como técnicas indirectas. En cuanto a los profesores y la escuela se hace hincapié, igualmente, en el uso de técnicas adecuadas, pero se pretende, además, incluir la programación y planificación de actividades favorecedoras de altruismo mediante la estimulación de la empatía y el role taking. En este sentido, se propone, respectivamente, el uso de historias y el role-playing.

El role-playing constituye una de las mejores técnicas de educación moral para favorecer tanto la toma de perspectiva o "role-taking" como la empatía. Consiste en diseñar actividades en las cuales los alumnos tienen que representar un problema o situación. A cada alumno, tal y como sucede en el teatro, le corresponde representar un papel y escenificar lo que haría el personaje en esa situación. Una vez acabada la representación los alumnos analizan y comentan el problema.

El educador tiene la misión de presentar el problema o situación, eligiendo, en cada caso, el grado de estructuración que considere conveniente. Unas veces, puede presentar historias muy estructuradas con poco margen para la espontaneidad y otras veces, en cambio, dejar amplios márgenes para que los actores proyecten su propia personalidad en la historia. Le corresponde, asimismo, crear un clima de confianza, decidir cuándo cortar la historia, y guiar el debate posterior.

El análisis de historias es otra técnica importante propuesta por este modelo. En vez de representar una problema de la vida real se analiza el caso y se debate por grupos con el objetivo, también, de estimular la empatía y el role-taking.

En este tipo de programas se recomienda hacer la planificación sin olvidar la incidencia del grupo de compañeros y la televisión en cuanto que refuerza y modela unas conductas, castigando e inhibiendo otras. Máxime porque olvidar o menospreciar su fuerza puede hacer fracasar el programa.

Es importante destacar que estas propuestas se están incluyendo, estos últimos años, dentro de lo que se llama estimulación y utilización del pensamiento narrativo para la educación moral (Vitz, 1990).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ARONFREED, J. (1976): "Moral Development from the Standpoint of a General Psychological Theory" en Lickona, T. (ed.): *Moral Development and Behavior*. New York, Holt, Rinehart, Winston.
- BAR-TAL, D. y RAVIV, A. (1982): "A Cognitive-Learning Model: Helping Behavior Development: Possible Implications and Applications" en Eisenberg, N. (ed.) *The Development of Prosocial Behaviors*. New York, Academic Press.
- CEMBRANOS, C. y BARTOLOME, M. (1981): *Estudios y experiencias sobre educación en valores*. Madrid, Narcea.
- EISENBERG, N. (ed.) (1982): *The Development of Prosocial Behavior*. New York, Academic Press.
- FLAVELL, J.M. y ROSS, L. (1983): *Social Cognitive Development*. Cambridge, C.U.P. (1981).
- FROMM, E. (1985): *Ética y Psicoanálisis*. México, Fondo de Cultura Económica (1947).
- GRUSEC, J.E. (1982): "The Socialization of Altruism" en Eisenberg, N. (ed.): *The Development of Prosocial Behavior*. New York, Academic Press.
- HERSCH, R.; REIMER, J. y PROLITTO, D. (1984): *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid, Narcea. (1979).
- HOFFMAN, M.L. (1975): "Altruistic Behaviour and the Parent Child Relationship". *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 937-943.
- HOFFMAN, M.L. (1976): "Empathy, Role-Taking, Guilt and Development of Altruistic Motives" en Lickona, T. (ed.) *Moral Development and behavior*. New York, Holt, Rinehart, Winston.
- HOFFMAN, M.L. (1979): "Development of Moral Thought, Feeling and Behavior". *American Psychologist*, 34, 958-966.
- HOFFMAN, M.L. (1984): "Empathy, its Limitations and its Role in a Comprehensive Moral Theory" en Kurtines, W.; Gewirtz, J.L. (eds.): *Morality, Moral Behavior and Moral Development*. New York, Wiley.
- HOFFMAN, M.L. (1987): "The Contribution of Empathy to Justice and Moral Development" en Eisenberg, N.E.; Straeger, S. (eds.): *Empathy and its Development*. New York, CUP.
- KIRSCHENBAUM, H. (1977): *Advanced Value Clarification*. California, La Jolla.
- KIRSCHENBAUM, H. y SIMON, S.B. (1973): *Readings in Values clarification*. Minneapolis, Winston Press.
- LIEBERT, R.M. (1984): "What Develops in Moral Development?" en Kurtines, W.; Gewirtz, J.L. (eds.): *Morality, Moral, Behavior and Moral Development*. New York, Wiley Interscience.
- MARTIN, M.A. (1987): *Crecimiento personal y desarrollo de valores: un nuevo enfoque educativo*. Valencia, Promolibro.
- MISCHEL, W. (1983): "Metacognition and the Rules of Delay" en Flavell, J.M. y Ross, L. (eds.): *Social Cognitive Development*. Cambridge, CUP.
- MISCHEL, W. y MISCHEL, H.N. (1976): "A Cognitive Social-Learning Approach to Morality and Self-Regulation" en Lickona, T. (ed.) *Moral Development and Behavior*. New York, Holt, Rinehart, Winston.
- PETERS, R.S. (1984): *Desarrollo moral y Educación moral*. México, Fondo de Cultura Económica.
- PIAGET, J. (1974): *El estructuralismo*. Barcelona, Ediciones Orbis. (1968).
- PIAGET, J. (1984): *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Martínez Roca (1932).
- RATHS, L.E. (1975): "Values and Valuing" en Read, A. y Simon, S. (eds.): *Humanistic education*. New Jersey, Prentice Hall.
- RATHS, L.E.; HARMIN, M. y SIMON, S.B. (1967): *El sentido de los valores y la enseñanza*. México, Editorial Hispano Americana.
- RATHS, L.E. y SIMON, S.B. (1969): "Helping Children Clarifying Values". *Today's education*, 56, 7, 12-15.
- RAWLS, J. (1990): *Sobre las libertades*. Barcelona, Paidós (1982).
- ROGERS, C. (1977): *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires, Paidós.
- ROGERS (1978): *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- RUMELHART, (1984): "Schemata and the Cognitive System" en Wyer y Srull (eds.): *Handbook of Social Cognition*. Vol. I. New York, LEA, Hillsdale.
- SALTZSTEIN, H.D. (1976): "Social Influence and Moral Development. A perspective on the Role of Parents and Peers" en Lickona, T. (ed.): *Moral development and Behavior*. New York, Holt, Rinehart, Winston.
- SANTOLARIA, F.F. (1987): "Consideraciones sobre la educación moral actual" en Jordan, J.A.; Santolaria, F.F. (eds.): *La educación moral hoy: cuestiones y perspectivas*.
- STAUB, E. (1975): "To Rear a Prosocial Child: Reasoning, Learning by Doing and Learning by Teaching Others" en De Palma y De Foley" (eds.): *Moral development: Current Theory and Research*. New Jersey, John Wiley Sons.
- STAUB, E. (1978 y 1979): *Positive Social Behavior and Morality (I y II)*. New York, Academic Press.
- STAUB, E. y BAR-TAL. (1989): *Development and Maintenance of Prosocial Behavior*. New York, Plenum Press.
- VITZ, P. (1990): "The use of Stories in Moral Development". *American Psychologist*, 6, 709-720.