

# Desarrollo socio-personal y moral: la cara interna de la educación global

Concepción Borrego de Dios  
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Universidad de Sevilla (\*)



## RESUMEN

*La educación socio personal y moral se ha asentado en contribuciones psicológicas que han puesto el énfasis en distintos procesos tales como las emociones morales, el razonamiento moral, el desarrollo de los vínculos de cuidado y la conducta prosocial. Además de revisar esas aportaciones psicológicas, en este artículo ensayamos una aproximación que articula la reflexión moral, la construcción de las escuelas como comunidades justas y la promoción de la competencia social como ejes integradores de este ámbito educativo.*

*"Una naciente toma de conciencia del mundo va unida a un creciente nivel de conocimiento de uno mismo, como les sucede, por ejemplo a muchas personas que han encontrado que al viajar han aprendido tanto de sí mismas como del nuevo paisaje que han descubierto. El viaje a la realidad exterior es también un viaje al interior de uno mismo. Los dos son complementarios y se esclarecen recíprocamente" (Selby, 1996, p. 27)*

## La escuela: un contexto para la educación socio-personal y moral

Las escuelas son contextos de interacción interpersonal tanto entre profesores y alumnos como entre los propios alumnos entre sí en los que cotidianamente se plantean cuestiones, muy a menudo de forma implícita, que afectan al desarrollo socio personal y moral (Jackson, 1968; Woods y Hammersley, 1993/1995). Pero

más allá de ese currículum oculto, uno de los rasgos que caracterizan el contexto educativo en el que vivimos es el debate abierto en torno a los valores que debería transmitir la escuela y a la forma en que deberían ser enseñados. La polémica, necesariamente interdisciplinar, pone de manifiesto la existencia de una diversidad de perspectivas tan numerosas como las etiquetas que pretenden identificar el campo. Términos como "educación de la personalidad" (Hernández y Santana, 1988); "temas transversales" (Lucini, 1993); "educación socio-personal" (Borrego, 1992a y 1992b; Goñi, 1996a y 1996b); "educación moral" (Puig y Martínez 1989; Martínez y Puig, 1991; Jackson, Boostrom y Hansel, 1993; De Vries y Zan, 1994); "educación en valores" (Trilla, 1992); educación afectiva (López y Equipo Harimaguada, 1997); educación social y afectiva (Trianes y Muñoz, 1994; Muñoz, Trianes y Jiménez,

(\*) Avda. San Francisco Javier s/n. 41005 Sevilla. E-mail: cdios@cica.es



1994), se utilizan para referirse a una problemática que encubre perspectivas y propuestas distintas en relación a los objetivos, contenidos y procedimientos que se persiguen.

En este artículo analizaremos tres perspectivas psicológicas en las que tradicionalmente se ha apoyado la educación socio personal y moral: aquellas que explican la adquisición de la conciencia moral como un proceso de internalización de estándares sociales sustentado en distintos tipos de *sentimientos morales*; la perspectiva cognitiva, que apoya el desarrollo moral en *procesos de razonamiento* y, una tercera que se interesa por el desarrollo de vínculos emocionales empáticos como base del *comportamiento moral altruista*.

### **Procesos psicológicos que promueven el desarrollo socio personal y moral**

#### ***El papel de las emociones en la internalización de la conciencia moral***

Aunque distintos entre sí en muchos aspectos, los enfoques psicoanalíticos y los del aprendizaje conceden un papel central a distintos tipos de sentimientos morales en la adquisición de la conciencia moral. Para el psicoanálisis (Freud, 1915-1970; 1920-1969; 1923-1973) el origen de la conciencia moral se encuentra en el conflicto entre las necesidades instintivas individuales y la necesidad de pervivencia de la sociedad, que debe defenderse de las tendencias antisociales de los individuos. Ese conflicto aboca en la internalización de una instancia superyoica cuya función es la de controlar, regular y transformar los impulsos instintivos que entran en conflicto con las funciones sociales. Debido a las relaciones de dependencia y de afecto que el niño mantiene con los adultos, especialmente con los padres, el niño se *identifica* con ellos e interioriza sus prescripciones en forma de superyo. De esta

forma, el control que los adultos ejercen sobre el niño se volverá hacia adentro en forma de *autocensura* y *culpabilidad*, así como en la tendencia a culpabilizar a los otros cuando infligen las reglas. La moral heredada de los padres supone para el niño la represión o negación de los deseos o motivos que aquéllos considerarían "inmorales", de manera que, cuanto más profunda sea la interiorización y más altos los estándares morales de los padres, mayor será la tensión interna que sufrirá el niño y mayor el riesgo de autocontrol compulsivo e irracional. La conciencia moral heredada de los padres explica también los *sentimientos de culpa* que pueden activarse en determinadas situaciones, especialmente en momentos de cambio de valores, cuando las personas intentan poner en práctica valores que asumen racionalmente pero que contradicen el superyo heredado (Etxebarria, 1992). Si bien Freud admitía la necesidad de una cierta dosis de internalización de las normas externas para la madurez del yo, él mismo dirigía su trabajo terapéutico con los pacientes a transformar progresivamente la moralidad parental compulsiva en una moralidad del ego que permitiera al individuo descubrir su propia perspectiva moral y distanciarse de la voz de los padres (Wright, 1992).

Los teóricos del aprendizaje por su parte, han intentado explicar cómo la conducta y las reglas morales, siendo inicialmente externas y definidas según las normas culturales, llegan a ser internalizadas y sentidas como propias en forma de *conciencia*, de manera que las personas sentimos una obligación de actuar de acuerdo con ellas incluso en ausencia de preocupación por ser castigadas (Aronfreed, 1976). Las *prácticas parentales de crianza* (Hoffman, 1970; Maccoby y Martin, 1983) se han considerado, desde esta perspectiva, como el principal mecanismo explicativo de ese proceso de internalización identificándose tres tipos de prácticas paternas: la *afirmación de poder*, la *retirada de*

*afecto y los procedimientos inductivos*, que dan lugar a distintas formas de internalización. Puesto que los dos primeros tipos de disciplina conducen al temor y a la ansiedad, esta perspectiva enfatiza el papel de la *empatía y la culpa basada en la empatía* con el agredido derivada de los procedimientos inductivos que implican comunicar a los niños las razones o explicaciones sobre las consecuencias de sus acciones para el bienestar de los otros, como mecanismos decisivos en la formación de una estructura cognitiva moral organizada. Los informes de los padres sobre el uso de estos tipos de disciplina se han correlacionado en situaciones experimentales con medidas de orientaciones morales externas o internas de los niños ante historias morales, por ejemplo, si juzgan por miedo a sanciones externas o evaluando la maldad del acto y si resisten a la tentación de comprometerse en actos prohibidos. Estos estudios han puesto de manifiesto que las prácticas paternas de inducción correlacionan con índices de orientación moral internalizada tales como culpa, confesión o resistencia a la tentación en mayor medida que las prácticas basadas en retirada de amor o en castigos físicos, que dan lugar a orientaciones morales basadas en miedo a las sanciones (Hoffman, 1970; Hoffman y Saltzstein, 1967; Maccobi y Martin, 1983). Estudios más recientes han matizado la perspectiva de la internalización señalando que la emergencia de la conciencia implica interacciones entre las formas de socialización parental y otras variables, como por ejemplo el temperamento del niño (Kochanska, 1993, 1994), de manera que un mismo método de socialización conduciría a consecuencias distintas en función de aquél. Así, las prácticas inductivas tienden a relacionarse con orientaciones morales internas especialmente con niños no impulsivos, que tienden a trasgredir normas con menor frecuencia que los impulsivos, mientras que parecen ser menos efectivas con éstos últimos.

### **El razonamiento como móvil del desarrollo moral**

El enfoque cognitivo evolutivo ha puesto el énfasis en una dimensión distinta para explicar el desarrollo socio personal y moral: el razonamiento moral. La posición de Kohlberg (1968, 1969, 1971, 1978; Kohlberg y Turiel, 1981), que enlaza en parte con la sostenida por Piaget (1932), considera que el desarrollo moral procede a través de una serie de *niveles de carácter universal*, de los cuales los dos primeros, denominados *preconvencional y convencional*, se encuentran fuertemente vinculados a nociones de poder, sanciones y necesidades instrumentales, mientras que el último se liga a una posición independiente y *postconvencional* de los estándares sociales. En cada uno de ellos, los individuos adoptan diferentes perspectivas sociomorales para definir los hechos y los valores. En el nivel preconvencional, que caracteriza la posición de los niños menores de 9 años, de algunos adolescentes y de muchos delincuentes adolescentes y adultos, las personas adoptan una perspectiva *heterónoma*: consideran las reglas y expectativas sociales como externas a sí mismos y las siguen con objeto de evitar castigos o de satisfacer necesidades propias en un mundo en que los demás también tienen intereses propios; en el nivel convencional, en el que se encuentran la mayoría de los adolescentes y adultos, la perspectiva es *sociónoma* cuando las personas aceptan como válida la perspectiva de la sociedad y de la autoridad y se someten a sus reglas, expectativas y convenciones; por último, en el post-convencional, las personas asumen una perspectiva *autónoma* diferenciándose a sí mismos de las reglas y expectativas de los otros y definiendo sus propios valores a partir de una moralidad de principios en base a los cuales evalúan las normas. Aunque son pocos los individuos que acceden a este nivel, Kohlberg defiende que existe en aquellos sujetos

que son capaces de ir más allá de las normas que rigen en una sociedad concreta y de evaluar éstas desde principios válidos para toda la humanidad o desde una perspectiva que podría ser adoptada por cualquier ser humano con independencia de un grupo o sociedad concreta.

Carol Gilligan (1977, 1982/1985) utiliza una voz diferente, la de las mujeres, para describir el desarrollo de los juicios morales. Discípula de Kohlberg, se distanció sin embargo de sus análisis objetando que su inicial secuencia de estadios morales (Kohlberg, 1963) había sido realizada a partir de muestras formadas exclusivamente por sujetos varones en la que sólo a posteriori fueron incluidos los datos obtenidos en estudios con mujeres (Kohlberg y Kramer, 1969). Como resultado de ello, los juicios de las mujeres fueron situados en un estadio situado dentro del nivel convencional que implica juicios de moralidad basados en consideraciones interpersonales, mientras que los hombres fueron situados principalmente en un estadio más alto, aunque en el mismo nivel, que implica juicios de moralidad basados en el mantenimiento de las reglas, la autoridad y el orden social. En oposición a su maestro, Gilligan sostenía que la moralidad de la justicia basada en reglas, derechos y autonomía no acierta a caracterizar el razonamiento moral de las mujeres y, en lugar de incluir sus razonamientos en la escala de estadios kohlberianos, defendió la existencia de dos orientaciones morales distintas en el seno de las cuales puede observarse una secuencia específica de desarrollo moral: la *orientación a la justicia* y la *orientación al cuidado* (Gilligan, 1977, 1982/1985; Gilligan y Wiggins, 1987). La primera de ellas se liga al desarrollo de la igualdad y de la reciprocidad mientras que la orientación al cuidado implica una lógica subyacente orientada a los vínculos interpersonales. Ambas se asientan en nociones diferentes del yo y de las relaciones con otros: tras la moral del cuidado subyace la no-

ción de un yo *vinculado a redes sociales* mientras que la moral de la justicia se asienta en conceptos del yo *como autónomo y separado*. La definición femenina del yo se liga estrechamente a las interacciones sociales y a los vínculos; la masculina a la separación derivada de reflexiones abstractas sobre los otros (Gilligan 1986).

Si bien la propuesta de Gilligan resulta de enorme interés, no ha estado sin embargo libre de críticas y ella misma reconoce que justicia y cuidado pueden considerarse características definitorias tanto de varones como de mujeres (Gilligan y Wiggins, 1987). Walker (1984, 1991) llevó a cabo revisiones extensas, incluyendo meta-análisis, de 80 estudios que incluyeron evaluaciones de varones y mujeres en los estadios de Kohlberg en los que aparecieron pequeñas diferencias debidas al género. En la mayoría de los estudios (86% de las muestras) no encontró diferencias; en algunos (9%) los varones puntuaron más alto que las mujeres mientras que en otros (6%) fue al revés, y cuando además del género se controlaron niveles educativos y ocupaciones no se llegaron a encontrar diferencias. Además de las críticas metodológicas, otras críticas procedentes del campo del feminismo se resisten a la idea de que las mujeres tengan el monopolio del cuidado y reivindican también la justicia, la racionalidad y la lógica como elementos de sus propios valores (Turiel, en prensa). Estas posiciones argumentan que la propuesta alternativa de Gilligan puede esconder un nuevo reduccionismo: si resulta unilateral atribuir a los hombres la orientación a la justicia, los derechos y la autonomía, la caracterización de las mujeres como volcadas al cuidado y a la responsabilidad hacia otros puede consagrar el prototipo de mujeres dedicadas a las actividades familiares tracionales. En lugar de emanar del género, como propone Gilligan, la ética del cuidado puede enmascarar la dependencia económica y la subordinación social y familiar de las mujeres.

Una segunda rectificación al enfoque kohlberiano, procede de otro de sus discípulos, Turiel (1975, 1978, 1983a/1984, 1983b, 1989; Turiel, Enesco y Linaza, 1989; Turiel y Smetana, 1984), quien aceptando un dominio de prescripciones morales obligatorias, lo incluye sin embargo dentro del ámbito del *conocimiento social* que abarca, además del dominio moral, otros dominios diferenciados entre los que se encuentran el *convencional* y el *personal*, cada uno de los cuales se desarrolla según secuencias evolutivas propias. A diferencia del dominio moral, las convenciones sociales están determinadas por el sistema social y dan lugar a percepciones y comportamientos uniformes en la conducta de sus miembros. Dentro del contexto social al que pertenecen, las convenciones permiten la coordinación entre individuos con fines sociales, de manera que adquieren su sentido dentro de ese sistema social y fuera de él resultan arbitrarias en cuanto que no existen razones firmes para comportarse de un modo u otro. Su significado y funciones son relativas a un contexto específico, de manera que en un sistema constituido de forma diferente, una convención pierde su significado o adquiere otro. Además del dominio convencional, el dominio de lo personal incluye importantes parcelas de la vida que dependen de las decisiones personales o prudenciales que se rigen por preferencias personales o por la consideración de los perjuicios o beneficios que la persona considera que pueden derivarse para sí misma. Comportamientos relativos a cómo vestirse, qué profesión elegir, el consumo de drogas, la organización del tiempo libre o el comportamiento sexual, se incluirían dentro de este dominio.

### **La conducta prosocial: el énfasis en la acción moral**

A diferencia de la perspectiva racionalista que concede la primacía a los juicios y principios como principales factores explicativos del desarrollo moral, Hoffman

(1983, 1984; 1991a, 1991b) afirma que los *sentimientos empáticos*, que entiende como "*disposiciones a hacer algo en beneficio de otra persona*" o a comportarse de acuerdo con una pauta relacionada con el bienestar o la justicia, juegan un papel fundamental en el sistema de motivos personales que explican el comportamiento prosocial. Al afirmar que actuamos moralmente gracias a la intervención de "*reacciones emocionales que nos conducen a la acción*", Hoffman introduce una distinción importante entre cogniciones "frías" y "calientes" en relación con los principios morales. Mientras que pueden calificarse como fríos los principios morales en la medida en que están separados de las emociones, su vinculación con los sentimientos empáticos los convierten en "calientes", es decir, moralmente significativos y ligados a la acción. Frente a una interpretación de la empatía como una emoción biológica producto de la selección natural, Hoffman la caracteriza como un proceso evolutivo en el que la indiferenciación inicial entre los propios sentimientos y los de la víctima es sustituida por una diferenciación entre ambos que da lugar a la aparición de sentimientos de dolor empático y convierte la empatía en motivación altruista (Etxebarria, 1994). Una distinción importante en los estudios sobre empatía se establece entre *simpatía*, que implica una respuesta y preocupación por el bienestar del otro, y *malestar personal* expresado en forma de reacciones aversivas dirigidas contra uno mismo (ansiedad, malestar) ante el sufrimiento del otro. Esta diferenciación está en la base de las consideraciones que se inclinan a plantear la empatía bien como una motivación egoísta, bien como una motivación altruista hacia los comportamientos de ayuda. Algunos autores distinguen entre la *empatía centrada en sí mismo*, producto de la ansiedad y del propio malestar, y *empatía centrada en la víctima*, considerando que sólo ésta última genera motivación altruista por favorecer a alguien que necesita ayuda (Fuentes, 1988;

Fuentes, Apodaka, Etxebarria, Ledesma, López y Ortiz, 1993). Parece existir evidencia de que los sentimientos de simpatía, más que el malestar personal ante los sentimientos de la víctima, se relacionan con acciones prosociales (Eisenberg y Fabes, 1991a, 1991b).

### **Hacia un enfoque integrador de la educación socio-personal y moral en la escuela**

Las distintas perspectivas analizadas enfatizan aspectos parciales del desarrollo socio personal y moral que necesitan apoyarse en los otros para hacer posible un abordaje integral de este campo educativo. Sabemos que no es posible el trasvase unidireccional desde esas teorías a las prácticas educativas escolares. Mientras que las teorías del desarrollo moral plantean los procesos a través de los cuales el individuo alcanza un determinado nivel de desarrollo en un ámbito concreto -juicio moral, equilibrio entre el yo y los otros, empatía, etc.- el objetivo de la educación socio-personal y moral es conseguir el desarrollo de los individuos en un contexto grupal en el que interactúan profesores y alumnos. Tal como propone Lickona (1991), una aproximación integrada a este ámbito educativo debería prestar atención al pensamiento, la acción y el afecto moral que, a menudo, sirve como un puente motivacional entre conocer lo que está bien y hacerlo. En los apartados siguientes desarrollamos una propuesta que integra la reflexión moral, la construcción de las escuelas como comunidades morales y la promoción de la competencia social como ejes articuladores de un enfoque integrado de la educación socio personal y moral.

#### ***Promover la reflexión socio personal***

La idea de impulsar el desarrollo de los aspectos morales racionales de la personalidad como vehículo que conducirá hacia

mejores formas de conducta moral ha sido objeto de numerosas críticas de las que destacamos dos: en primer lugar los estudios sobre relaciones entre razonamiento y conducta moral no muestran que exista una relación tan estrecha entre ambos factores como han pretendido sus partidarios puesto que es posible razonar en términos de principios morales y, sin embargo, no vivir de acuerdo con ellos; en segundo lugar, pretender reducir la educación moral a los principios de justicia, como pretende el enfoque Kohlbergiano, deja fuera aspectos no morales tales como los convencionales o personales. Desde nuestra perspectiva, dos objetivos permitirían superar estas limitaciones: por una parte potenciar la coherencia personal como medio de fortalecer los vínculos entre razonamiento y conducta y, por otra, integrar dimensiones no estrictamente morales, como las que se incluirían dentro de los ámbitos convencional y personal en la educación socio personal y moral.

#### ***Superar las lagunas entre razonamiento y acción moral***

El enfoque cognitivo evolutivo ha utilizado la discusión abierta en grupos sobre dilemas entre valores, hipotéticos (Blatt, 1969) o reales (Blatt y Kohlberg, 1975), en orden a estimular el desarrollo de *principios universales*, tales como la libertad, igualdad y reciprocidad, susceptibles de ser aplicables a toda la humanidad (Kohlberg, 1975). Sin embargo, la hipótesis de la relación entre razonamiento moral y acción moral no es una conclusión que se confirme en los estudios y revisiones realizadas (Blasi, 1980; Bandura, 1987). Aunque sigue sin estar claro cuáles son los mecanismos y procesos que median entre el juicio moral y la acción correspondiente, se ha propuesto promover el desarrollo de distintos aspectos que podrían favorecer la consistencia entre juicio y acción, tales como las emociones morales o la integridad y la coherencia personal.

Como afirma I. Etxebarria (1994), la educación debería promover el desarrollo de las emociones morales cuando son débiles o enfriar aquellas emociones, como los sentimientos de culpa irracionales o injustificados, que obstaculizan la actuación o la autonomía moral. Blasi (1980; 1983; 1984; 1985, 1989) por su parte, argumenta que la perspectiva cognitivo-evolutiva adolece de un planteamiento que integre el razonamiento moral en un modelo consistente del desarrollo de la personalidad y propone la necesidad de profundizar en la naturaleza psicológica de la *integridad y de la coherencia personal* para comprender las relaciones entre juicios y conducta moral.

Este autor resalta el hecho de que las personas pueden realizar razonamientos morales sin que la perspectiva moral ocupe un lugar importante en la definición de su propia identidad; por otra parte, las personas pueden diferir en las *facetas de la moralidad* que resultan relevantes para su propia identidad moral, por ejemplo, para unas personas la compasión puede ser el rasgo más significativo de su identidad moral, mientras que para otras puede serlo la obediencia, la justicia o la autonomía. La clave de la coherencia personal se encontraría en el "sí mismo", una instancia que convierte a la persona en agente de sus acciones y que incluiría la coherencia interna, la fuerza de voluntad, la autoconciencia o la autoorganización, dimensiones que irían unidas al sentimiento de integridad personal.

### ***Integrar las dimensiones convencionales y personales***

El énfasis en el desarrollo de principios de justicia como objetivo de la educación moral deja fuera el mundo de los valores personales, políticos y religiosos supuesto que, como afirmaba Kohlberg (1975-1987), resulta difícil encontrar principios universales y dirección del desarrollo en estos campos. Entendida la educación moral como centrada en la justicia y diferenciada

de la educación en valores o de la educación de las vertientes afectivas de la personalidad, la educación moral se identifica con la educación cívica, dando por supuesto que se trata de una educación en principios filosóficos universales antes que en las exigencias de una sociedad particular. Sin embargo, no todos los problemas que aborda la educación socio-personal y moral pueden reducirse al dominio moral. Muchos de los problemas que plantea la convivencia en una sociedad heterogénea y multicultural como la nuestra pertenecen al dominio de lo que es convencional, relativo y arbitrario, de lo que procede del consenso interpersonal más que de la necesidad moral, o bien al dominio de lo que es estrictamente personal más que moral. Si admitimos que resulta reduccionista restringir la educación socio-personal y moral al ámbito de la justicia, los objetivos de este ámbito educativo deberían ensancharse hasta incluir, además de la elaboración de juicios morales autónomos, la construcción de una visión crítica sobre el funcionamiento de la sociedad y el sentido de las convenciones sociales, y una visión madura acerca de las conductas que dependen de la libre decisión de las personas. Desde esta perspectiva, los conceptos que organizan los dominios de lo moral, convencional y personal podrían considerarse como articuladores de los ejes transversales del currículo (Goñi, 1992, 1994). Aunque, debido a su carácter polifacético, ninguno de estos ejes puede organizarse desde una única noción, sí puede decirse que algunos de esos ejes están más saturadas de determinadas nociones que otros. Por ejemplo, nociones morales de justicia y el conocimiento de los sistemas sociales son centrales en la "educación para la paz", la "educación para la cooperación y el desarrollo", los "derechos humanos" o "la educación para el consumo"; conceptos propios del dominio convencional como el relativismo, la arbitrariedad, o el acuerdo intersubjetivo son

más centrales en otros ejes transversales como la "educación para la igualdad entre los sexos", mientras que nociones más ligadas al ámbito de lo que es personal son más fuertes en ejes como la "educación sexual" o la "educación para la salud". Por otra parte, una misma noción puede ser trabajada desde distintos contenidos transversales, por ejemplo, ideas relativas a la justicia pueden tratarse desde la educación no sexista o desde la educación para el desarrollo, de la misma forma que distintas nociones pueden incidir en un mismo contenido transversal, por ejemplo, la educación para la convivencia exige distinguir criterios de justicia, de prosocialidad y de convención social. En este sentido, una parte importante de la educación socio-personal y moral exigiría el aprendizaje de la coordinación de los dominios implicados en distintas situaciones o la consideración simultánea de las distintas facetas desde las que puede contemplarse una misma situación.

### **Las escuelas como comunidades morales**

El segundo aspecto que destacamos como parte de una concepción integrada de la educación socio-personal y moral es la necesidad de trabajar por hacer de las escuelas comunidades de práctica moral en las que sea posible el crecimiento moral de los individuos. Se trata de una idea que el propio Kohlberg maduró tras reflexionar sobre los límites de su propia concepción estrictamente individual del desarrollo moral. Como él mismo declaraba:

*"En mis primeros trabajos pedagógicos me di cuenta de que no es suficiente saltar de los descubrimientos psicológicos de una secuencia de estadios morales a la conclusión filosófica de que el objeto de la educación debería ser conseguir un estadio más elevado ....Caf en el sofisma del psicólogo de pasar por alto la preocupación "política" de Platón y Dewey por el*

*grupo y la comunidad como una preocupación no abordada por una psicología que se propone el avance en pasos individuales".*

(Hersh, Reimer y Paolitto, 1979/84, pp. 8 y 9)

El planteamiento de las escuelas como comunidades morales coincide con Dewey en atribuir el fracaso en la educación moral al olvido del principio de que la escuela es una forma de vida en comunidad e intenta transformar las escuelas como instituciones en comunidades justas de personas que se respetan y se preocupan las unas por las otras. Este enfoque se ha plasmado en experiencias educativas, tanto en la educación primaria (Lickona, 1991) como en la secundaria (Power, Higgins y Kohlberg, 1989), que nos permiten tener una idea más precisa sobre su significado. Para Lickona (1991) promover una comunidad moral en la escuela primaria es un proceso paralelo a impulsar la autoestima entre sus miembros: se trata de crear un grupo en el que los individuos extienden a los otros el mismo respeto que cada cual tiene hacia sí mismo, lo cual implica promover en los alumnos el sentido de competencia y de autoestima en un contexto colectivo con dimensiones morales que haga posible afirmar los propios derechos así como el respeto de los otros. La integración de los rasgos que configuran la identidad de los miembros del grupo y sus diferencias debidas al género, a la cultura o a sus experiencias socializadoras previas, se plantean como condición para que las escuelas se conviertan en comunidades morales. Lickona plantea además que una comunidad se convierte en moral cuando su sentido de unidad nace de un compromiso compartido con valores morales implícitos o explícitos. El valor de una comunidad de este tipo consiste en proporcionar un clima en el que los individuos no sostienen sus convicciones morales en solitario sino como miembros de un grupo que las apoya.

Power, Higgins y Kohlberg (1989) coinciden con Durkheim (1925) en que la edu-



cación moral implica prácticas diseñadas para fortalecer el respeto por las normas del grupo, construir un fuerte sentido de pertenencia al mismo y fortalecer el sentido de autonomía entendida como deseo de cumplir con el propio deber moral más que con una fuerza externa o autoridad. Estos autores utilizaron entrevistas etnográficas abiertas con la idea de medir el clima moral de escuelas en las que funcionaban programas basados en la idea de la comunidad justa y compararlo con el de otras escuelas en las que no existían programas específicos. Estas entrevistas pretendían observar cuatro aspectos: a) el funcionamiento democrático, b) la participación de sus miembros, c) la justicia y el cuidado en las relaciones entre estudiantes y entre profesores y alumnos y d) la existencia de normas particulares tales como las que prohíben la mentira, el robo o las que promueven la ayuda a los demás. Algunas de las conclusiones a las que llegaron tras cuatro años de observaciones se sintetizan a continuación. En primer lugar encontraron rasgos similares en las escuelas secundarias convencionales pese a sus diferencias demográficas, geográficas y sociales y a su funcionamiento académico, rasgos que parecían originarse en un mismo currículum oculto que fomentaba valores autoritarios, individualistas y auto-proteccionistas que impedían la existencia de cualquier cultura moral explícitamente compartida. El segundo rasgo, derivado del primero, es la falta de un desarrollo del razonamiento y de la conducta moral de los estudiantes de las escuelas que se utilizaron como control que anclaba a los estudiantes en niveles preconventionales o elementalmente convencionales a lo largo de su permanencia en la escuela. Los estudiantes que asistían a escuelas en las que funcionaban programas inspirados en la idea de comunidades justas mostraron, por su parte, un desarrollo moral significativamente mayor. El tercer rasgo, que aparecía sólo cuando la educación moral se mantenía en el nivel del currículum oculto, fue la ignorancia de lo que los otros

sienten o piensan. Los alumnos de los grupos control se describían con más intenciones y comportamientos prosociales cuando hablaban de sí mismos que cuando hablaban de sus compañeros y caracterizaban la vida de la escuela y la autoridad de los profesores como propia de estadios bajos, especialmente preconventionales, orientadas por ideas autodefensivas, egoístas y rígidas. Por último, la comparación entre ambos tipos de escuelas mostró que la idea de responsabilidad por los otros y el sentido de permanecer vinculado a un grupo favorece no sólo el desarrollo del razonamiento moral individual sino también un fuerte sentido de pertenecer a una cultura cuyas normas se comparten públicamente.

### Desarrollar la competencia social

Si bien podría afirmarse que en las comunidades justas las normas son más colectivas y que tanto éstas como el sentido de la comunidad son apoyados por razonamientos propios de niveles altos que son ampliamente compartidos, se plantea el problema de cuáles son las habilidades e ideas necesarias que los estudiantes necesitan para participar activamente en ellas y cómo llegan a aprenderlas. El desarrollo de *habilidades y competencias sociales* resulta esencial para facilitar la integración del grupo clase e impulsar una comunidad que haga posible el desarrollo de vínculos afectivos y de relaciones de pertenencia. Desde el planteamiento que hacemos en este artículo, se trataría de una de las dimensiones o condiciones requisitos que habría que desarrollar en los niños para promover su integración en grupos en los que su desarrollo socio personal y moral se vea facilitado.

Existe un acuerdo entre distintas definiciones sobre la competencia social (Dodge, 1980 y 1986; Rubin y Rose-Krasnor, 1992) en reconocer su orientación a una meta, el empleo de estrategias adecuadas para conseguirla y su eficacia, es

decir, el logro de las metas propuestas, como los principales elementos que la caracterizan (Moreno, 1994). Una buena medida del nivel de competencia social de un individuo, y por tanto de la aceptación o el rechazo de que es objeto por parte de sus compañeros, es su habilidad para solucionar problemas interpersonales. Las habilidades para interactuar o comunicarnos con otros son importantes para tener amigos o hacerlos, para resolver problemas de convivencia, para defender nuestro propio punto de vista, o para defendernos de las agresiones de otros.

Dentro del enfoque de *solución de problemas interpersonales* se han desarrollado una diversidad de modelos funcionales que describen los pasos o fases que se ponen en juego en los niños de diferentes niveles de desarrollo en estas situaciones de solución de problemas (Spivack y Shure, 1974; Shure y Spivack, 1978; Shure, 1982; Dodge, 1986; Selman, 1980; Yeates y Selman, 1989). Spivack, Platt y Shure (1976) definen la competencia social en función de la capacidad para resolver los problemas que plantean las relaciones sociales y diferencian una serie de componentes de particular importancia para niños y adolescentes tales como el *pensamiento de soluciones alternativas*, la *capacidad para anticipar las consecuencias* inmediatas o a más largo plazo de una alternativa y el *pensamiento medios-fines*, es decir, la capacidad para planificar una serie de acciones y para utilizar un esquema temporal realista en orden a alcanzar un determinado objetivo.

El modelo de Dodge (1980 y 1986), que ha demostrado ser particularmente útil para explicar los déficits cognitivos entre sujetos con problemas de adaptación social (Dodge y Frame, 1982), propone una secuencia de cinco pasos en los que: 1) el sujeto recoge información del ambiente, por ejemplo, cuando recibe una posible agresión de un compañero; 2) interpreta la información que recibe integrándola con

su experiencia pasada y decidiendo, por ejemplo, si el comportamiento fue intencional o no; 3) intenta encontrar posibles respuestas para resolver el conflicto; 4) evalúa las consecuencias de las soluciones que ha generado examinando sus posibles ventajas y desventajas y 5) elige una de ellas y aplica la solución elegida.

El modelo se ha mostrado eficaz en la explicación de las conductas de los niños agresivos, en los que se han encontrado deficiencias cognitivas que les llevan a interpretar como señales de hostilidad dirigidas contra ellos por sus compañeros lo que sólo son señales ambiguas.

Yeates y Selman (1989) por su parte, proponen un modelo de estrategias de negociación interpersonal que combina la descripción de un proceso evolutivo con el enfoque funcionalista en una secuencia caracterizada por un progreso en la adopción de perspectiva social que avanza, desde un primer nivel *impulsivo* en el que las personas utilizan la fuerza irreflexivamente para conseguir un objetivo y no diferencian el punto de vista subjetivo del de los demás, hasta alcanzar un nivel de *colaboración*, en el que las personas, usualmente adolescentes y adultos llegan a coordinar la perspectiva propia y la del "otro" incluyéndolas en una perspectiva más amplia en la que los participantes buscan la reflexión compartida para llegar a un diálogo que facilita la construcción de soluciones mutuamente satisfactorias y el mantenimiento de la estabilidad de las relaciones más que el objetivo inmediato.

Entre ambos extremos existen niveles intermedios en el más elemental de los cuales, las personas proceden *unilateralmente* diferenciando la propia perspectiva de la del "otro", sin acertar a considerar ambas simultáneamente, utilizando estrategias orientadas a apaciguar al "otro" sometiendo incondicionalmente a sus deseos ó bien intentando asegurarse poder, controlar al "otro" o satisfacerse a sí mismos,

mientras que en un nivel posterior intentan satisfacer las necesidades de ambos participantes de manera *recíproca* mediante estrategias de colaboración orientadas a adaptar los deseos propios y los del otro al desarrollo de objetivos comunes.

Estas distintas secuencias que describen los componentes y los pasos que conducen a la solución hábil de problemas interpersonales han servido para diseñar su enseñanza en distintos tipos de programas preventivos en situaciones escolares normales o paliativos en situaciones problemáticas, bien por defecto, buscando la promoción o integración de los niños más inhábiles, tales como los que sufren problemas de inadaptación socioemocional, necesidades educativas especiales o pertenecen a minorías étnicas (Díaz-Aguado, 1990a, 1990b, 1993, 1994, 1996a, 1996b; Baraja, 1993; Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992), bien por exceso, en el caso de niños demasiado impulsivos, asertivos o dominantes.

#### REFERENCIAS

- ARONFREED, J. (1976). Moral development from the stand point of a general psychological theory. En: T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior. Theory research and social issues*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- BANDURA, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- BARAJA, A. (1993). *El proceso de adaptación escolar en contextos interétnicos. Un modelo de intervención para reducir el prejuicio*. Madrid: Universidad Complutense.
- BLASI, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88, 1-45.
- BLASI, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178-210.
- BLASI, A. (1984). Moral identity: Its role in moral functioning. En: W. H. Kurtines y G. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral development and moral behavior. Basic issues in theory and research*. Nueva York, Wiley.
- BLASI, A. (1985). The moral personality: Reflections from social science and education. En: M. W. Berkowitz y F. Oser (Eds.), *Moral Education: Theory and application*. Hillsdale, NY: Erlbaum.
- BLASI, A. (1989). The integration of morality in personality. En: I. Etxebarria (Ed.), *Perspectivas acerca del cambio moral. Posibles intervenciones educativas*. San Sebastián: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- BLATT, M. (1969). *The effects of classroom discussion programs upon children's level of moral judgment*. Unpublished doctoral dissertation: Universidad de Chicago Press.
- BLATT, M.; KOHLBERG, L. (1975). The role of classroom moral discussion on children level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
- DE VRIES, R.; ZAN, B. (1994). *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education*. N. York: Teachers College Press.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1990a) Education and development of tolerance to diversity: An intervention programme for children of early school years in an inter-racial context. En *Values, rights and responsibilities in the international community. Moral education for the new millenium*. A Special International Symposium. Notre-Dame, Indiana: Association for Moral Education.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1990b). Programa para el desarrollo de la competencia social en niños con inadaptación socioemocional. En: *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*. Valencia: Promolibro.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1993). El desarrollo de la competencia social en la infancia y adolescencia. En: M. J. Díaz-Aguado; *Máster en Programas de intervención psicológica en contextos educativos*. Madrid: Universidad Complutense.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1994). *El tratamiento educativo ante la diversidad lingüística y cultural. El punto de vista de los niños*. Madrid: Pirámide.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1996a). Modelos de intervención en la construcción activa de la tolerancia, la solidaridad y el respeto intercultural en la escuela. *IV Jornadas de intervención social del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Transformación social y compromiso de los profesionales. Tomo 3*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO).
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1996b). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

- DÍAZ-AGUADO, M.J.; BARAJA, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja socio-cultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. Madrid: CIDE/MEC.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; MARTÍNEZ ARIAS, R.; BARAJA, A. (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Vol I, II, III, y IV. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DODGE, K.A. (1980). *Social cognition and children's aggressive behavior*. *Child Development*, 51, 162-170.
- DODGE, K.A. (1986). A social information processing model of social competence. En: M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspective on children's social and behavioral development* (pp. 77-125). Hillsdale, N.J.: LEA.
- DODGE, K.A.; FRAME, C.L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- DURKHEIM, E. (1925-1973). *La educación moral*. Buenos Aires: Schapire editor.
- EISENBERG, N.; FABES, R.A. (1991a). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and emotion*, 14, 131-149.
- EISENBERG, N.; FABES, R.A. (1991b). Prosocial behavior: A multimethod developmental perspective. En: M. S. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology*, Vol. 2 (pp. 34-61). Newbury Park: Sage Publications.
- EISENBERG, N.; MUSSEN, P.H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ETXEBARRIA, I. (1994). Cognición y acción moral: "Del dicho al hecho". En: C. Medrano (Dir.), *Desarrollo de los valores y educación moral*. San Sebastián: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- FREUD, S. (1915). *El malestar de la cultura*. Madrid: Alianza Editorial, 1970.
- FREUD, S. (1920). Más allá del principio del placer. En: *Psicología de las masas*. Madrid: Alianza Editorial, 1969.
- FREUD, S. (1923). *El yo y el ello*. Madrid: Alianza Editorial, 1973.
- FUENTES, M.J. (1988). *Análisis evolutivo de la empatía y la amistad como variables mediadoras de los comportamientos de ayuda y cooperación en niños y adolescentes*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- FUENTES, M.J.; APODAKA, P.; ETXEBARRIA, I.; LEDESMA, A. R.; LÓPEZ, F.; ORTIZ, M.J. (1993). Empatía, role-taking y concepto del ser humano como factores asociados a la conducta prosocial-altruista. *Infancia y Aprendizaje*, 61, 73-78.
- GILLIGAN, C. (1977). In A different voice: Women's conceptions of self and of morality. *Harvard Educational Review*, 47, 481-517.
- GILLIGAN, C. (1982). *In A different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trad. cast.: *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. Méjico: FCE.1985)
- GILLIGAN, C. (1986). On In A different voice: An interdisciplinary forum: Reply. *Signs*, 11, 324-333.
- GILLIGAN, C.; WIGGINS, G. (1987). The origins of morality in early childhood relationships. En: J. Kagan y S. Lamb (Eds.) *The emergence of morality in young children* (pp. 277-305). Chicago, IL, University of Chicago Press.
- GOÑI, A. (1995). Construcción de criterios de conducta y educación socio-personal. En: A. Goñi (Ed.), *Psicodidáctica y aprendizajes escolares*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- GOÑI, A. (1996a). La construcción del conocimiento socio-moral. En: F. Bacaicoa (Ed.), *La construcción de conocimientos*. Bilbao.
- GOÑI, A. (1996b). *Psicología de la educación socio-personal*. Madrid: Fundamentos.
- JACKSON, P.W.; BOOSTROM, R.E.; HANSEL, D. T. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- HERNÁNDEZ, P.; SANTANA, L.E. (1988). *Educación de la personalidad: el papel del profesor*. Barcelona: Oikos-Tau.
- HERSH, R.; REIMER, J.; PAOLITO, D. (1979). *Promoting moral growth from Piaget to Kohlberg*. Nueva York: Longman INC.
- HIGGINS, A. (1991). The just community approach to moral education: Evolution of the idea and recent findings. En: W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz, *Handbook of moral behavior and development*. Vol. 3: *Application*. Hillsdale, N. J.: LEA.
- HOFFMAN, M.L. (1970). Moral development. En: P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*, Vol. 2, 261-359. Nueva York: John Wiley & Sons.
- HOFFMAN, M.L. (1983). Affective and cognitive processes in moral internalization. En: E. T. Higgins; D. N. Ruble y W. W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development*. New York: Cambridge University Press.

- HOFFMAN, M.L. (1984). Empathy, its limitations, and its role in a comprehensive moral theory. En: J. Gewirtz y W. Kurtines (Eds.), *Morality, moral development, and moral behavior* (pp. 283-302). Nueva York: Wiley.
- HOFFMAN, M.L. (1991a). Empathy, social cognition, and moral action. En: W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz, *Handbook of moral behavior and development, Vol. 1. Theory* (pp. 275-301). Hillsdale, N. J.: LEA.
- HOFFMAN, M.L. (1991b). Toward an integration of Kohlberg's and Hoffman's moral development theories. *Human Development*, 34, 105-110.
- HOFFMAN, M.L.; SALTZSTEIN, H.D. (1967). Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 45-57.
- KOCHANSKA, G. (1993). Toward a synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience. *Child Development*, 64, 325- 347.
- KOCHANSKA, G. (1994). Beyond cognition: Expanding the search for the early roots of internalization and conscience. *Developmental Psychology*, 30, 20-22.
- KOHLBERG, L. (1963). Moral development and identification. En: H. W. Stevenson (Ed.), *Child psychology: 62nd yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 277-332). Chicago: University of Chicago Press.
- KOHLBERG, L. (1968). Early education: a cognitive-developmental view. *Child Development*, 39, 1013-1062.
- KOHLBERG, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. En: A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- KOHLBERG, L. (1971). From is to ought. En: T. Mischel (Ed.), *Cognitive development and epistemology*. New York: Academic Press.
- KOHLBERG, L. (1975). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. En: J. A. Jordán y F. F. Santolaria (Eds.), *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: P.P.U.. 1987.
- KOHLBERG, L.; CANDEE, D. (1984). The relation of moral judgment to moral action. En: W. H. Kurtines y G. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral development and moral behavior. Basic issues in theory and research*. N. York, Wiley.
- KOHLBERG, L.; TURIEL, E. (1981). Desarrollo y educación de la moral. En: G.S. Lesser, *La psicología en la práctica educativa*. Mexico: Trillas.
- KOHLBERG, L.; KRAMER, R. (1969). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Human Development*, 12, 93-120.
- LICKONA, T. (1991). Moral development in the elementary school classroom. En: W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz, *Handbook of moral behavior and development. Vol. 3: Application*. Hillsdale, JN: LEA.
- LÓPEZ, F. (1985). *La formación de los vínculos sociales*. Madrid: M.E.C.
- LÓPEZ, F.; EQUIPO HARIMAGUADA. (1997). Educación afectiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 261. Tema del mes, 43-72.
- MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. (1991). *La educación moral*. Barcelona: Graó.
- MCCOBY, E. E.; MARTIN, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En: P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology, 4th Ed. Vol. 4*. E. M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality, and social development* (pp. 1-102). New York: Wiley.
- MORENO, M.C. (1994). *Desarrollo social en el ciclo vital*. Proyecto docente. Universidad de Sevilla.
- MUÑOZ, A., TRIANES, M.V. y JIMÉNEZ, M. (1996). Promoción del desarrollo afectivo y social: una línea de intervención psicoeducativa. *Apuntes de Psicología*, 47, 81-97.
- POWER, F.C.; HIGGINS, A.; KOHLBERG, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education: A study of three democratic high schools*. Nueva York: Columbia University Press.
- RUBIEN, K.H.; ROSE-KRASNOR, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. En: V. B. Van Hasselt y M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development. A life-span perspective*. New York: Plenum Press.
- SELBY (1996). Educación global: hacia una irreductible perspectiva global en la escuela. *Aula de innovación educativa*, 51, 25-30.
- SELMAN, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. Orlando, FL: Academic Press.
- SHURE, M.B. (1982). Interpersonal problem solving: A cog in the wheel of social cognition. En: F. C. Serafica, *Social cognitive development in context* (pp. 133- 166). Nueva York: Guilford Press.
- SHURE, M.B.; SPIVACK, G. (1978). *Problem solving techniques in childrearing*. San Francisco: Jossey Bass.

- SPIVACK, G.; SHURE, M.B. (1974). *Social adjustment of young children*. San Francisco: Jossey Bass.
- SPIVACK, G.; PLATT, J.; SHURE, M.B. (1976). *The problem solving approach to adjustment: A guide to research and intervention*. San Francisco, Jossey-Bass.
- TRILLA, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós.
- TURIEL, E. (1975). The development of social concepts: Mores, customs and conventions. En: D. J. De Palma y J. M. Foley (Eds.), *Contemporary issues in moral development*. Potomac, Md.: Lawrence Erlbaum Associates.
- TURIEL, E. (1978). The development of concepts of social structure: Social convention. En: Glick y K. A. Clarke-Stewart (Eds.), *The development of social understanding*. New York: Gardner Press.
- TURIEL, E. (1983a). *The development of social knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press. (Trad. cast.: *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate. 1984).
- TURIEL, E. (1983b). Interaction and development in social cognition. En: E. T. Higgins D. N. Ruble y W. W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development. A socio-cultural perspective*. New York: Cambridge University Press.
- TURIEL, E. (1989). Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social. En: E. Turiel I. Enesco y J. Linaza (Eds.), *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Psicología.
- TURIEL, E. (en prensa). The development of morality. Prepared for W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (5th Edition). Vol. 3. N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional, and personality development*. Nueva York: Wiley.
- TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (Eds.) (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Psicología.
- TURIEL, E.; SMETANA, J.G. (1984). Social knowledge and action: The coordination of domains. En: W.M. Kurtines y J.L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development*. New York: John Wiley.
- TRIANES, M.V.; MUÑOZ, A. (1994). *Programa de educación social y afectiva*. Málaga: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- WALKER, L.J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review. *Child Development*, 55, 677-691.
- WALKER, L.J. Sex differences in the development of moral reasoning. En: L. Gewirtz (Ed.), *Handbook of moral behavior and development*, Vol. 2: Research (pp. 333-364). Hillsdale, N.J.: LEA.
- WOODS, P.; HAMMERSLEY, M. (1993). *Gender and ethnicity in schools*. Londres: Routledge. (Trad. cast.: *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Madrid: Paidós/MEC, 1995).
- WRIGHT, D. (1992). Hacia una concepción adecuada del desarrollo del niño. En: C. Rogers y P. Kutnick, *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- YEATES, K.O.; SELMAN, R.L. (1989). Social competence in the schools: toward an integrative developmental model form intervention. *Developmental Review*, 9, 64- 100.

#### SUMMARY

*The education personal and moral partner has settled in psychological taxes that you/they have put the emphasis in different such processes as the moral emotions, the moral reasoning, the development of the bonds of care and the behavior prosocial. Besides revising those psychological contributions, in this article we rehearse an approach that articulates the moral reflection, the construction of the schools like fair communities and the promotion of the social competition as integrative axes of this educational environment.*

#### RÉSUMÉ

*L'éducation que le partenaire personnel et moral s'est installé des impôts psychologiques qu'ils ont mis l'accentuation dans différent tel traite comme les émotions morales, le raisonnement moral, le développement des attaches de soin et le prosocial du comportement. Excepté réviser ces contributions psychologiques, nous répétons une approche qui articule la réflexion morale dans cet article, la construction des écoles comme communautés justes et la promotion de la compétition sociale comme ha-ches intégratives de cet environnement pédagogique.*