

Moralidad, sentimientos y educación

Valéria Amorim Arantes de Araújo

Universidade de São Paulo. São Paulo
Faculdade de Educação. Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação
varantes@usp.br

Genoveva Sastre Vilarrasa

Universitat de Barcelona. Barcelona
Facultat de Psicologia. Departament de Psicologia Bàsica
gsastre@psi.ub.es

Resumen

Este artículo se basa en algunas tendencias actuales en el campo de la psicología moral, que buscan comprender la naturaleza de los juicios y de las acciones morales, incorporando el papel de la afectividad en tales procesos. Para alcanzar este objetivo, se presentan algunos trabajos recientes así como los datos relativos a una investigación, en la cual se pretende identificar y analizar las posibles relaciones entre los estados emocionales, los razonamientos morales y la organización del pensamiento de los sujetos cuando se les pedía que resolvieran conflictos de naturaleza moral. Entre sus resultados, se encontró una fuerte relación entre el estado emocional de los sujetos y la forma en que organizan su pensamiento.

A partir de las nuevas contribuciones teóricas que recientemente van surgiendo en este campo de estudio, se discute la necesidad de investigar cómo la educación moral puede ser pautaada basándose en principios distintos de aquéllos relacionados con el desarrollo y la construcción de la habilidad racional de justicia. Sin negar la importancia de tal construcción, se defiende el principio de que la educación debe también ocuparse de la construcción y organización de la dimensión afectiva del psiquismo, buscando la formación de personalidades morales que integren en sus juicios y acciones, al mismo tiempo, los intereses personales y los colectivos.

Palabras clave: modelos organizadores del pensamiento moral, estados emocionales, conflictos morales, intervenciones educativas.

Resum

Aquest article es basa en algunes tendències actuals en el camp de la psicologia moral, que busquen comprendre la naturalesa dels judicis i de les accions morals incorporant el paper de l'afectivitat en els esmentats processos. Per aconseguir aquests objectius, es presenten alguns treballs recents com també les dades relatives a una investigació en què es pretén identificar i analitzar les possibles relacions entre els estats emocionals, els raonaments morals i l'organització del pensament dels subjectes quan se'ls demanava que resolguessin conflictes de naturalesa moral. Entre els resultats, es va trobar una forta relació entre l'estat emocional dels subjectes i la forma en què organitzen el seu pensament.

A partir de les noves contribucions teòriques que recentment van sorgint en aquest camp d'estudi, es discuteix la necessitat d'investigar com l'educació moral pot ser pautaada basant-se en principis diferents d'aquells relacionats amb el desenvolupament i la cons-

trucció de l'habilitat racional de justícia. Sense negar la importància de tal construcció, es defensa el principi que l'educació ha d'ocupar-se també de la construcció i l'organització de la dimensió afectiva del psiquisme, cercant la formació de les personalitats morals que integrin en els seus judicis i accions, al mateix temps, els interessos personals i els col·lectius.

Paraules clau: models organitzadors del pensament moral, estats emocionals, conflictes morals, intervencions educatives.

Abstract

This work is based on current trends in the field of moral psychology which seek to understand the nature of moral judgments and actions, incorporating the role played by affectivity in such processes. To that effect, some recent works and the data related to a research are presented, in which possible relationships were looked for between emotional states, moral reasoning and the organization of the subject's thoughts when asked to resolve conflicts of moral nature.

Among the results, a strong relationship was found between the emotional state of the subjects and the way according to which they organized their reasoning.

Drawing from recent theoretical contributions to this field of study, it is discussed how moral education can be built upon parameters others than those related to the development and the construction of rational ability for justice.

Without denying the importance of such construction, it is advocated that education should also concern the construction and organization of the affective dimension of the psyche, seeking the development of moral personalities that integrate, at the same time, personal and collective interests in their judgments and actions.

Key words: organizing models of thought, moral, emotional states, moral conflicts, educational interventions.

Sumario

| | |
|---|--|
| El campo de la psicología moral | Resultados: Variación intrapersonal de los modelos organizadores |
| Una investigación empírica | Reflexiones en torno a los resultados |
| Experimento 1: Perspectiva deontológica | Implicaciones para la educación |
| Experimento 2: Perspectiva cognitivo-afectiva | Bibliografía |

El presente artículo se fundamenta principalmente en los recientes estudios en el campo de la psicología moral, que viene tratando de comprender la naturaleza de los juicios y las acciones morales. Consideramos que es de gran importancia la comprensión de tales procesos psicológicos, principalmente el papel de la afectividad, para la estructuración de proyectos educacionales que buscan lo que acostumbra a llamarse «educación moral» o, en otros términos, la «construcción de personalidades morales».

Para alcanzar nuestro objetivo, presentamos algunos trabajos recientes en el campo de la psicología moral y datos parciales relativos a una investigación

que introduce nuevas contribuciones en el debate académico (Araújo, 2000). En esta investigación, buscamos identificar y analizar la influencia que el estado emocional ejerce en el raciocinio moral y en la organización del pensamiento de los seres humanos cuando se les solicita que resuelvan conflictos de naturaleza moral. Finalmente, discutiremos la idea de que conviene que la educación moral que se trabaja en la escuela formal no se limite sólo a la construcción del principio de justicia. Defenderemos el principio de una educación moral que se preocupe también de los aspectos intrapersonales de la personalidad humana y de la búsqueda virtuosa de la felicidad, del *Bien*.

El campo de la psicología moral

Lawrence Kohlberg (1927-1984), partiendo de la referencia teórica de Jean Piaget, elaboró, a partir de 1958, un modelo psicogenético de desarrollo de la moralidad humana que tuvo una gran repercusión en los círculos intelectuales de todo el mundo, creando una nueva línea de investigaciones en psicología moral. Su trabajo ayudó a consolidar este campo de conocimiento y, de hecho, sus ideas constituyeron una referencia para la mayoría de las investigaciones sobre moralidad.

En sus investigaciones, realizadas con sujetos de diferentes edades y culturas, constató la existencia de algunos patrones de razonamiento moral independientes de lengua y cultura, lo que le llevó a postular el carácter universal del desarrollo del juicio moral, basándose en estadios de desarrollo rígidos y jerárquicos. El principio básico de esa universalidad, según Kohlberg, sería la justicia, asentándose en una perspectiva deontológica, en una moral del «deber».

Sus ideas centrales, publicadas en el año de su muerte (1984/92, p. 276) son: la universalidad moral (en oposición al relativismo cultural y ético); el prescriptivismo en el uso de juicios morales (perspectiva deontológica); el cognitivismo como el elemento de razonamiento del juicio moral (en oposición al emotivismo); el constructivismo, y la idea de que el presupuesto metaético de justicia es primordial y de que los problemas morales como dilemas son fundamentalmente problemas de justicia.

En otra ocasión, afirmó (1989, p. 96): «decimos que la esencia del componente específicamente moral del juicio moral es el sentido de justicia [...] la esencia de la atmósfera moral de una institución o medio es, pues, la estructura de justicia».

La teoría de Kohlberg sobre el desarrollo del juicio moral recibió, y aún recibe, muchas críticas. Una de ellas (Sastre y otros, 1994), se refiere al hecho de no considerar, en el estudio de la moralidad humana, la representación de valores sociales y las necesidades afectivas de los sujetos, inherentes a los conflictos morales que afrontan en la vida cotidiana.

Estamos de acuerdo con esa crítica y creemos que un análisis del juicio moral fundamentado exclusivamente en el principio de justicia nos conduce a un análisis formal o racionalista, que no se corresponde en absoluto con la realidad vivida por las personas en su día a día.

Robert Selman (1988; 1989) y Carol Gilligan (1985; 1988), antiguos colaboradores de Kohlberg, introdujeron importantes contribuciones para este debate.

Selman, basándose en un paradigma cognitivo-evolutivo-estructural, propone un modelo teórico en el que el desarrollo moral está relacionado con el desarrollo social y centrado en la capacidad del sujeto para adoptar perspectivas de otras personas (adopción de papeles sociales). Para Selman (1989, p. 113) «la adopción de perspectivas puede describirse conceptualmente como una forma de conocimiento social en un lugar intermedio entre el pensamiento lógico y el pensamiento moral». Es importante resaltar que la capacidad de adoptar perspectivas sigue, según este autor, una evolución psicogenética jerárquica, donde, necesariamente, los nuevos estadios de adopción de perspectivas construidos son más evolucionados que los anteriores. Para él, la relación entre tales estadios y el desarrollo del juicio moral es directa: los primeros son condición necesaria para los estadios de desarrollo del juicio moral definidos por Kohlberg.

El modelo teórico propuesto por Selman incorpora, de este modo, la afectividad y la representación de los valores sociales de los sujetos. Para él, en la resolución de conflictos morales, los sujetos necesitan integrar intereses individuales y relacionales, de ahí la importancia de considerar los aspectos cognitivos, afectivos y sociales, presentes en las relaciones interpersonales.

Gilligan (1985) también buscó integrar en su modelo teórico la representación de valores sociales y las necesidades afectivas de los sujetos, centrándose, por su parte, en el análisis de género. Para demostrar la insuficiencia del modelo de Kohlberg, Gilligan estructuró una teoría moral en la que distingue la existencia de dos fuentes u orientaciones, que pueden ser entendidas tanto como excluyentes como complementarias, para explicar la moralidad humana: el principio o la orientación de *justicia*, en general enfatizado por los hombres; y otra orientación centrada en el *cuidado* y en la *responsabilidad (care)*, con mayor peso en los juicios femeninos. Sobre esto, en el libro *Mapping the moral domain* (1988), la autora explica que el sexo biológico, la psicología de los géneros y las normas y valores culturales determinan los comportamientos femeninos y masculinos. De esta manera acaban por afectar las experiencias de igualdad y formación de vínculos, de hombres y mujeres, influenciando, el juicio moral.

En nuestra opinión, siguiendo la de autores como Campbell y Christopher (1996) y Araújo (1999), a pesar de cuestionar el formalismo de la teoría de Kohlberg —así como el principio de la «ética de la justicia»—, tanto Selman como Gilligan no cuestionaron la interpretación estructuralista del desarrollo moral por estadios y no realizaron trabajos empíricos dirigidos, específicamente, a la comprensión del papel de las emociones en el pensamiento moral.

En los últimos años han comenzado a surgir trabajos para investigar el papel de las emociones y los sentimientos en los razonamientos morales de los seres humanos. Generalmente, el interés de los investigadores se centró en el estudio de la atribución de emociones y sentimientos a los personajes que

infringían normativas sociales y/o morales. Entre ellos, tenemos particular interés en destacar algunos trabajos de G. Nunner-Winkler y B. Sodian (1988), W. Arsenio y R. Kramer (1992), O. Lourenço (2000), U. Araújo (1999), De La Taille (2002) y G. Sastre y otros (2002). Estos autores son referencias importantes para la elaboración de las investigaciones que desarrollamos, especialmente en la que presentaremos en el presente artículo.

G. Nunner-Winkler y B. Sodian (1988), basándose en teorías funcionalistas de las emociones morales y sirviéndose de entrevistas clínicas, desarrollaron una línea de investigaciones que tenían como objetivo identificar y analizar el desarrollo de las concepciones infantiles sobre las consecuencias emocionales de acciones moralmente relevantes. Los resultados obtenidos en los diferentes experimentos realizados por las autoras, con sujetos de cuatro a ocho años, les permitió postular la existencia de una tendencia evolutiva de la moralidad humana, que va de una orientación emocional centrada esencialmente en el deseo del transgresor (atribuyéndole sentimientos positivos siempre y cuando lleven a cabo un deseo propio) a una orientación emocional coherente con los comportamientos morales (atribuyendo sentimientos negativos a quien perjudica a otras personas y sentimientos positivos, a quien adopta comportamientos que se adecuan a la normativa social).

W. Arsenio y R. Kramer (1992) ampliaron los experimentos realizados por G. Nunner-Winkler y B. Sodian, considerando, en el análisis de las respuestas dadas espontáneamente por los sujetos, no sólo los sentimientos atribuidos a los agresores de las historias, sino también los sentimientos atribuidos a las víctimas. Con esto, pretendían profundizar en el estudio de los procesos mentales subyacentes a las representaciones de los sujetos, analizando las relaciones entre las emociones de los diferentes personajes. En términos generales, los autores encontraron que los sujetos más jóvenes (de cuatro años) atribuían emociones opuestas a agresor y víctima, como si fueran independientes una de otra. Los sujetos mayores (de seis a ocho años), además de integrar los pensamientos, sentimientos y deseos de agresor y víctima, estableciendo lazos afectivos entre ellos, fueron capaces de atribuir, a los mismos personajes, sentimientos positivos y negativos.

También con el objetivo de profundizar los estudios sobre la atribución de emociones, O. Lourenço (2000) analizó las emociones positivas y negativas que los niños atribuyen a los personajes agresores en condiciones *reales (factuales)* y de *deber*, relacionando tales emociones con sus comportamientos pro-sociales.

Aún en la línea de investigaciones sobre la atribución de emociones, G. Sastre y otros (2002), a diferencia de los experimentos propuestos por G. Nunner-Winkler, W. F. Arsenio y O. Lourenço, estudiaron una situación en que los sentimientos y deseos de los personajes eran presentados a los sujetos durante toda la historia, y no sólo después del hecho. En la situación problema presentada, desde el inicio de la historia el transgresor se sentía contento y, al mismo tiempo, preocupado por haber cometido un pequeño hurto. Al final, no sabiendo que hacer ante el hecho, pide consejo a un amigo. Los resultados

mostraron que en niños de hasta ocho años de edad, el deseo de recuperar un estado emocional positivo (devolviendo el objeto robado para sentirse bien) predominó sobre cuestiones relacionadas con intereses materiales y conceptos morales.

Otros autores vienen estudiando en los últimos años la atribución de emociones desde diferentes perspectivas. U. Araújo (1999) estudió el sentimiento de vergüenza, investigando sujetos de ocho, doce y dieciséis años de edad, éstos atribuyen este sentimiento a sujetos que transgredieron los valores morales de honestidad, de generosidad y de coraje. Los resultados que el autor encontró fueron que eran pocos los sujetos que hacían la atribución de tal sentimiento espontáneamente. A continuación, cuando se les proponía considerar la posibilidad de que el personaje tuviera el sentimiento de vergüenza, la mayoría de los sujetos atribuyó este sentimiento al personaje transgresor, en todas las edades. U. Araújo concluyó que la vergüenza no es atribuida espontáneamente a los personajes transgresores, porque éste no es un sentimiento al cual se le dé mucho valor en las culturas occidentales. Sin embargo, cuando se les pide a los sujetos que reflexionen sobre los sentimientos del personaje y se les hace considerar la vergüenza, la mayoría reconoce la posibilidad de que quien transgrede valores morales posea ese sentimiento.

De La Taille (2002), estudiando también la atribución del sentimiento de vergüenza, en ocho investigaciones diferentes, encontró una génesis de ese sentimiento, especialmente cuando está relacionado con la moral. En cuanto a los niños y niñas de seis años de edad, atribuyen mayor sentimiento de vergüenza a personajes que experimentan situaciones de exposición pública y que implican daños materiales, en cambio, sujetos mayores tienden a atribuir más vergüenza a personajes que sufren críticas a sus cualidades morales. La vergüenza moral atribuida a los personajes por los mayores se refiere *al miedo a perder la imagen moral ante los ojos del otro, sobretudo ante la persona respetada*.

Todos estos trabajos sobre la atribución de emociones tienen en común la intención de buscar modelos teóricos más abarcadores y completos sobre la moralidad humana, concibiendo que su comprensión presupone la confluencia de aspectos cognitivos y afectivos en la explicación del funcionamiento psíquico humano.

Esta discusión nos invita a superar paradigmas teóricos y experimentales centrados en un análisis lineal del pensamiento, elaborando investigaciones que permitan diferenciar y relacionar la confluencia de ambos procesos, indisolubles, en los actos mentales. Con este propósito, es preciso aceptar la diversidad de estilos y niveles de pensamientos y la diversidad de sistemas emocionales presentes en la vida cotidiana de los sujetos, lo que nos lleva a buscar nuevos modelos experimentales.

Hemos elegido, para guiar nuestro trabajo, la «Teoría de los modelos organizadores del pensamiento» (Moreno, 1988; Sastre, Leal, Bovet, 1998). Los «modelos organizadores» son definidos por las autoras (Sastre, Moreno, Fernández, 1994, p. 19) como «un conjunto organizado de representaciones que el sujeto realiza a partir de una situación determinada, constituido por los ele-

mentos que abstrae y retiene como significativos entre todos los posibles, aquéllos que imagina o infiere como necesarios, los significados y las implicaciones que les atribuye, y las relaciones que establece entre todos ellos. Los modelos organizadores del pensamiento constituyen aquello que es tenido por cada sujeto como la realidad, a partir de la cual elabora pautas de conducta, explicaciones o teorías». Resaltemos, no obstante, que en el modelo organizador elaborado por un sujeto no están todos los elementos que configuran la realidad. De manera inversa, no todos los elementos que están presentes en el modelo tienen un referente en la realidad, ya que el sujeto puede imaginar elementos inexistentes, es decir, puede hacer inferencias.

Una vez visto como se definen, nos parece evidente que los modelos organizadores del pensamiento están contruidos no sólo a partir de la lógica subyacente a las estructuras del pensamiento, sino que también incluyen los deseos, sentimientos, afectos, representaciones sociales y valores de quien los construye. Cuando el sujeto abstrae o selecciona un elemento de la realidad, le atribuye un significado determinado y establece relaciones y/o implicaciones con otros elementos y significados, nos parece que dicho proceso psicológico está imbuido de sentimientos y emociones que guían y/o dirigen las tres actividades.

Vemos en la teoría de los modelos organizadores una vía para entender los aspectos cognitivos y afectivos presentes en el pensamiento humano, lo que abre posibilidades para un entendimiento más coherente de las estrategias utilizadas por la mente humana en la resolución de conflictos, inclusive los de naturaleza moral.

A partir de los presupuestos de la teoría de los modelos organizadores y de los resultados obtenidos en investigaciones anteriores (Araújo, 1998), elaboramos una investigación que pretendía comparar el pensamiento empleado por sujetos que se enfrentaban a un conflicto de naturaleza moral desde dos perspectivas diferentes: la *deontológica* (lo que «debe» hacer el protagonista); y una perspectiva que llamamos *cognitivo-afectiva*, porque analiza los sentimientos, los deseos y los pensamientos del protagonista. En nuestro experimento, además, decidimos estudiar no sólo la atribución de emociones, sino también la influencia que diferentes estados emocionales pueden ejercer en el pensamiento de los sujetos a la hora de enfrentarse con conflictos morales en las dos perspectivas citadas.

Presentamos, a continuación, algunos datos de nuestra tesis de doctorado (Araújo, 2000). Decidimos presentar en este artículo únicamente algunos ejemplos de modelos organizadores aplicados por nuestros sujetos, para que el lector o la lectora conozca la estructura de un modelo organizador del pensamiento; y los datos referentes a la comparación de los modelos aplicados en las diferentes perspectivas dependiendo del estado emocional de los sujetos. Tomamos tal decisión teniendo en cuenta que el objetivo de este artículo es mostrar la influencia de los estados emocionales en la organización del pensamiento y la comparación de dicha influencia en perspectivas diferentes.

Una investigación empírica

Un mismo conflicto, una maestra que sorprende a un alumno suyo fumando marihuana en la escuela, fue presentado a los sujetos en dos situaciones distintas: *a)* en la primera situación no les ofrecemos ninguna información sobre el contexto en que se dan los hechos, ni sobre las características específicas de la protagonista ni del resto de los personajes relacionados con el conflicto, y les preguntamos sobre *lo* que «debería hacer» la maestra, protagonista de la historia; *b)* en la segunda situación les ofrecemos muchas informaciones sobre el contexto en que el conflicto ocurrió, las características de los personajes involucrados, detalles de sus vidas, de la comunidad a la que pertenecen, de las relaciones existentes entre ellas, así como de los sentimientos y las emociones presentes en la situación. Finalmente, les preguntamos sobre *los pensamientos, los sentimientos y los deseos* de la maestra a la hora de enfrentarse con la situación.

La muestra se compuso de noventa maestros y maestras de escuelas públicas brasileñas, divididos en tres grupos de treinta profesionales. Cada grupo experimentó un determinado estado emocional antes de resolver los conflictos: *a)* el primer grupo experimentó emociones positivas, como satisfacción, felicidad y alegría; *b)* al segundo grupo, que llamamos «grupo neutro», no se le indujo a experimentar ninguna emoción específica; *c)* el tercer grupo experimentó emociones negativas, como insatisfacción, frustración, desagrado y tristeza.

A partir de la teoría de los modelos organizadores del pensamiento, nuestra investigación pretende identificar y comparar los modelos organizadores aplicados por sujetos que experimentaron diferentes estados emocionales a la hora de resolver un mismo conflicto moral, tanto en la perspectiva deontológica como en la perspectiva cognitivo-afectiva. Con este propósito, presentamos a continuación los dos experimentos realizados:

Experimento 1: Perspectiva deontológica

Procedimientos:

Grupo 1 (positivo) y grupo 3 (negativo): el encuentro con cada grupo tuvo una duración aproximada de tres horas y treinta minutos.

- *Primer paso:* se pidió a los maestros y a las maestras que, individualmente, recordasen con detalles algún pasaje de sus vidas, en cualquier ámbito, que les hubiese causado mucha satisfacción, alegría, agrado o felicidad, en el caso del grupo *positivo*, y mucha insatisfacción, tristeza o frustración, en el caso del grupo *negativo*. Después de unos quince minutos, se les distribuyó una hoja de papel para que cada maestro(a) describiese, con detalle, la situación recordada y también como se sintió en aquel momento.
- *Segundo paso:* se pidieron voluntarios para leer o relatar la situación recordada, así como los sentimientos experimentados en aquella ocasión.

- *Tercer paso:* se solicitaron algunos voluntarios para que dramatizasen una de las situaciones descritas, deliberadamente escogida por haber sido la que más sensibilizó al grupo. En algunos momentos se interrumpió la dramatización para preguntar a los actores, y también al resto de espectadores, sobre los sentimientos y las emociones que estaban experimentando en aquel momento.
- *Cuarto paso:* se pidió a los docentes que respondiesen, individualmente y por escrito, al conflicto moral presentado.

La pregunta que sobre el conflicto se presentaba a los sujetos fue la siguiente:

¿Qué debería hacer la maestra de este alumno? ¿Qué sería lo más correcto? ¿Por qué? Explique detalladamente su respuesta.

Grupo 2, (grupo neutro). En este grupo la aplicación de la prueba se realizó sin ningún trabajo previo para promover estados emocionales específicos. La investigadora únicamente reunió al grupo y le presentó la situación a resolver.

Cabe destacar que el conflicto y las preguntas se presentaron a los sujetos por escrito y que, anónimamente (por medio de seudónimos), respondieron también por escrito. La aplicación se realizó entre los meses de abril y junio de 1998 y se realizó en las aulas de las tres escuelas públicas donde los maestros y las maestras trabajaban, en las ciudades de Jundiá e Itatiba (São Paulo-Brasil). Para garantizar que las respuestas fuesen realmente individuales, la investigadora estuvo presente durante la aplicación de todas las pruebas.

Presentación de los modelos organizadores

Una vez se pasaron todos los protocolos, la etapa siguiente del trabajo consistió en «extraer» los diferentes modelos organizadores elaborados y aplicados por los sujetos al resolver el conflicto moral referido al consumo de drogas en la escuela. Este proceso consistió en buscar, en los pensamientos emitidos por los sujetos, los *elementos abstraídos y considerados relevantes* del conflicto propuesto, los *significados que les atribuían* y las *implicaciones que establecieron entre los mismos elementos y/o sus significados*, conforme define la teoría de los modelos organizadores.

Desde el punto de vista metodológico, lo que nos atrae de esta teoría, además de constituir un gran avance conceptual, es el hecho de que no estamos trabajando con categorías predeterminadas de modelos organizadores, sino que éstos son «extraídos» a partir de las respuestas de los sujetos y no previamente inferidas por el investigador. Eso significa que los modelos encontrados no se repiten necesariamente en otras situaciones y con otra muestra.

Sobre el total de las respuestas de los noventa sujetos, se detectaron cuatro «modelos organizadores» Se les denominó modelos 1, 2, 3 y 4. Mediante nues-

tro análisis pudimos identificar que las *implicaciones* de a los *modelos 1 y 2*, son semejantes, así como las de los *modelos 3 y 4*; en cuanto a los *modelos 1 y 2*, limitan el papel de la maestra a remitir el caso a terceros, los *modelos 3 y 4* tienen como principal característica la participación directa de la maestra en la resolución del conflicto.

Por este motivo, decidimos clasificarlos en dos categorías diferentes de modelos organizadores del pensamiento: categoría A, que reúne los *modelos 1 y 2*, teniendo como *implicaciones* dadas por los sujetos que la maestra no se debe involucrar directamente en la resolución del conflicto, y categoría B, que reúne los *modelos 3 y 4*, teniendo como *implicaciones* dadas por los sujetos que la maestra debe participar en la resolución del conflicto, ayudando al alumno en cuestión.

Para ilustrar la manera como nuestros sujetos organizaron la situación propuesta, presentaremos, a continuación, ejemplos de los modelos 1 y 4 encontrados en este experimento, mostrando de qué manera se diferencian sus principios. Tales modelos representan las categorías A y B de los modelos organizadores encontrados.

Modelo 1 (categoría A)

Los sujetos que aplicaron este modelo organizan sus explicaciones en torno a un elemento que no aparece explícitamente en el enunciado del conflicto, ni en la pregunta formulada por la experimentadora: *la participación de la dirección de la escuela* en la resolución del problema. Atribuyen a la *dirección* el significado de *evitar que la droga se extienda en la escuela*.

Los otros dos elementos que se abstraen y se retienen como significativos en el modelo 1 son: «el comportamiento del alumno y el papel de la profesora. El hecho de atribuir a la maestra el papel de remitir el problema y de ver el comportamiento del alumno como un comportamiento problemático y de una complejidad que supera la preparación de los maestros, les lleva a defender la idea de que lo correcto es que la maestra remita el caso a la dirección de la escuela, para que ésta evite que el consumo de drogas se extienda por el centro docente».

| Elementos abstraídos y retenidos como significativos | Significados atribuidos a los elementos |
|--|--|
| Comportamiento del alumno | Problemático |
| Papel de la dirección de la escuela | Solucionar los problemas; evitar que la droga se extienda por la escuela |
| Papel de la maestra | Remitir el problema |

Implicaciones y/o relaciones establecidas entre los elementos y los significados: La maestra debería derivar el caso a la dirección de la escuela para que ésta solucionase el problema, evitando que el consumo de drogas se extienda por el centro docente.

A modo de ejemplo, sigue una respuesta de este modelo (categoría A):

[...] debería comunicar el hecho a la dirección de la escuela para que se tomaran medidas, ya que si un alumno entrara con marihuana en la escuela, después todos empezarían a probarla.

Modelo 4 (categoría B)

La característica principal del cuarto modelo es la actuación directa de la maestra en la resolución del conflicto. En este modelo, los elementos abstraídos y retenidos como significativos, ante la falta presentada en el conflicto, son únicamente el *comportamiento del alumno* y el *papel de la maestra*. Los sujetos dan al primer elemento el significado de que es un comportamiento que requiere *orientación, ayuda, diálogo, recuperación*, por parte de la maestra. El profesorado que aplicó este modelo defendió, por tanto, la idea de que la conducta de la maestra ante la falta debería tener por objetivo *ayudar a su alumno*.

| Elementos abstraídos y retenidos como significativos | Significados atribuidos a los elementos |
|--|--|
| Comportamiento del alumno | Solicita orientación, ayuda, recuperación |
| Papel de la maestra | Orientarlo, ayudarlo, conversar con el alumno, recuperarlo |

Implicaciones y/o relaciones establecidas entre los elementos y los significados:

La maestra debería actuar con el objetivo de ayudar en la recuperación del alumno

Presentamos el siguiente ejemplo de respuesta del *modelo 4 (categoría B)*:

Conversar, llamando su atención, procurando saber, conocer el motivo que le está llevando a eso. Ya que escucharle es una forma de ayudarlo y llevarlo a descubrir por él mismo si éste es el camino correcto; con eso él no sólo podría arrepentirse, sino dejar realmente de usarla, y no querer jamás volver a hacerlo.

Experimento 2: Perspectiva cognitivo-afectiva

En el primer experimento analizamos los modelos organizadores aplicados por los sujetos a la hora de resolver un conflicto en la perspectiva deontológica, preguntándole sobre *lo que debería hacer* una maestra que sorprende a un alumno fumando marihuana en la escuela, en el segundo experimento aplicamos la misma situación conflictiva, pero desde la perspectiva que definimos anteriormente como cognitivo-afectiva. De esta manera, preguntaremos sobre *los sentimientos, los deseos y los pensamientos* de la protagonista, sin preguntar lo que debería hacer ante la situación.

Procedimientos

La metodología empleada en este experimento, la muestra y los procedimientos fueron exactamente los mismos que en el experimento 1. Cabe destacar, que los sujetos que integraron cada uno de los tres grupos (positivo, neutro y negativo) también fueron los mismos que en el experimento 1. Los datos del experimento 2 fueron recogidos una semana después que los del experimento 1.

En este segundo experimento, después de provocar los estados emocionales característicos de cada grupo, nuestra demanda fue la siguiente:

Intente hacer un esfuerzo y colóquese en el lugar de la maestra, Eliana, imaginando como vive ella esa situación. Describa detalladamente sus sentimientos, deseos y pensamientos.

Presentación de los modelos organizadores

Cuestionados al respecto de *los sentimientos, los deseos y los pensamientos de la protagonista*, los modelos organizadores aplicados por los sujetos ante el conflicto moral que contemplaba la perspectiva cognitivo-afectiva de la situación fueron semejantes a los modelos organizadores aplicados por ellos anteriormente en la perspectiva deontológica. Por eso, en este experimento también podemos definir las categorías A y B de los modelos organizadores del pensamiento.

De esta manera, los modelos 1 y 2 atribuían al personaje un papel pasivo ante la situación problema, defendiendo la idea de que la maestra no debería actuar directamente en la resolución del conflicto. Adoptaban, pues, la postura de callarse o de remitir el caso a terceros, considerados como responsables de la resolución del conflicto. Los modelos 3 y 4 atribuían al personaje un papel activo ante la situación problema, defendiendo la idea de que la maestra debería actuar directamente en la resolución del conflicto. Adoptaban la postura de que ella debería llevar personalmente la recuperación del alumno.

Para ilustrarnos la manera como nuestros sujetos organizaron mentalmente la situación propuesta, presentaremos, a continuación, ejemplos de modelos 1 (categoría A) y 4 (categoría B) encontrados en este experimento, mostrando la diferencia en sus principios.

Modelo 1 (categoría A)

Los sujetos que aplican este modelo organizador centran sus explicaciones en las emociones vividas por la maestra, y la forma como las entienden es un impedimento para llegar a cualquier implicación que conlleve la acción de la maestra ante la situación a la que se enfrenta. Consideran que *el miedo de la maestra, su estado emocional e inseguridad* inhiben su acción. La impotencia de la persona es lo que caracteriza este modelo.

En la elaboración de este modelo fueron retenidos como elementos significativos el *comportamiento del alumno, los sentimientos de la maestra, el papel de*

la misma, su acción de *denunciar el hecho a otras personas* y también el *medio social*. El *papel de la maestra* en este modelo es el de *denunciar el caso*. Al entender que el *comportamiento del alumno causa miedo en la persona, que el medio social es peligroso* y que la *denuncia le puede traer represalias, violencia o peligro*, todas las respuestas fundamentadas en el modelo 1 justifican que, *ante el hecho, la maestra inhibiría su acción*. Como justificación, además del *miedo*, identificamos también los sentimientos de *impotencia, angustia y horror*, que le hacen callarse.

He aquí el esquema del modelo:

| Elementos abstraídos y retenidos como significativos | Significados atribuidos a los elementos |
|--|--|
| Comportamiento del alumno | Causa miedo en la maestra |
| Sentimientos de la maestra | Impotencia, miedo, lo que hace que ella se calle |
| Papel de la maestra | Denunciar el caso |
| Denunciar el caso a otras personas | Acción que puede traer represalias, violencia, peligro |
| Medio social | Violento, agresivo, peligroso |
| Implicaciones y/o relaciones establecidas entre los elementos y los significados: | |
| La maestra inhibe su actuación por miedo | |

Como ejemplo, presentamos:

Se siente impotente, incapaz de tomar una actitud más rígida. Cualquier actitud más seria podría acarrear daños a su persona. Sabe lo que Marcelo sería capaz de hacer para que sus padres no supiesen de su vicio... ¿sería seguro para la maestra denunciar o sería mejor omitirlo? En su lugar no sabría qué actitud sería más sensata.

Modelo 4 (categoría B)

En este modelo organizador tenemos tres elementos abstraídos y retenidos como relevantes. El conjunto de estos elementos, con sus diferentes significados, reflejan cómo los sujetos expresan, en sus respuestas, el *deseo de la maestra de ayudar al alumno* o presentan la idea de lo que *ella debe hacer para ayudar-lo*. A pesar de atribuir significados diferentes al estado emocional de la maestra (*constreñimiento, culpa, desgaste, decepción, malestar, impotencia, rabia, tristeza, ansiedad* y otros), creen que existe el deseo de la maestra de ayudar al alumno.

Esto nos parece relevante, si consideramos que nuestra pregunta se dirigía a *los sentimientos, los deseos y los pensamientos* de la persona, y no a su acción. Tal conducta les permite deducir que, el *comportamiento presentado* por el alumno, además de *causar sentimientos negativos en la maestra, requiere ayuda, orientación, diálogo*.

Veamos el esquema del modelo:

| Elementos abstraídos y retenidos como significativos | Significados atribuidos a los elementos |
|--|---|
| Comportamiento del alumno | Destructivo, solicita ayuda, diálogo, orientación |
| Sentimientos de la maestra | Ansiedad, decepción, desespero, impotencia, indignación, preocupación, pena, sorpresa, tristeza |
| Papel de la maestra | Conversar con el alumno, ayudarlo, orientarlo, auxiliarlo, recuperarlo |
| Implicaciones y/o relaciones establecidas entre los elementos y los significados: La maestra actuará para ayudar a recuperar el alumno | |

Un ejemplo de respuesta característica de este modelo fue:

Yo amo a todos mis alumnos. Cuando estoy con ellos (pese al poco tiempo que pasamos juntos), intento conocer un poco más (lo máximo posible) de la personalidad de cada uno. La «persona», el «ser humano». En el lugar de la maestra, en primer lugar, moriría de pena por el alumno, y más sabiendo que estaría delante de un problema casi imposible de ser tratado, buscaría una forma de aproximarme a él. Gradualmente intentaría ganarme su confianza y trataría de conversar sobre el asunto. Se podría abordar el tema de varias formas: empezaría pasando una película relativa al problema en la clase del alumno. Pero, por encima de todo, trataría de entrar en contacto con él de alguna manera.

Resultados: Variación intrapersonal de los modelos organizadores

Mostraremos, a continuación, como se relacionan los resultados obtenidos en ambos experimentos. Para esto, comparemos las categorías de modelos organizadores aplicadas por los sujetos de los diferentes grupos (diferentes estados emocionales) a la hora de resolver los conflictos morales centrados en la perspectiva deontológica (experimento 1) y en la perspectiva cognitivo-afectiva (experimento 2).

Los resultados obtenidos muestran que los estados de ánimo desempeñan una importante función en el tipo de razonamiento aplicado.

La casi totalidad de los sujetos que acababan de experimentar experiencias positivas se mostraron partidarios de que la maestra prestara todo tipo de apoyo a su alumno y mantuvieron esta misma actitud de generosidad en las dos perspectivas. Es decir que, tanto cuando les pedimos que pensarán en los sentimientos y los deseos de la maestra, como cuando les pedimos que pensarán en lo que ésta tenía la obligación moral de hacer, manifestaron que la maestra se comprometería en ayudar directamente a su alumno.

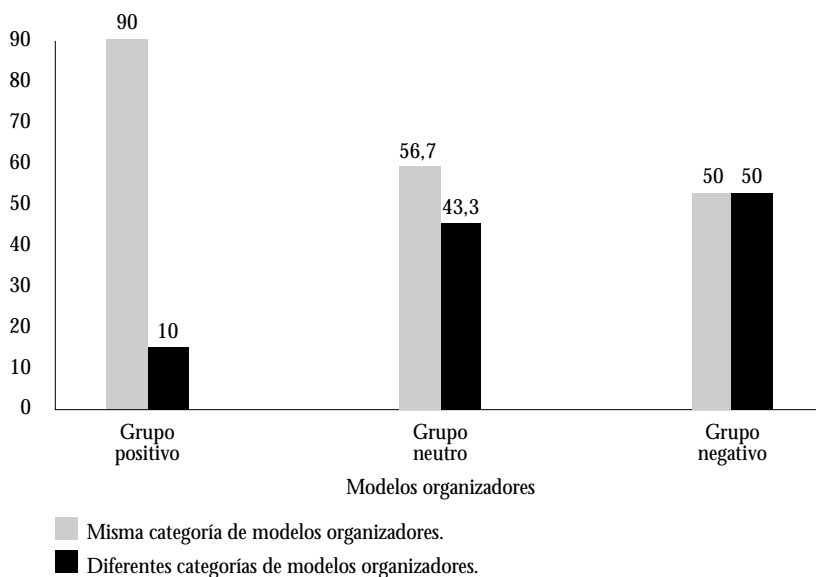
La comparación entre los sujetos de este grupo y el profesorado que había revivido experiencias negativas muestra dos hechos significativos. Por una parte,

Tabla 1. Distribución de los sujetos según modelos y estados de ánimo.

| Perspectiva deontológica | Estados emocionales | Modelos A | | Modelos B | | Total | |
|--------------------------------|---------------------|-----------|------|-----------|------|-------|-------|
| | | N | % | N | % | N | % |
| Perspectiva cognitivo-afectiva | Positivo | 01 | 3,3 | 01 | 3,3 | 02 | 6,6 |
| | Neutro | 05 | 16,7 | 10 | 33,3 | 15 | 50,0 |
| | Negativo | 09 | 30,0 | 12 | 40,0 | 21 | 70,0 |
| Modelos A | Positivo | 02 | 6,7 | 26 | 86,7 | 28 | 93,4 |
| | Neutro | 03 | 10,0 | 12 | 40,0 | 15 | 50,0 |
| Modelos B | Neutro | 03 | 10,0 | 06 | 20,0 | 09 | 30,0 |
| | Negativo | 03 | 10,0 | 06 | 20,0 | 09 | 30,0 |
| Total | | 23 | 25,5 | 67 | 74,5 | 90 | 100,0 |

el porcentaje de sujetos que respondió con una actitud solidaria, de cuidado y atención a la problemática de su alumno fue mucho mayor en el grupo con experiencias previas positivas. Por otra parte, los sujetos que, saliendo de una experiencia negativa, pensaron que la maestra tenía la obligación moral de ayudar a su alumno, cuando les pedimos que se situaran en el plano de los deseos y pensamientos de la maestra, abandonaron esta idea y pensaron que la maestra tomaría una actitud de autoprotección y retraimiento.

Gráfico 1. Distribución de los sujetos que aplicaron la misma categoría de modelos organizadores y categorías de modelos organizadores diferentes en las dos perspectivas.



En el gráfico 1 se muestra la distribución porcentual de los sujetos que aplicaron la misma categoría de modelos organizadores (A y A o B y B) y los que aplicaron categorías de modelos organizadores diferentes (A y B o B y A) en las dos perspectivas, considerando sus diferentes estados emocionales. Pretendemos, de esta manera, ilustrar que el estado emocional de las personas también puede influenciar la estabilidad de los principios morales con que una persona se enfrenta a un mismo problema moral.

Tal y como muestra el gráfico anterior, los sujetos del grupo positivo manifestaron una mayor estabilidad de razonamiento moral.

Reflexiones en torno a los resultados

Los sujetos con un estado emocional positivo sitúan la conducta de la protagonista en un universo en el que sus deseos y sus deberes parecen ir en la misma dirección. De esta manera, tanto en la perspectiva deontológica como en la perspectiva cognitivo-afectiva, mantienen la misma forma de organizar su pensamiento. Los sujetos con un estado emocional negativo, por el contrario, viven estos dos universos, deseos y deberes, como contrapuestos y, por consiguiente, cambian de opinión al cambiar de perspectiva.

Nos parece que los sujetos supuestamente alegres y/o satisfechos no entienden que la maestra debería afrontar el conflicto vivido como un deber moral que tiene que resolver, sino como una necesidad propia que le llevaría a ayudar al alumno y que, a la vez, le reportaría un autobienestar emocional. Vemos, de esta forma, como los sujetos del grupo positivo organizaron el pensamiento de manera coherente con la ética aristotélica, entendiendo que la moralidad está en la *búsqueda virtuosa de la felicidad, del bien*.

Concluido este análisis, tenemos dos consideraciones que hacer. La primera es que, al estudiar como el estado emocional actúa en la organización del pensamiento humano, vimos que puede constituir una fuerza motivacional ética que posibilita una integración entre los deseos y los deberes.

La segunda consideración se refiere al papel funcional de los sentimientos en la organización del pensamiento. Nuestra investigación muestra que la afectividad influye de manera significativa en la forma como los seres humanos resuelven los conflictos de naturaleza moral. Así como la organización de nuestros pensamientos influye en nuestros sentimientos, sentir también configura nuestra forma de pensar. De esta manera, el papel de la afectividad deja de ser sólo motivacional en el funcionamiento psíquico, asumiendo también un papel organizador.

En nuestra investigación hemos ampliado los métodos y las concepciones de investigaciones experimentales que estudian el desarrollo de la moralidad. La incorporación de la moralidad en el campo emocional nos ha permitido poner de relieve la importancia de la afectividad en un campo en el que la tradición psicopedagógica había priorizado la cognición. Hemos investigado la influencia que tiene el estado emocional con el que abordamos la resolución de un conflicto y hemos verificado que la afectividad configura nuestro razonamiento;

que un estado emocional positivo nos permite resolver los conflictos morales desde una actitud de mayor generosidad que la que tomamos desde un estado emocional negativo. Hemos comprobado también que la autosatisfacción y la alegría lleva a los profesionales de la educación al deseo de ayudar al alumnado más allá de lo que se considera su estricta obligación moral y profesional.

Consideramos que estos resultados son un precursor para la apertura a nuevos campos de investigación sobre el papel de los sentimientos y las emociones en el funcionamiento psíquico y, por consiguiente, en el estudio de la educación de la moralidad.

Implicaciones para la educación

A partir de la discusión esbozada, se hace evidente la necesidad de concebir una escuela que facilite que los estados emocionales del profesorado sean positivos; que les dé la oportunidad de vivenciar la satisfacción interna que produce el saber que se está dando una buena educación, que se les da realmente la oportunidad y los recursos necesarios para desempeñar de manera eficiente su función docente. La valorización de los talentos personales por medio de la estructuración de políticas educacionales que reconozcan las habilidades y los intereses de cada profesional es un camino para avanzar en esa dirección.

Este trabajo, sin embargo, puede llevarnos a otras consideraciones educacionales. Primero, debemos pensar en un trabajo de educación moral que se inicie con el propio grupo de maestros y maestras, profesores y profesoras construyendo su autoestima, su autoconfianza y su capacidad de autoconocimiento. Acciones que se dirijan a la reflexión docente sobre aquellos valores considerados como *universalmente deseables* (Puig, 1996), y que permitan muchas de las relaciones escolares cotidianas, es otra perspectiva. Actividades como las que realizamos con el grupo «positivo» de esta investigación pueden ser una referencia para la creación de un ambiente escolar basado en sentimientos como la satisfacción, la alegría, el agrado o la felicidad. Tal ambiente parece propiciar condiciones para que los miembros de la comunidad escolar organicen sus pensamientos a partir de valores morales como la solidaridad, la generosidad y la responsabilidad.

Creemos que éstas pueden ser acciones susceptibles de ser asumidas como prioritarias en las escuelas y extendidas a toda la comunidad. Es evidente que, con esta idea, no estamos negando otros aspectos que debe contemplar un programa de educación moral más amplio, sino que pensamos que este tipo de experiencia puede enriquecer los objetivos propuestos por educadores que busquen la construcción de comunidades escolares más justas.

En segundo lugar, creemos en la importancia de incluir definitivamente en la pauta educacional el tema de la afectividad y las emociones. Nos estamos refiriendo al presupuesto de que la dimensión afectiva de la personalidad precisa ser trabajada en la escuela, del mismo modo como trabajamos la matemática, la lengua, las ciencias, etc. Si nuestras investigaciones nos llevan a concluir que el funcionamiento psíquico humano no está compuesto únicamen-

te por los aspectos cognitivos, sino que sentimientos y emociones también configuran nuestro pensamiento, ¿por qué pensar en una escuela que enfatiza solamente uno de estos aspectos?

El modelo educacional adoptado por nuestras escuelas tiene origen en la Grecia clásica (Moreno, 1997), sus contenidos fueron seleccionados teniendo en cuenta únicamente el desarrollo de la dimensión cognitiva. Actualmente, no existe ningún motivo que justifique, adecuadamente, el hecho de volcarse en una educación que sólo tenga en cuenta este aspecto de la naturaleza humana apartando otros, como la afectividad (Moreno y otros, 1999, p. 15). Es preciso ser valientes para cambiar la educación formal y tematizar el conocimiento de los afectos como contenidos curriculares.

Como educadores, debemos comprometernos con la formación de jóvenes que, al mismo tiempo que aprenden los contenidos de la ciencia contemporánea, también reflexionen, por ejemplo, sobre los límites éticos de la aplicación de esa ciencia; personas conscientes de su papel en la construcción de una sociedad más generosa, justa y solidaria; que sepan gestionar sus propios sentimientos y afectos, y que sepan luchar exitosamente por la felicidad propia y la de las otras personas. En suma, debemos tener como objetivo la formación de personalidades morales.

Desde el punto de vista de la práctica educativa, observamos que uno de los caminos posibles para atender tales objetivos pasa por la inserción transversal de temáticas relacionadas con la afectividad en el currículo escolar. En este sentido, una educación que incluya los sentimientos personales e interpersonales como objeto de conocimiento, trabajados en la escuela no como apéndice sino como una finalidad en la estructura curricular, puede ejemplificar esta nueva manera de concebir la educación. Abordar los sentimientos humanos como un contenido escolar, de forma sistematizada, es algo insólito en nuestra realidad educacional y sin embargo es algo que debería hacerse, puesto que conllevaría un importante enriquecimiento cognitivo, afectivo y social del alumnado.

Los libros *Hablemos de sentimientos: la afectividad como un tema transversal*, Moreno y otros (1999), y *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*, Sastre y Moreno (2002), ejemplifican como se puede organizar un programa curricular que atienda a estos objetivos. Las autoras afirman que la educación de la afectividad debe tomar en consideración la vertiente racional y emotiva de los conceptos y los hechos que los alumnos y las alumnas están aprendiendo, desarrollando un plan de actividades y técnicas didácticas que incluyen y detallan los contenidos y los objetivos curriculares específicos a cada una de ellas.

Entendemos que un planteamiento didáctico y pedagógico elaborado a partir de esta concepción de la educación, y su consecuente puesta en marcha diaria en las aulas, podrá llevar a los alumnos y a las alumnas a construir personalidades más satisfechas de su forma de actuar, más generosas, justas y solidarias.

Como conclusión, asumimos tal posición a partir de los datos de la investigación presentada en este artículo. Nos parece que experimentar emociones positivas se relaciona con una mayor posibilidad de abstraer elementos, atri-

buir significados y establecer implicaciones semejantes, también cuando se modifican las perspectivas de los conflictos presentados. En un mundo cada vez más conflictivo e inestable, conseguir mantener principios coherentes en la forma de pensar frente a dilemas de naturaleza moral puede ser un arma poderosa para educadores conscientes de su papel en la sociedad. Tener como característica personal el mantenimiento de estados emocionales positivos puede traer consecuencias beneficiosas para la educación.

En el otro extremo, personas infelices, tristes, insatisfechas con su trabajo, tenderán a demostrar mayor inestabilidad en su forma de resolver conflictos de naturaleza moral. Esta inestabilidad es característica de la anomia y de la heteronomía moral, y sus consecuencias pueden ser perjudiciales para la educación de las futuras generaciones. Así, trabajos de educación moral dirigidos exclusivamente al desarrollo de juicios y acciones centrados en el principio de justicia pueden no ser suficientes para la estructuración de la moralidad.

Entendemos que a partir de las discusiones presentadas en este artículo y de nuevas contribuciones teóricas que vienen surgiendo recientemente en el campo de la psicología moral, deben originarse investigaciones que estudien como la educación moral puede ser pautada con parámetros distintos de los encontrados hoy, que tienen como presupuesto prioritario el desarrollo y la construcción de la capacidad racional de justicia. Sin negar la importancia de tal construcción, observamos que la educación se debe preocupar también de la construcción y organización de la dimensión afectiva de las personas. El resultado de este modelo de educación, pensamos, contribuirá a la formación de personalidades morales que integren en sus juicios y acciones, al mismo tiempo, las relaciones y los intereses personales y colectivos. Personalidades que busquen el bienestar y la felicidad personal y colectiva.

Bibliografía

- ARAÚJO, Ulisses F. (1999). *Conto de escola: a vergonha como um regulador moral*. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade de Campinas.
- ARAÚJO, Valéria A. A. (1998). *Modelos organizadores na resolução de dilemas morais: um estudo intercultural com estudantes brasileiros e catalães*. Barcelona: Facultat de Psicologia da Universitat de Barcelona (Crèdits de recerca).
- (2000a). *Estados de ánimo e os Modelos Organizadores do Pensamento: Um estudo exploratório sobre a resolução de conflitos morais*. Barcelona: Facultat de Psicologia da Universitat de Barcelona (tesis de doctorado).
- (2000b). «Cognição, afetividade e moralidade». *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 26, nº 2., p. 137-153, julio/diciembre.
- ARSENIO, W. F.; KRAMER, R. (1992). «Victimizers and Their Victims: Children's Conceptions of the Mixed Emotional Consequences of Moral Transgressions». *Child development*, Nueva Orleans, 63, p. 915-927.
- CAMPBELL, R.; CHRISTOPHER, J. (1996). «Moral development theory: a critique of its kantian presuppositions». *Developmental Review*, 16,1, p. 1-47.
- GILLIGAN, Carol (1985). *La moral y la teoría*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GILLIGAN, Carol y otros (1988). *Mapping the moral domain*. Boston: Harvard Press.

- KOHLBERG, Lawrence (1989). «Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo». En: TURIEL, E. y otros (org.). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- (1984). *Essays on moral development*. Vol. 1 y 2). San Francisco: Harper and Row.
- (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclee.
- LA TAILLE, Y. DE (2002). *Vergonha, a ferida moral*. São Paulo: Vozes.
- LOURENÇO, O. (2000). «Happy Victimizers and Deontic Modality». Trabajo presentado en la 29th Meeting of the Jean Piaget Society. Montreal: Canadá (mimeo).
- MORENO MARIMÓN, M. (1988). «Imaginación y ciencia». En: MORENO MARIMÓN, M. (comp.). *Ciencia, aprendizaje y comunicación*. Barcelona: Laia, p. 11-51.
- (1993). «Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante». En: BUSQUETS, M. D. y otros. *Los temas transversales: clave de una formación integral*. Barcelona: Santillana, p. 10-43.
- (1998). «Sobre el pensamiento y otros sentimientos». *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona: 271, p. 12-20.
- MORENO MARIMÓN y otros (1998). *Conocimiento y cambio: los modelos organizadores en la construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- (1999). *Falemos de Sentimentos: A afetividade como um tema transversal na escola*. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade de Campinas.
- MORENO MARIMÓN, M.; SASTRE, G. (2000). «Repensar la ética desde una perspectiva de género». *Intervención Psicosocial*. V. 9, n^o 1, p. 35-48.
- NUNNER-WINKLER, G.; SODIAN, B. (1988). «Children's understanding of moral emotions». *Child Development*, 59, p. 1323-1328.
- PUIG, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- SASTRE VILARRASA, G. (1998). «Moralidad, pensamientos y sentimientos: un solo acto de conocimiento». *Cuadernos de Pedagogía*, n^o 271, julio-agosto, p. 21-27.
- SASTRE, G.; MORENO MARIMÓN, M.; PAVÓN, T. (1998). «Cultura de género y diversidad en el desarrollo moral». *Educar*, n^o 22-23, p. 141-153.
- SASTRE, G.; MORENO MARIMÓN, M.; TIMÓN, M. (1998). «Educación y razonamiento moral». *Educar*, n^o 22-23, p. 155-170.
- SASTRE, G., MORENO MARIMÓN, M. (2000). «Nuevas perspectivas sobre el razonamiento moral». En *Educação e Pesquisa*. São Paulo. V. 26-02, p. 123-135.
- SASTRE, G.; MORENO MARIMÓN, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional: una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa.
- SASTRE, G. y otros (1994). *El derecho a ser y la autorrenuncia: sus modelos organizadores en la preadolescencia*. Madrid: Educación y Sociedad.
- (2002). *Interpersonal conflicts: spontaneous use of moral principles*
- SELMAN, Robert (1988). «Utilización de estrategias de negociación interpersonal y capacidades de comunicación: una exploración clínica longitudinal de dos adolescentes perturbados». En: HINDE, R. y otros. *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*. Friburg: Delval.
- (1989). «El desarrollo sociocognitivo. Una guía para la práctica educativa y clínica». En: TURIEL, E. y otros (org.). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.