

LOS VALORES

en la

EDUCACIÓN

Modelos, procedimientos y técnicas

Salvador Peiró i Gregòri
(Director)

Índice

Presentación.....	11
<i>Henri Vieille-Grosjean, Université de Strasbourg (Francia).</i>	
Introducción.....	21
<i>Salvador Peiró i Gregòri, Universidad de Alicante</i>	
1. Los valores y la crisis de la educación.....	31
<i>Maria Formosinho y João Boavida, Universidad de Coimbra (Portugal)</i>	
2. La persona del alumno y vías para educarla.....	51
<i>Salvador Peiró i Gregòri, Universidad de Alicante</i>	
3. La imitación de valores y el ejemplo.....	77
<i>María Lilián Mujica Rivas, Universidad Austral y Universidad Nacional de San Juan (Argentina)</i>	
<i>Salvador Peiró i Gregòri, Universidad de Alicante</i>	
4. Enseñanza y modificación de actitudes.....	97
<i>Aymé Barreda Parra, Universidad Nacional San Agustín (Arequipa, Perú)</i>	
<i>Salvador Peiró i Gregòri, Universidad de Alicante</i>	
5. La empatía y la promoción de valores en los alumnos.....	115
<i>Carmen Ramos Hernando y Salvador Peiró i Gregòri</i>	
<i>Universidad de Alicante</i>	
6. Filosofía para alumnos.....	135
<i>Alfredo Moncho Pellicer y Salvador Peiró i Gregòri</i>	
<i>Universidad de Alicante</i>	

7. La clarificación de valores en educación	157
<i>Rosario Beresaluce Díez y Salvador Peiró i Gregòri</i> <i>Universidad de Alicante</i>	
8 Los dilemas morales en la educación en valores.....	177
<i>Azucena Ochoa Cervantes y Salvador Peiró i Gregòri</i> <i>Universidad de Alicante</i>	
9. Normas, sanciones: autoridad y control en educación.....	199
<i>Josep Vicent Mas Estela y Salvador Peiró i Gregòri</i> <i>Universidad de Alicante</i>	
10. Las asambleas y los debates escolares.....	227
<i>Gladys Merma Molina y Salvador Peiró i Gregòri</i> <i>Universidad de Alicante</i>	
11. Inculcar, instruir valores.....	249
<i>Valeria Rossini, Universidad de Bari</i> <i>Salvador Peiró i Gregòri, Universidad de Alicante</i>	
12. Educación del carácter	271
<i>Salvador Peiró i Gregòri, Universidad de Alicante</i>	
13. Lección con valores.....	293
<i>Salvador Peiró i Gregòri, Universidad de Alicante</i>	
14. Epílogo.....	323
<i>Salvador Peiró i Gregòri, Universidad de Alicante</i>	

8

Los dilemas morales en la educación en valores

AZUCENA OCHOA CERVANTES¹

Universidad Autónoma de Querétaro (México)

SALVADOR PEIRÓ I GREGÒRI

Universidad de Alicante (España)

Más que decir a los educandos (hijos, alumnos) lo que han de hacer en cada caso, a fin de que ellos cumplan acriticamente, sin comprender lo ordenado, los educadores (padres, maestros, profesores) deberían enseñarles a razonar éticamente. Este es un medio para lograr una conciencia responsable. La clave consistiría en sustituir los mandatos ligados a la casuística (que tanto desgastan al que los da y al que los recibe) por conversaciones pausadas donde los niños vayan aprendiendo a pensar antes de actuar. Así, poco a poco, irán adquiriendo un estilo de pensamiento *prudencial*. Ésta, a la larga, contribuye a que los hijos maduren y ganen en autocontrol, frente al último comentario que le pudiesen dejar en su red social (ordenador, celular, etc.).

1. HACIA LA NOCIÓN Y SENTIDO DEL RAZONAMIENTO MORAL

Si el lector desea, después de analizar el dilema que sigue enseguida de este párrafo, comprobará que el docente, al escribirlo, ya está incluyendo ciertas situaciones axiológicas. Por tanto, partimos de la idea de que en el acto de educar están implícitos los valores. Una estrategia para promover en nuestros alumnos

¹ La Dra. Azucena Ochoa Cervantes es Profesora de la Universidad Autónoma de Querétaro (Facultad de Psicología). Participa en el Observatorio de la Convivencia Escolar Querétaro (OCEQ) y de la Cátedra UNESCO de la Juventud, Educación y Sociedad (Universidad Católica de Brasilia).

los valores educativos son los dilemas morales. Estos son narraciones breves de situaciones en donde se ponen los valores en conflicto. Empecemos considerando un ejemplo de un ejercicio dilemático²:

El presidente de Colombia acude a la Conferencia Mundial de Buenos Aires, sobre el medio ambiente. Ante la firma de un convenio internacional sobre la biodiversidad, examina con sus asesores las consecuencias negativas y positivas del acto. Si firma: ha de respetar recursos naturales, especies animales y vegetales de su país. Por otra parte, sólo la explotación de tales recursos permitirá salir de los niveles de suma pobreza en que se halla inmersa la ciudadanía. Si no firma, se enfrenta al peligro de supervivencia del Planeta Tierra. No obstante, el deterioro proviene de residuos de los países industrializados. ¿Qué debe hacer?

Sin embargo, los generadores de esta postura parten de una premisa: una acción con decisión moral no estaría determinada por unos valores concretos. Esta afirmación la basan en que eso depende de la interpretación individual de la situación, de la valoración axiológica de alternativas y de la decisión de actuar conforme o contra las normas. Por lo que la solución sería que cada cual se lo organice a su modo.

El modelo se apoya en unos principios (Uhl, 1997, citando a Kohlberg, 1974), a saber: el desarrollo de la dimensión normativo-valoral de la persona se realiza por grados. Cada uno de estos niveles son totalidades estructuradas, pero se pueden diferenciar peldaños dentro de cada ciclo. Esto son estadios, que no son observables: son procesos de juicio internos, representados. No hay saltos de uno al tercero, sin haber vivido el segundo. Salvo perturbación psíquica, no se retrocede por largo tiempo de un estadio a otro. Para representarlo se usa un esquema de razonamiento o argumentación (nivel_a) y, poco a poco se sustituyen por otro más complejo y diferenciado (nivel_{a+1}).

En términos generales, los objetivos del uso de esta técnica son los siguientes:

- A) Impulsar el desarrollo en razonamiento moral del alumnado, tanto en sus aspectos cognitivos como actitudinales, e idealmente, conductuales.
- B) Potenciar el desarrollo de las estructuras de juicio moral que permiten la adopción de principios generales de valor.
- C) Ayudar a tomar conciencia de los principales problemas éticos de nuestra sociedad.
- D) Crear conflictos cognitivos con el fin de fomentar el diálogo interno del alumnado consigo mismo y con los demás, de modo que sea posible de-

2 Problema ético tomado de la aportación del Dr. J. Escámez en su intervención en el curso sobre valores y violencia, desarrollado en la Universidad de Alicante y que dirigió el Dr. S. Peiró en el año 1999-2000. Puede consultarse en "publicaciones" dentro del sitio web <http://violencia.dste.ua.es>

sarrollar un razonamiento coherente que facilite la comprensión de los problemas y la adopción de posturas ante ellos.

- E) Posibilitar el desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia, estimulando su capacidad de adoptar nuevas perspectivas y asumir roles diferentes.

Para enjuiciar el sentido educativo del modelo, veamos otro ejemplo³.

Águeda va intimando con Héctor. Éste es nigeriano de color y estudia 3º ESO. Los fines de semana trabaja de eventual para enviar dinero a su familia. Un día, a la puerta de una discoteca, Águeda discute con su hermano Javier respecto a sus amistades. Ella manifiesta tener derecho en elegir amigos, pareja de baile, salir... Javier insiste en que su amistad con Héctor le trae muchos problemas: que si a su hermana le gustan los negros, aislamiento de amigo. Cada vez la convivencia es más difícil. Javier le advierte que si no se aleja de Héctor no responde de posibles agresiones contra él y hacia ella. Águeda se plantea hablar con sus padres sobre el asunto, pero no está segura, ya que ellos tampoco ven adecuada la amistad con él, ¿qué debería hacer Águeda?

Enseguida se podrían formular unas indicaciones y cuestiones indagatorias, similares a las siguientes:

1. Que cada estudiante exponga la postura de cada protagonista. Se explicitan los nombres de Águeda, los amigos de Javier, Héctor, Javier, Padres.
2. Describirán los problemas.
3. ¿Qué solución adoptar? Justificala.
4. Debate de las soluciones y confección de una propia del grupo a partir de las diversas.

Por consiguiente, podemos entender que un dilema o razonamiento ético presenta un conflicto de valores, así como la exigencia de tomar una decisión ante él. O sea, pretenden crear un conflicto cognitivo de valores, por consiguiente, ha de ser una cuestión "razonable e imaginable" por el estudiante. Esta escena puede reflejar dos tipos de entidades, ideales o reales. Cada cual se caracterizará de manera distinta y tendrá efectos educativos diferentes.

Los dilemas hipotéticos son aquellos que han sido extraídos de las obras literarias, del cine o de la propia imaginación del profesor. Educativamente se constata que favorecen el razonamiento como habilidad discursiva. Plantean problemas de ámbito teórico y abstracto que pueden tener el mismo interés que los tomados de la vida real.

³ Este caso fue aportado por J. Escámez como material para desarrollar un tema, que le fue asignado por el Prof. Peiró, dentro de un curso de expertos, dirigido por éste último, en la Universidad de Alicante y en el curso 1999-2000.

En aquellos que reflejan *casos reales*, los extraemos de la vida cotidiana y sus problemas, tal y como se refleja en los distintos medios de comunicación, y en hechos que acontecen a nuestro alrededor. Educativamente suelen motivar bastante, ya que plantean situaciones muy próximas a los afectados. Los temas a utilizar deben ser de la actualidad, tanto próxima como mundial (problemas de libertad, conciencia, cuestiones personales...). En estas situaciones, es muy importante que no nos proyectemos nosotros como profesores y olvidar, asimismo, no detectar lo que interesa a nuestros estudiantes.

También se distinguen los que muestran casuísticas *simples*, que conducen a tomar decisiones del tipo “haz el bien” y “evita el mal”. Estas son apropiados para comenzar a ejercitarse en este tipo de razonamientos, ya que prepara a los niños y los adolescentes, para que puedan salir airoso más fácil y rápidamente. Otros son los que implican la *jerarquía de valores del yo-educando*. Se trata de dilemas que exigen elegir entre “hacer el bien” y... “hacer el bien un tanto mejor o distinto, con otro valor”. Kidder identifica cuatro paradigmas de este tipo de conflictos⁴: verdad frente a lealtad, necesidades individuales *versus* colectivas; decisiones a largo plazo en vez de a corto plazo, o justicia frente a compasión. Por ejemplo: es el caso del adolescente que se plantea qué hacer cuando un amigo le pide que guarde un secreto que puede perjudicar a otros. ¿Debe ceder el “valor de la palabra dada” ante aquella otra lección que aprendió de pequeño: “Di siempre la verdad”?

Para que cada problema ético surta sus efectos, hay que dejar muy clara la contraposición que se da entre los valores de tal situación existencial referida en el texto.

2. SOBRE EL ORIGEN HISTÓRICO Y TEÓRICO DEL MODELO

La teoría pedagógica es de una concepción nativista-evolucionista. El eje que relaciona lo antiguo (Heráclito: el movimiento) con la epistemología genética (Piaget) es Rousseau con L'Emile, pasando por otra novela: El filósofo autodidacta (Ibn-to-Fail) del medievo español. Hay una raíz platónica: el mundo de las ideas, en virtud el cual uno puede hallar la verdad moral por sí y en sí. Este idealismo está relacionado con uno de los principios que descartes impone en la fundamentación de su obra “Discurso del método”, al señalar que los hombres poseen huellas mentales...

Procedimentalmente, aunque su raíz se halle en la mayéutica socrática, el uso de esta técnica se enmarca dentro de la teoría cognitivo-evolutiva de la moral (epistemología genética). El pionero en esta área fue el psicólogo suizo Jean

⁴ Kidder, R. (2010). Good Kids, Tough Choices: How Parents Can Help Their Children Do the Right Thing. Jossey-Bass. San Francisco.

Piaget, quien en 1932 describe en su libro *El criterio moral en el niño* su tesis acerca del desarrollo moral. El autor parte de la idea de que el sujeto juega un rol activo en la construcción de las nociones, en este caso de la moral. Inicia el estudio del desarrollo moral a partir de la observación de las reglas del juego, y se pregunta acerca de por qué los niños se sienten obligados a cumplir esas reglas y cómo es que van cambiando su noción de adhesión a las mismas. Como sintetiza sinópticamente el cuadro 1, Piaget plantea dos grandes etapas del desarrollo moral: la heterónoma y la autónoma, señalando varios grados dentro de la primera.

Cuadro 1

Moral heterónoma (de los 3 a los 9 años)	Moral autónoma
Se caracteriza por el egocentrismo en el niño, es decir, la incapacidad para ponerse en el punto de vista del otro.	La moral, en esta etapa, está basada en las relaciones de cooperación, reciprocidad y respeto mutuo.
Otro aspecto es la percepción de relaciones sociales como coercitivas. Las relaciones sociales implican a relaciones de coerción, es decir, la autoridad que un individuo ejerce sobre otro.	Es capaz de asumir el punto de vista de los otros.
Hay un respeto unilateral a las reglas y a la autoridad. Las reglas son fijas y absolutas.	Es capaz de comprender motivos e intenciones.
Lo que se debe hacer es algo impuesto y obligatorio. Lo bueno se identifica con la obediencia.	Las reglas no son rígidas ya que se pueden alterar mediante el consenso.
	Lo bueno se identifica con lo que es justo.

Para realizar esta explicación del desarrollo moral, Piaget se basa en seis elementos a través de los cuales plantea su teoría, a saber: reglas, respeto a la autoridad, toma de perspectiva (punto de vista del otro), intención, castigo y concepto de justicia o de la mentira. Kohlberg (1974), siguiendo a Piaget (1932), plantea el desarrollo moral a través del estudio del desarrollo del juicio moral. Este autor sostiene que el avance en este tipo de razonamiento dependerá de que haya un razonamiento lógico avanzado, como se muestra en el siguiente cuadro 2.

Cuadro 2

Estadio lógico	Estadio moral
Preoperacional	Estadio 1 Orientación al castigo
Operaciones concretas	Estadio 2 Orientación Instrumental
Comienzo de las operaciones formales	Estadio 3 Orientación interpersonal
Operaciones formales	Estadio 4 Orientación a la autoridad
Operaciones formales	Estadio 5 Orientación a los valores y opiniones

Cuadro 2. Comparativa entre los estadios lógicos propuestos por Piaget y los estadios morales propuestos por Kohlberg

Sin embargo, como demuestran los estudios recientes⁵, el desarrollo lógico es necesario pero no suficiente, pues, para que se realice el juicio moral también es necesario el desarrollo de la perspectiva social (adopción de roles). Incluso algunos autores (Bucciarelli, et al, 2008) afirman que la intuición y la emoción están involucrados en el desarrollo del razonamiento moral. Veamos la sistematización en el cuadro 3.

Cuadro 3

Nivel y estadio	Lo correcto	Razones para hacerlo	Perspectiva social
Preconvencional			
Estadio 1. Moral heterónoma	Obedecer por obedecer y evitar daños físicos a las personas o a las propiedades.	Evitar castigos	Punto de vista egocéntrico. No reconoce los intereses de los otros ni reconoce que son diferentes a los suyos. No relaciona dos puntos de vista.
Estadio 2. Individualismo, finalidad instrumental	Seguir las reglas para satisfacer las necesidades e intereses propios.	Satisfacer las propias necesidades pero reconoce que otras personas tienen también sus intereses.	Perspectiva individualista concreta. Es consciente que todo el mundo tiene intereses propios y que pueden chocar entre sí.

⁵ Bucciarelli, M., Khemlani, S. and Johnson-Laird, P. (2011). The psychology of moral reasoning. *Judgment and Decision Making*, Vol. 3, No. 2, February 2008, pp. 121–139. On-line, December, 2011. <http://www.papsyblog.org/2011/12/psychology-of-moral-reasoning.html>.

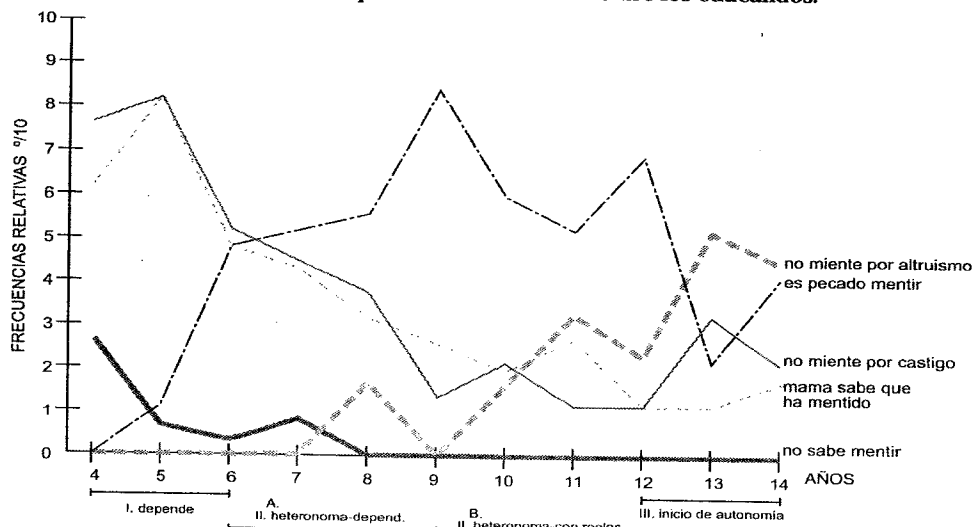
Convencional			
Estadio 3. Expectativas interpersonales mutuas	Hacer lo que esperan las personas próximas o con lo que las personas en general esperan de las personas. Significa tener relaciones mutuas como la confianza, lealtad, respeto y gratitud	Ser buena persona. Preocupación por los demás. Deseo de mantener las reglas y la autoridad que sirven de base a la conducta correcta estereotipada	Perspectiva del individuo en relación con otros individuos. Es consciente de los sentimientos, acuerdos y expectativas comunes, que prevalecen sobre los intereses individuales.
Estadio 4. Sistema social y conciencia	Cumplir con los deberes con los que se está de acuerdo. Está bien contribuir a la sociedad, al grupo o a la institución.	Mantener la institución en su conjunto	Diferencia el punto de vista de la sociedad o motivos interpersonales. Adopta el punto de vista del sistema que define las reglas y los roles.
Postconvencional			
Estadio 5. Contrato social y derechos individuales	Es consciente de que la gente tiene diversos valores y opiniones y que la mayoría de éstos son relativos al grupo	Sentido de obligación a la ley debido al contrato social de hacer y acatar las leyes para el bienestar de todos y para la protección de los derechos de todos.	Perspectiva más allá de la sociedad. Es consciente de que los valores y derechos son anteriores a los lazos y contratos sociales. Considera los puntos de vista morales y legales.
Estadio 6. Principios éticos universales	Los principios son principios universales de justicia: igualdad de los derechos humanos y respeto a la dignidad de las personas.	Creencia de la validez de los principios morales universales y sentido de compromiso personal hacia éstos	Perspectiva de un punto de vista moral.

Fuente: Kohlberg, L. (1989). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo

Peiró (1979 y 1981: 107-130) confirma empíricamente para la zona valenciana los procesos y niveles que las aportaciones de Piaget propuso, y que, Kohlberg describe el desarrollo del juicio moral a través de tres niveles conformados por dos estadios cada uno. En la figura 1, se señalan los puntos que señalan los estadios y, en la parte del eje de abscisas, la síntesis, elaborada al proyectar todas las lineamientos sobre tal eje.

Figura 1

Se comprueba que la secuencia de estadios sigue lo expuesto por la teoría; pero no proceden idénticamente en todos los valores, ni un solo individuo sigue pauta rígida y uniforme en el modo de asumir un solo valor. También es dispar el nivel alcanzado entre los educandos.



Peiró, S. (1981). *De la interdisciplinaridad a la integración de las enseñanzas*. Valencia, Nau-libres, p. 126.

Para realizar los estudios del desarrollo del juicio moral, Kohlberg utilizó el razonamiento moral como técnica de investigación. Posteriormente, se trasladan a la educación como una estrategia de educación en valores. La importancia de los dilemas radica en que cuando las personas se enfrentan a razonamientos morales más complejos, se propicia el avance en el razonamiento moral propio. Lo central en los dilemas es el conflicto de valor que se pone en juego y ante el cual la persona debe tomar una postura. Es importante resaltar que el conflicto cognitivo no se va a presentar por el hecho de plantear dilemas. A decir de Buxarraís (2003), el conflicto cognitivo se produce en la interacción con los pares —que pueden tener un razonamiento diferente— y con los adultos. El hecho de interactuar con otros, confrontar opiniones y analizar la propia postura son los elementos que permiten el conflicto cognitivo y el avance en el razonamiento moral.

En este sentido, el conflicto que puede “provocar” el dilema es el motor para que se avance en el desarrollo del juicio moral. Se pretende que el escolar sea capaz de ascender hacia el nivel postconvencional (de la adolescencia hasta la universidad, significando madurez y capacidad de guiarse por ideales). Es decir, abandono de un egocentrismo y carencia de autocontrol, hacia una autonomía basada en principios universales. Para lograr esto, hasta alcanzar esos estadios, se ha de trabajar el nivel convencional (situada entre la educación infantil, a partir de los 8-9 años, si hay una educación adecuada).

No obstante, el uso de los dilemas *per se* no es sinónimo de educación en valores. Se requiere preparar bien las sesiones, así como es necesario crear las condiciones que favorezcan el intercambio de ideas y la discusión de argumentos.

Por estas razones, una de las principales funciones del profesor al trabajar con los dilemas es propiciar que el conflicto impacte en la conciencia de los alumnos, claro está, a partir del diálogo y la discusión de los puntos de vista. Según Hersh (1984: cit. en Palomo, 1989), hay cuatro tipos de interacciones que pueden propiciar el conflicto cognitivo: diálogo del alumno consigo mismo, diálogo del alumno con otros alumnos, diálogo del alumno con el profesor y diálogo del profesor consigo mismo.

3. METODOLOGÍA DIDÁCTICA PARA ELABORACIÓN Y USO DE DILEMAS MORALES EN LAS ESCUELAS

Varios autores han señalado la forma más eficaz del trabajo con dilemas (Peiró, 1979, 2008; Carrillo, 1992; Buxarraís, 1997; Jover, 2003; y Díaz-Aguado, 2006). El procedimiento aconseja lo siguiente:

Es relevante la duración que conlleve la resolución del dilema. El tiempo de reflexión con el dilema dependerá en gran parte de lo que dé de sí el material, el estudiante, su interés por el tema, y de las motivaciones que suscite el profesor. No obstante, es aconsejable que no dure más de un par de clases.

Es importante señalar que para poder trabajar con los dilemas es necesario adecuar las narraciones al nivel de desarrollo de los estudiantes. Para esto es posible evaluar exploratoriamente, a partir de la presentación de un cortometraje o imágenes acordes a los valores que se desean trabajar y propiciar la discusión grupal. De este modo podremos verificar el nivel de desarrollo y las competencias comunicativas del grupo de alumnos.

Primeramente, se debe confeccionar el dilema con una complejidad correspondiente al estadio de desarrollo normativo-ético del escolar. Pero, con una estructura que empuje al alumno a solucionar el conflicto valoral con un nivel de discernimiento un tanto más elevado que el estadio en que se halle. La fórmula de la argumentación es nivel/estadio + 1

(+ 1 = estadio sobre el que dominan los estudiantes).

En cuanto al tipo de problemas, se ha de incluir algo que les «*pique*», que sea polémico y capte su atención. En la composición literaria se debe *hablar en tercera persona*. Si lo relatamos en primera persona, puede provocar su rechazo por parte del alumno, que se puede verse retratado, en la historieta del dilema.

Crear un clima de confianza que favorezca la comunicación entre alumnos, esto es, la comunicación entre compañeros que tiene un nivel evolutivo semejante, parece ser más eficaz que la comunicación con los adultos. Para favorecer este clima de confianza es importante también la disposición física de los integrantes del grupo; se debe procurar que todos se puedan verse y escucharse. El profesor

debe darse a la tarea de animar a participar, pero sin obligar a nadie a expresarse. Es importante respetar los turnos al hablar y no interrumpir. Asimismo, hay que evitar que los alumnos hagan discusiones en corrillos cuando alguien esté dando sus argumentos.

Es necesario que para la presentación del dilema, ya sea real o hipotético se atienda a los intereses de los estudiantes. Como ya adelantamos, debe estar relatado en tercera persona pues puede correrse el riesgo de que algún estudiante se vea reflejado en la narración y se sienta evidenciado en el grupo.

Antes de empezar con el ejercicio, debería plantearse y disponer de preguntas exploratorias para comprobar que se ha entendido el problema planteado. Luego, para introducir la discusión se recomienda plantear preguntas guía que faciliten centrar la atención en el conflicto de valores que está implícito en el dilema. Efectuemos una recapitulación del dilema para asegurarnos que se ha comprendido bien y, una vez que se aseguró la comprensión del mismo, se invita a la reflexión individual.

El sujeto o sujetos a los que se les presenta el dilema deben decidir cuál es la *solución* correcta y *justificarla* mediante un razonamiento moral.

Posteriormente, con el fin de evitar el individualismo, se organiza la clase en subgrupos heterogéneos. Es necesario que los equipos estén integrados por personas con distintos puntos de vista sobre el conflicto tratado. Una vez integrados los subgrupos, se procede a una discusión de los dilemas, de esta manera se favorece que todos o la mayoría externen sus puntos de vista. Una vez hecha la discusión se debe guiar a los alumnos para que asuman una postura en cuanto al conflicto y que la argumenten.

Hay que estimular el proceso de adopción de perspectivas. Al estar haciendo la discusión en subgrupos, es importante cuestionar a los alumnos sobre los pensamientos y sentimientos de los protagonistas. Tras la reflexión en subgrupo, se hace una plenaria, con el fin de hacer una discusión grupal y poder externar las conclusiones de los subgrupos.

Para concluir, se debería relacionar la discusión con la vida real. Aún que el dilema presentado sea un dilema real, es importante favorecer una actitud reflexiva sobre los conflictos que suceden en la vida cotidiana.

Lo plantado anteriormente no puede conseguirse si no se propicia como se comentó líneas arriba, un clima de confianza y respeto dentro del grupo, un clima donde los estudiantes no sientan temor de expresar sus pensamientos y sentimientos. Un clima en donde se favorezca la escucha.

Los dilemas morales pueden ser usados en todas las asignaturas y áreas del currículum, pues se puede utilizar como un procedimiento para aclarar un problema y adoptar una postura en relación con éste. Por ejemplo en el área

de Ciencias Naturales pueden ser útiles para discutir estilos de vida saludable, conductas de riesgo derivadas del ejercicio de las sexualidades, las adicciones, la discriminación en torno a las personas con VIH, el deterioro ambiental, etc. En el área de las ciencias sociales los conflictos bélicos actuales, los genocidios vividos por la humanidad a lo largo de la historia, la precarización del trabajo, la economía, las desigualdades económicas, etc.

También podemos hacer uso de los dilemas de manera transversal, es decir, a través de tópicos que pueden abordarse desde todas o la mayoría de las áreas del currículm, temas como el uso crítico de las tecnologías de la información y la comunicación, el consumo responsable, diversidad, educación vial, la violencia, entre otros.

4. APLICACIÓN DE LOS DILEMAS ÉTICOS

Como educadores, es necesario tener en cuenta uno de los objetivos principales del uso de los dilemas en el aula: el de impulsar el razonamiento moral de los estudiantes, de tal forma que podamos aspirar a un cambio de actitudes.

Para construir un dilema es necesario tener en cuenta algunas recomendaciones: A) Ubicar una situación concreta y definir los protagonistas. Es muy importante perfilar las características del o los protagonistas pues esto permitirá que se empatice con su situación. B) Plantear clara y concretamente el conflicto de valor. Es importante no ser ambiguos tanto al plantear el conflicto de valores como en la redacción de la situación pues lo que se pretende es que los alumnos tomen una postura y la argumenten. C) El dilema debe finalizar con la frase ¿qué debería hacer X persona?

A continuación se muestran algunos ejemplos de dilemas reales que pueden ser creados por el profesor con base en experiencias cercanas a los estudiantes.

Ejemplo 1. Plantear la situación y definir los protagonistas

Luis y Pepe son muy buenos amigos. Están en el tercer grado de la secundaria. Todo su grupo ha trabajado en un proyecto de ciencias en el cual han invertido mucho tiempo y dinero. En dos días el proyecto debe ser presentado a la comunidad para su evaluación. Todos los trabajos estaban resguardados en un salón en el cual al final del día sólo estaban Luis y Martha.

Plantear el conflicto de valores

Al otro día, cuando Pepe fue a buscar su trabajo para acomodarlo en la exposición vio que estaba destruido. Alguien lo había estropeado. En la tarde la tutora reunió al grupo para aclarar lo sucedido. Nadie había visto nada, sólo Luis quien vio a Pepe entrar en el salón.

Plantear ¿qué se debería hacer y por qué?

Luis pensaba que Pepe había destruido el trabajo de Martha. Además Pepe es su mejor amigo, no sabía qué hacer, si decir lo que había visto o quedarse callado, ¿qué debería hacer Luis?

Formular otras preguntas para guiar la discusión

Ejemplo 2. Plantear la situación y definir a los protagonistas

En el grupo de 5° de primaria están trabajando en la presentación del proyecto final de la clase. Todos tienen una responsabilidad asignada. Ana, una niña que se ha distinguido por su compromiso ante las tareas asignadas, esta ocasión es la responsable de verificar que las plantas sembradas para el proyecto tengan lo necesario para ser presentadas...

Plantear el conflicto de valores

El día anterior a la presentación se dan cuenta de que las plantas están "marchitas". Ana se había olvidado de regarlas durante la semana. La maestra pregunta al grupo qué pasó, pues en ningún momento duda de Ana. La maestra se molesta con todo el grupo y les dice que todos serán afectados en sus notas por lo sucedido...

Plantear ¿qué se debería hacer y por qué?

Ana no sabía si aceptar o no su responsabilidad, ¿qué debía haber hecho?

Plantear otras preguntas para guiar la discusión

Los dilemas hipotéticos pueden ser de utilidad, sin embargo, pueden ser muy alejados de la realidad o ser muy abstractos de manera que puedan ser de difícil comprensión.

Los problemas de razonamiento sobre valores pueden insertarse en las diferentes asignaturas del curriculum. Por ejemplo, tenemos temas correspondientes a las áreas siguientes:

- A) *Ciencias de la salud y de la naturaleza*: Importancia de la adquisición de estilos de vida saludable. Diversas actitudes ante la enfermedad. Diferentes situaciones críticas derivadas de la conducta sexual. El problema del tabaco, el alcohol y las drogas: sus efectos sanitarios, personales y sociales. El desarrollo de las capacidades para el diálogo; también, disposiciones que facilitan la construcción de situaciones dialógicas lo más óptimas y eficaces posibles para provocar el desarrollo del juicio moral. El desarrollo de las capacidades y conocimientos que permitan a los alumnos comprometerse a través del diálogo con la realidad concreta, para que pueda criticar de forma autónoma los aspectos de su sociedad que considere censurables.
- B) *Deporte y educación física*. Valoración de los efectos que determinadas prácticas y hábitos tienen sobre la condición física, tanto... positivas (actividad física, hábitos higiénicos...) como... negativas (tabaco, malos hábitos alimenticios, sedentarismo...). Aceptación del reto que supone competir con otros, sin que ello suponga actitudes de rivalidad, entendiendo la oposición como una estrategia de juego y no como una actitud frente a los demás. Valoración de los efectos que supone la violencia en el deporte.
- C) Ciencias socio-jurídicas, humanísticas: sociedades actuales, economía, trabajo y desempleo en el mundo actual, participación y conflicto político en el mundo actual, arte, cultura y sociedad en el mundo actual, conflictos y movimientos sociales. Diferencias entre países ricos y pobres, cultivo de la droga como recurso económico, división técnica y social del trabajo, interdependencia y desigualdad económica, causas y retos actuales para la participación ciudadana: el papel de los medios de comunicación de masas, focos de tensión y nuevos valores en las sociedades postindustriales y sus repercusiones en la calidad de vida, tolerancia y valoración positiva de la diversidad de opiniones políticas, ideológicas, religiosas, etc. ante las cuestiones del mundo actual...
- D) Dentro de los bloques de música y sociedad y comunicación: la música como expresión de determinadas formas de vida y de pensamiento, uso indiscriminado de la música: el problema del ruido, apreciación de los distintos estilos, géneros y formas que se pueden producir...
- E) Si bien hemos promovido acciones sobre valoraciones en tal diversidad de materias, también puede efectuarse el dilema con criterio transdisciplinar (Peiró, 1981). Hay temas que pueden traspasar el desarrollo curricular, ya que son comunes a diversas materias, tales son los casos

del consumo controlado, la igualdad de oportunidades, no violencia y la paz, ecología: salvaguarda del equilibrio ambiental, la salud, tráfico y circulación vial, manejo de la tecnología de la información, actuar en una diversidad cultural...

La transversalidad curricular no son temas, se trata de vivencias previamente conceptualizadas y maduradas con libre albedrío. A modo de ejemplo, un buen material de reflexión nos lo ofrece la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Aparte de la reflexión teórica (Peiró, 1982a), disponemos de experiencias como la efectuada (Peiró, 1982b) en Oliva (Valencia-España). Los valores libertad, no discriminación, respeto a la vida, igualdad ante la ley, derechos de las minorías,... fecundaban las nociones de las asignaturas "oficiales", siendo temas sobre los que se puede reflexionar a partir de un hecho problemático que nos ofrece la propia realidad o su *re-construcción* hipotética.

5. PAPEL DEL PROFESOR EN EL DESARROLLO DE ESTA ESTRATEGIA

La educación en valores implica la participación activa de todos los actores involucrados, pues partimos de la idea de que educar en valores no es adoctrinar, educar en valores implica promover lo que Buxarrais, *et al.* (2003) denomina como educación moral, pues lo que se pretende con la puesta en práctica de esta estrategia es que la reflexión individual de los principios y normas interiorizadas por los niños y jóvenes, se vean reflejados en sus formas de conducirse. Es decir, no se pretende una imposición de normas y valores sino que, a lo que se aspiraría es a promover que los niños y jóvenes sean capaces de orientarse de manera autónoma ante situaciones que supongan un conflicto de valores, evitando el riesgo de caer en prácticas individualistas a través del diálogo y el acuerdo con los demás.

Para concretar lo anterior, es necesario que el profesor, además de contar con la preparación adecuada, muestre capacidades y actitudes acordes a lo que se desea promover: capacidad de crear un clima escolar adecuado, capacidad de crear situaciones que plantean problemas y contradicciones, capacidad de escuchar, aconsejar y ayudar en la formación, capacidad para construir un modelo teórico propio y adaptado a la situación educativa concreta, capacidad de animar a los grupos y analizar su funcionamiento, capacidad de trabajo sobre su propia persona, capacidad de tender hacia la naturalidad pedagógica, capacidad de diseñar actividades particulares tendentes al desarrollo de la autoconfianza del educando, capacidad para poseer un autoconcepto ajustado y positivo, capacidad para afrontar situaciones potencialmente conflictivas (Buxarrais, 2003).

Específicamente, en relación con la estrategia desarrollada en este capítulo, es de particular importancia la postura del profesor ante el dilema. Partimos de la idea de que la educación no es aséptica en relación con los valores, es decir, implícita o explícitamente, en el acto de educar estamos promoviendo valores por

lo que las actitudes del profesor son de fundamental importancia en relación con los valores. Buxarrais (2003) menciona cuatro factores de los cuales depende la actitud del profesor, a saber: A) Los valores que entren en juego. B) Los objetivos que se persigan. C) La clase de neutralidad o beligerancia que se ejerza. D) Factores relativos a la situación concreta en la que ejerza el profesor.

En el trabajo con la estrategia de discusión de dilemas morales, se corre en riesgo de que los valores planteados entren en conflicto con las propias ideas del profesor. Es necesario que se advierta esto y tomar una posición de neutralidad. Sin embargo, esta neutralidad debe ser como lo menciona Yus (1998), una neutralidad activa, pues en una sociedad que aspira a ser democrática el disenso debe abordarse a través del diálogo.

Para lograr lo anterior, Bolívar (1992, en Yus, 1998) nos sugiere algunos procedimientos útiles: A) El profesor presenta personalmente las opciones enfrentadas y las razones con las que se pretenden sustentar. B) El profesor proporciona a los alumnos fuentes más o menos directas sobre las opciones enfrentadas. C) El profesor plantea el problema y organiza la búsqueda de fuentes sobre las diferentes opciones de los alumnos.

6. LIMITACIONES DE LA ESTRATEGIA DISCUSIÓN DE DILEMAS MORALES. BALANCE

Disponemos de una investigación que constata empíricamente las posibilidades de este modelo (Uhl, 1997). Algunas de las principales limitaciones de esta estrategia pueden consistir en centrarse únicamente en el aspecto cognitivo en cuanto a desarrollo moral se refiere, ya que la base teórica en la que se fundamenta el uso de esta estrategia acepta que el desarrollo del juicio moral se da sólo a partir de las transformaciones de las estructuras cognitivas. En este sentido también se ha criticado que se centre en la preocupación del cambio estructural más que en los valores específicos que se aplican. Se encasilla a los estudiantes en el nivel mostrado, sin tomar en cuenta por ejemplo, el contexto sociocultural de los estudiantes.

En general, encontramos las siguientes limitaciones (Linde, 2009):

- A) Las características del material que se somete a las entrevistas de juicio moral provocan inconsistencias en las respuestas de los sujetos. El contenido de algunos dilemas en concreto induce respuestas de determinados estadios más que de otros; pequeños cambios en la redacción del dilema, o en la de las cuestiones, provocan cambios sustanciales en las respuestas. Ciertos ambientes pueden invitar a usar estructuras más bajas evolutivamente hablando que las que una persona dada ya ha alcanzado en otro ambiente, es decir, es importante tomar en cuenta el contexto en donde se desenvuelve la persona.

- B) Las circunstancias pueden influir en los sujetos haciendo descender el nivel de sus juicios en función de sus deseos, necesidades, condicionamientos, consecuencias previstas, relaciones especiales con los implicados.
- C) De una estructura determinada de razonamiento moral no se pueden inferir los juicios morales concretos que un sujeto producirá en una situación dada, ni tampoco puede inferirse la conducta que manifestará a partir de estos.
- D) Algunos docentes plantean la dificultad de realizar una evaluación para determinar el nivel en el que se encuentran los estudiantes, aunado a que exige demasiada dedicación.
- E) La objeción fundamental de esta estrategia es que se corre el riesgo de formar estudiantes con una gran capacidad enjuiciadora pero con poca capacidad empática y, por ende, ajenos a las problemáticas que existen a su alrededor.

Sometido a contraste empírico, Uhl (1997) señala que: A) El desarrollo no se acelera siempre, pero se hace más seguro y cada sujeto cambia a un estadio más maduro. B) Solo algunas investigaciones dan correlación positiva entre juicio y conducta en situaciones críticas. C) La universalidad de los estadios vale sólo para 1º, 2º y 3º, y puede 4º. Los 5º y 6º es para occidentales y democrático-industriales. D) Pocos aumentan, pero sólo en 1/3 ó 2/3 de estadio. E) Sí que hay en los alumnos estadios consecutivos. F) Algunas investigaciones confirman que mediante la formación escolar se puede acelerar el cambio de estadio, pero en tales investigaciones encuentran defectos metodológicos. G) Es más eficaz en cuanto mayores son los alumnos y si los estudiantes conocen la teoría de los estadios de razonamiento axiológico.

A lo largo de más de 20 años de investigación, Kidder (2010) y su equipo han comprobado que “muchos tienen valores muy buenos y son capaces de tomar decisiones encomiables. Pero si falta valentía para defender esos valores cuando alguien los pone a prueba, en la práctica no hay mucha diferencia entre tenerlos o no. El coraje es el catalizador; sin éste, no hay más que teorías bonitas”. Una de las virtudes básicas, por las que aboga Kidder, es lo que llama el “coraje moral”, o sea la prontitud para seguir la conciencia y la valentía para tomar partido públicamente a favor de esas opciones.

Los docentes de escuelas e institutos manifiestan que exige demasiada dedicación, a la vez que hay dificultad de concretar el estadio de cada alumno. Esto significa que es difícil formular para cada alumno el ejercicio “estadio+1”. También se dice que no en todos los dilemas hay progreso. Muchos concluyen que no se ve ningún efecto de los programas en los valores ni en conductas de los alumnos.

Además, se dice que los científicos operan con criterios de resultados distintos a lo que esperan los educadores. Los investigadores, cuando hallan pequeñas

diferencias, califican de eficacia. Los maestros no miden con instrumentos sofisticados, observan las conductas.

Por otra parte, lo que se dice sólo vale para los casos observados, no pueden aplicarse quienes están fuera del experimento. Se siente que en la práctica hay otros factores, de los que no se controlan las variables.

Desde el logro de los fines de la educación, también Uhl (1997) recoge y expresa lo siguiente: los alumnos concurren a clase con una formación previa, que les daba certeza. Pero, al problematizar y cuestionar sus valores y normas morales fundamentales, se destruye la seguridad que el estudiante poseía sobre la dignidad axiológica de los actos. Así, análogamente a la clarificación de valores, muchos caen en un *relativismo moral*, aunque se adquiere una aguda capacidad enjuiciadora, pero es artificial, ya que tanto las situaciones como sujetos son ficticios. Las posibilidades de actuación son irreales.

Mirando la estructura de la subjetividad educanda, con relación al fin principal de la educación: desarrollo completo e integral del educando, se objeta y duda sobre esto: ¿qué personalidad se forma? El resultado es que son capaces de enjuiciar teóricamente (claros, objetivos, etc.), pero están ajenos al asunto, a modo de yoguis postconvencionales, con carencias en sentimientos, intereses, lo circunstancial. Las dimensiones afectivas y volitivas del yo no se contemplan, por lo que entendemos que es un modelo reduccionista. En suma, ante el contraste empírico desfavorable, Uhl manifiesta que el propio Kohlberg dudó de la utilidad del modelo, por lo que procedió a añadir la comunidad justa.

No obstante, pese a las críticas el uso de la estrategia de la discusión de dilemas morales representa un auxiliar para la educación en valores. Pero, es un auxilio, por lo que podría pensarse en suplementarlo.

Además de lo aducido, cuentan otras variables que indican la imposibilidad de: a) sólo operar con el dilema, o b) suponer que el ejercicio de razonamiento valoral ha efectuado tal o cual variación comportamental. Tales factores son referidos por Uhl (1997), en el capítulo correspondiente. Citando a autores, años y los aspectos que se añaden al operativo racional, tenemos: Nucchi (1985): clima, ethos y organización del centro docente; Fromm (1986): curriculum oculto; Dewey (1965): las reglas, la práctica, el clima social, modos inconscientes de hacer por los docentes... influyen más que la enseñanza y acciones planificadas, y Durkheim, (1902 y 1903): la moralidad surge del respeto que el grupo profesa hacia las normas.

7. EMPLEO DE LOS DILEMAS PARA PROMOVER EL RAZONAMIENTO MORAL EN NUESTRAS ESCUELAS

En investigaciones previas, se ha podido observar el uso que algunos docentes hacen de diversas estrategias para la educación en valores. Para ilustrar el uso de la estrategia de discusión de dilemas morales, a continuación, se muestran los

resultados obtenidos en el caso de un grupo de docentes de Querétaro (México) y de Alicante (España).

Se trabajó con 60 docentes, 30 de la ciudad (México) y 30 de Alicante (España). De éstos 10 pertenecían al nivel de primaria, 10 al nivel de secundaria y 10 al nivel de bachillerato. Se aplicó un cuestionario que contenía doce reactivos (Peiró, 2009)⁶. Estaba diseñado de tal forma que pretendía conocer si se realizaban o no actividades de educación en valores, qué tipo de estrategias utilizaban, cuál era el objetivo, si eran programadas o no, las capacidades y habilidades que para el docente eran importantes desarrollar y el tipo de evaluación que realizaban.

Todos los reactivos tenían las respuestas predeterminadas, por lo cual los docentes elegían la que consideraban que reflejaba su práctica en relación con la educación en valores. Los cuestionarios fueron entregados personalmente a los docentes quienes lo respondieron en el momento y fue regresado al investigador. Una vez aplicados los cuestionarios, se procedió a organizar la información en la base de datos *ex profeso* para ello. Posteriormente se obtuvieron las frecuencias de respuesta de cada reactivo y se calcularon porcentajes para conocer la proporción en cada una.

En este trabajo sólo vamos a presentar los resultados pertinentes para el presente capítulo.

Una de las preguntas fue acerca de las estrategias que los docentes decían utilizar para promover los valores. Entre las respuestas, se encontraba la de dilemas morales. En el cuadro 2, se presentan las respuestas en los dos grupos de los tres niveles educativos.

Cuadro 4. Porcentaje de frecuencia de respuestas acerca de las situaciones generadas por los docentes para realizar actividades de educación en valores

Nivel/	Primaria		Secundaria		Bachillerato	
	Querétaro	Alicante	Querétaro	Alicante	Querétaro	Alicante
Dilemas	11	0	8	0	30	10

En cuanto a la estrategia que estamos revisando en este capítulo, se puede observar que en el caso del grupo de Querétaro se usa en los tres niveles presentándose con mayor porcentaje en el bachillerato; mientras que en el grupo de Alicante su uso es reconocido sólo por los profesores del bachillerato; es decir, es

6 Cfr. <http://violencia.dste.ua.es>

una estrategia poco utilizadas, por lo menos en estos caso. Estos resultados abren la interrogante acerca del conocimiento que pueden tener los profesores acerca de las estrategias didácticas para educar en valores.

8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El acto de educar, en sí mismo, trasmite valores. Sin embargo, en muchos casos los docentes no nos hacemos conscientes de esta premisa, pues esta transmisión se da mediante la interacción cotidiana, mediante el comportamiento normativo, el afectivo y la conducción de procesos de enseñanza. Siguiendo a Fierro y Carbajal (2003), los valores están anclados en la forma como se trabaja en el aula, instalado en las declaraciones y normas que se plantean a los alumnos, así como en la consistencia con que se hacen cumplir; en el tipo de trato que se da a los alumnos, los vehículos que se utilizan y los juicios de valor. Lo anterior resulta de gran importancia pues la educación en valores no tiene cabida en el currículum formal y queda sujeta a los conocimientos, creencias y afectos que se entretengan a lo largo de la práctica cotidiana.

En el presente capítulo, se abordó una estrategia que es útil para educar en valores –La discusión de dilemas morales–. Es importante tener en cuenta que ésta parte de la idea de que el razonamiento moral está en estrecha relación con el desarrollo cognitivo; por tanto, se esperaría cierto tipo de razonamiento moral de acuerdo a la capacidad cognitiva de los estudiantes para razonar en torno a los valores que se encuentran en conflicto. Sin embargo, el desarrollo cognitivo no es el único factor que interviene en el desarrollo del juicio moral, y más aún, en la forma de actuar que se espera de los estudiantes.

Lo mencionado en el párrafo anterior es uno de los aspecto que mayores críticas ha generado a la teoría del desarrollo moral planteada por Kohlberg, sin embargo, consideramos que el uso de la estrategia de discusión de dilemas como estrategia para educar en valores es una valioso auxiliar pues el razonamiento moral puede favorecerse ante situaciones dilemáticas o ante problemas cotidianos que permitan la discusión y la participación en un clima de respeto en donde los estudiantes puedan ponerse en el punto de vista del otro. Aunado a lo anterior, el trabajo con los dilemas morales permite ejercitar el diálogo, potencializando de esta manera las competencias comunicativas de los estudiantes.

Sin embargo, para que la discusión de dilemas morales cumpla su objetivo (el desarrollo del juicio moral), es recomendable que el dilema con el que se va a trabajar genere interés y motive al estudiante a participar, esto se logra, si son próximos a la realidad del estudiante pues contribuye a que el estudiante se implique emocionalmente con la situación. El uso de medios audiovisuales como

cortometrajes o videos extraídos de las redes sociales, favorece la participación y el interés por parte de los estudiantes.

Todo lo anterior no se puede lograr si no existe un clima de confianza en donde los participantes puedan expresarse sin temor, para lo cual el docente juega un papel fundamental en la creación de este clima de confianza, donde impere el respeto y el compañerismo, valores que se pueden promover –también– con la discusión de dilemas morales.

9. REFERENCIAS

- BUCCIARELLI, M., Khemlani, S. and Johnson-Laird, P. (2008). The psychology of moral reasoning. *Judgment and Decision Making*, 3 (2), pp. 121–139. <http://www.papsyblog.org/2011/12/psychology-of-moral-reasoning.html>
- BUXARRAIS, R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores*. Barcelona: Desclée.
- BUXARRAIS, R. (2003). *La educación moral en primaria y en secundaria. Una experiencia española*. España, Cooperación Española/SEP
- CARRILLO, I. (1992). Discusión de dilemas morales y desarrollo progresivo del juicio moral. *Comunicación, lenguaje y educación*, 15, 55-62.
- DEWEY, J. (1966). 1966: «The relationship of theory to practice», en M. Borrowman (Ed.), *Teacher education in America. A documentary history*. (New York, Teachers College Press).
- DÍAZ-Aguado, M.J. (2006). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: MEC.
- DURKHEIM, (1902 y 1903). Texto que reproduce un curso impartido en ese bienio. Cfr. [http://books.google.es/books?id=GUH8n_mRgYIC&pg=PA577&lpg=PA577&dq=Durkheim,+1902+y+1903.&source=bl&ots=PaQhS_rM33&sig=S6fatDDgNfN28YJulK7UwaNijfs&hl=es&sa=X&ei=j5mbUM-9EouJhQeYrIG4Cg&ved=0CDEQ6AEwAg#v=onepage&q=Durkheim%20\(1902%20y%201903\).&f=false](http://books.google.es/books?id=GUH8n_mRgYIC&pg=PA577&lpg=PA577&dq=Durkheim,+1902+y+1903.&source=bl&ots=PaQhS_rM33&sig=S6fatDDgNfN28YJulK7UwaNijfs&hl=es&sa=X&ei=j5mbUM-9EouJhQeYrIG4Cg&ved=0CDEQ6AEwAg#v=onepage&q=Durkheim%20(1902%20y%201903).&f=false)
- FIERRO C. y CARBAJAL, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: GEDISA.
- FROMM, E. (1986). *Ética y psicoanálisis*. México, FCE.
- JOVER, G. y Gil, F. (2003). “La Contribución de la Educación Ética y Política en la Formación del Ciudadano” in *Revista de Educación*, Special Issue, pp.109-129.
- KIDDER, R. (2010). *Good Kids, Tough Choices: How Parents Can Help Their Children Do the Right Thing*. Jossey-Bass: San Francisco.
- KOHLBERG, L. (1989). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo, en Turiel, E.; Enesco, I. y Linaza, J. *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- KOHLBERG, L. (1974). Moral stages and moralizations, en Lickona, T. (ed.). *Moral development and behavior*. New York: Holt R. Winson.
- LINDE, A. (2009). La educación moral según Lawrence Kohlberg: Una utopía realizable. *Praxis Filosófica*, 28, 7-22.
- LINDE, A. (2009). ¿Tienen vigencia los dilemas clásicos de Kohlberg en educación moral: un estudio de campo. *Campo Abierto*, 28 (2), pp.137-149. <http://www.doredin.mec.es/documentos/00920103007339.pdf>
- NUCCI, L. (1985). “Children’s Conceptions of Morality, Societal Convention and Religious Prescription.” In *Moral Dilemmas: Philosophical and Psychological Issues in the development of Moral Reasoning*, edited by C. Harding. Chicago: Precedent Press
- PALOMO, A. (1989). Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4, 79-90.
- PEIRÓ, S. (1979). Tesis doctoral: *Fundamentos interdisciplinarios de los currícula. Aplicación a la EGB*. Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Letras,

- PEIRÓ, S. (1981). *De la interdisciplinaridad a la integración de las enseñanzas*. Valencia. Nau-llibres.
- PEIRÓ i Gregori, S. (1982a). *Valores para la educación*. Asociación Católica de Maestros. Valencia. Nau-llibres.
- PEIRÓ, S. (1982b). *El ideario educativo. Axiología e interdisciplinaridad*. Madrid, Narcea.
- PEIRÓ, S. (2008). *Razonamiento moral*. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/8654>
- PEIRÓ, S. (2009). *Valores educativos y convivencia*. Alicante, Club Editorial Universitario
- PIAGET, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- UHL, S. (1997). *Los medios de educación moral y su eficacia*. Barcelona: Herder.
- YUS, R. (1998). *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.