

La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes

Alejandra Cortés Pascual*

Universidad de Zaragoza

A Enrique, para toda la vida.

Resumen: La sensibilización y el conocimiento acerca de los valores que poseen los adolescentes, es un aspecto relevante para comprender el desarrollo moral de los mismos.

La teoría moral de Kohlberg, basada en un planteamiento cognitivo-evolutivo, ha sido y aún supone una perspectiva para estudiar dicho ámbito. En cambio, ésta presenta algunas limitaciones, por lo que se pretende conectar esta teoría kohlberiana junto a la ecológica de Bronfenbrenner, sustentada en un enfoque culturalista, con el fin de comprender de forma más integral el desarrollo moral, y como parte de éste, los valores de los jóvenes. Por ello, ambas teorías son un marco idóneo para analizar el desarrollo moral de los sujetos dentro de un contexto.

Para implementar esta idea, se expone una investigación en la que se describen los dilemas y valores morales y, el nivel de razonamiento que poseen los adolescentes en relación con la teoría de Kohlberg y la de Bronfenbrenner.

El análisis teórico y las conclusiones empíricas de este trabajo conducen a planteamientos psicoevolutivos y de intervención.

Palabras claves: Enfoque cultural; teoría ecológica de Bronfenbrenner; teoría moral de Kohlberg; desarrollo moral; adolescencia.

Title: The contribution of ecological psychology to moral development. A study with adolescents.

Abstract: The awareness and knowledge about the value patterns in adolescents is an important aspect to understand their moral development.

The moral theory of Kohlberg, based on an evolutionary-cognitive approach, has been and still is a perspective from which this field can be investigated. This approach presents some limitations though, and that is why it is attempted to connect this Kohlbergian theory with the ecology of Bronfenbrenner, which has a culturalist focus. The goal is to understand integrally the moral development, and specifically the value patterns of young people. Both theories are a suitable framework to analyse the moral development of the subjects within a certain context.

To implement this idea a research was carried out to discover the dilemmas, the moral values and the level of reasoning of adolescents in relation to the theories of Kohlberg and Bronfenbrenner. The theoretical evaluation and the empirical conclusions of this investigation lead to psycho-evolutionary approaches and possible intervention strategies.

Key words: Cultural focus; ecological theory of Bronfenbrenner; moral theory of Kohlberg; moral development; adolescence.

Introducción

Esta parte del trabajo contiene la explicación de los factores psicosociales de la adolescencia, puesto que ellos influyen en su desarrollo moral y valores. Posteriormente, se expone una aproximación a la teoría kohlberiana y, a algunos de los estudios realizados en esta edad evolutiva respecto a este ámbito ético. Por último, se alude a la teoría ecológica de Bronfenbrenner y cómo ésta puede apoyar la comprensión del desarrollo moral de los adolescentes.

Una aproximación psicosocial de la adolescencia

En la adolescencia (Hoffman, Paris y Hall, 1996) se dan una serie de acontecimientos normativos de índole física, cognitiva, psicológica y social, propios de una etapa de transición entre la infancia y la adultez. En concreto, en este periodo es fundamental el desarrollo del pensamiento cognitivo formal, la construcción de la identidad personal y las relaciones sociales que establece el adolescente con sus amigos, la familia, el entorno escolar y el resto del ámbito social. Desde una posición constructivista, contextual e interaccionista (Elder y Caspi, 1988; Onrubia, 1995; Palacios y Oliva, 1999), una actitud realista sobre este momento evolutivo,

* **Dirección para correspondencia:** Alejandra Cortés Pascual. EU de Magisterio. Ciudad Universitaria, s/n 44003. Teruel (España).
E-mail: alcortes@posta.unizar.es

supone un punto intermedio entre el movimiento (“edad turbulenta”) y la permanencia (“edad del pasotismo”) de los factores psicocognitivos del adolescente.

El pensamiento formal (Inhelder y Piaget, 1955) caracteriza al desarrollo cognitivo, definido por la posibilidad de ir más allá de lo real y situarse dentro de lo posible, gracias a la capacidad mental hipotética-deductiva. Mediante esta facultad, el adolescente valora, a través de proposiciones, lo que es capaz de realizar y, revisa y construye su propia identidad personal al acceder a nuevas formas de interacción social. Además de que el avance cognitivo posibilita los contactos interpersonales, también se produce el fenómeno inverso, como sucede con respecto al razonamiento moral (Hart, Yates, Fegley y Wilson, 1995). En este último sentido, Berk (1999) destaca como las relaciones entre iguales repercuten en un mayor nivel de juicio moral.

Otro campo de estudio, dentro del ámbito de la cognición, consiste en las percepciones sociocognitivas que el adolescente tiene acerca de los sucesos que ocurren en su contexto. Este no sólo se refiere a los entornos físicos, sino también a las situaciones que las personas crean (Hoffman, Paris y Hall, 1996). Y la percepción se realiza tanto del entorno como de las personas con las que intercala. El joven piensa y se comporta según cómo se perciba el contexto, no de cómo sea en realidad. La percepción depende de las características del que aprecia y, de determinantes sociales y culturales (Ovejero, 1998; Bronfenbrenner, 1987). En este sentido, Godás, Rodríguez, Miron y Serrano (1998) realizan un análisis de la visión del adolescente (de casi todo el territorio del Estado Español) respecto a la escuela, que refleja como ésta es vista por los estudiantes como algo positivo, y cómo en este grado de satisfacción correlaciona la valoración de dos grupos socializantes, como son el grupo de iguales y la familia. También, en relación con el factor perceptivo, y en referencia a un ámbito de desarrollo más lejano que el escolar, se expone la representación social que los jóvenes vascos poseen del macrosistema económico de su comunidad autónoma (Martí-

nez, Arróspide y Verés, 1998). Dicha postura de visión puede agruparse en dos esquemas sociocognitivos: uno, relacionado con la productividad y la competencia, y otro, vinculado a la cooperación y al bienestar personal. Estos dos esquemas relacionados con la realidad económica, reflejan en cierta manera la preocupación por los estudios, que existe en parte de los adolescentes, que está motivada por las exigencias laborales actuales (Aciago y Domínguez, 1998). Por ello, los estudiantes se debaten entre estudiar lo que desean o lo que es rentable profesionalmente y, esta elección vocacional, se relaciona con diversos factores que incluyen la necesidad de encontrar un trabajo a medio o largo plazo. En este proceso, las actitudes de los padres influyen en las aspiraciones y decisiones educativas y vocacionales. Otro tema relacionado con éste es, que en ocasiones, los adolescentes optan por incorporarse al mundo laboral, aunque se ha comprobado (Clemente Clemente Carrión, Cervera Chulvi y Escolano Pérez, 2000) que este hecho tiene consecuencias negativas respecto al desarrollo social, económico y laboral en comparación con la mejor situación que disfrutaban los jóvenes adultos que acceden más tarde.

A nivel pedagógico, esta disyuntiva se relaciona con una educación “para ser feliz” o “para ser eficaz”, y encuentra su equilibrio entre la formación de una persona que construya su proyecto de vida, y que dota de recursos personales y materiales en el marco educativo para afrontar las dificultades de tipo vocacional a las que el adolescente se está enfrentando. Desde el campo de la psicología sociopersonal (Goñi, 1998), se debaten estos problemas con el fin de enseñar a aprender a vivir, que a Goñi (2000) le conducen a la reflexión desde tres ángulos: la atención al desarrollo evolutivo concreto en el que está el educando, la educación no permisiva y la importancia de un aprendizaje continuo.

En resumen, y desde un marco holístico, se describe que el carácter hipotético-deductivo, que conlleva una influencia importante, no sólo para el avance del pensamiento científico del sujeto, sino para otras facetas de su personalidad, como es la identidad, y de su ámbito de

relaciones sociales. Además de ser un factor relevante en el razonamiento moral y las percepciones sociocognitivas.

Dentro del ámbito de la personalidad, el centro se sitúa en la construcción de la identidad y la autonomía personal. Erikson (1968) destaca la adolescencia como un periodo de descubrimiento de su yo, y cómo en este proceso pueden existir conflictos entre esa individualización y las presiones exteriores desde los diferentes ámbitos de socialización. Y es que, este conocimiento de sí mismo, provoca y conduce a una reflexión autocrítica de su propio yo intrapsíquico y, de la vida psíquica de los demás y las situaciones sociales (Bandura y Walters,

1974). El adolescente desea mantener esa identidad, aunque se conflictúe dialécticamente con situaciones, fundamentalmente, producidas en ambientes familiares y de amistades que le lleven a un dilema entre la autonomía y la heteronomía.

El proceso para conseguir el logro de la identidad, puede tener una analogía con cuatro niveles de consecución de la misma (Marcia, 1966). Así, el status de difusión de la identidad, identidad hipotecada, moratoria y, por último, logro de la identidad, representan los tipos de identidad, que a continuación se presentan en el Cuadro 1.

Cuadro 1: Tipos de identidad de los adolescentes.

	Crisis	Compromiso con unos valores, metas...	Exploración de alternativas
Difusión identidad	No	No	No
Identidad hipotecada	No	Sí	No
Moratoria	Sí	No	En proceso
Logro de identidad	Sí	Sí	Sí

El adolescente puede evolucionar de forma progresiva o regresiva (Archer, 1994) respecto a este proceso de construcción de su propia identidad. Si lo hace del primer modo, el joven adquiere paulatinamente una identidad más sólida y duradera, encaminada a un proyecto vital más definido. En cambio, el sujeto puede quedarse estancado en una situación de crisis o moratoria, de hipoteca permanente o, en un nivel menos adaptativo, como es un status difuso. En este último estado, el joven se sitúa entre la indecisión y contradicción continua. En la etapa de moratoria, el sujeto está en plena crisis de conflicto de valores. Y cuando el adolescente está posicionado en una ideología, pero a la cuál no ha llegado de manera propia, sino presionada por agentes externos, se refiere al status de hipoteca.

En el logro de la identidad influyen notablemente contextos familiares, escolares, de camarería y culturales (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchaman, Reumen, Flanagan y MacIver, 1993; Roldán y Martínez, 1996; Oliva, 1999). En lo que respecta a la familia, si ésta no le

aporta al adolescente apoyo, posibilidades de decisión y un clima democrático, éste puede encontrarse en un continuo conflicto entre comportarse de manera autónoma y con identidad propia o mantener una conducta dependiente del nido familiar y/o de las figuras parentales. El joven se debate entre la independencia personal y, la necesidad de identificarse y depender de las figuras parentales. La presión del grupo de amigos, es también un factor a tener en cuenta, puesto que la necesidad de pertenecer a un círculo de iguales, puede conducir al adolescente a dilemas de cómo defender su identidad y no dejarse influenciar por decisiones de sus amistades (Fuentes y De la Morena, 1995).

El marco social y cultural que rodea al adolescente puede ser más o menos propicio para alcanzar el logro de la identidad. Nuestra sociedad actual occidental es, posiblemente, demasiado individualista (Payá Sanchez, 1997), y aunque esta realidad, podría denotar una mayor inclinación a la consecución de la autonomía personal, no siempre es así, porque parece exis-

tir una alienación, confusión y pérdida de autenticidad entre los jóvenes (Oliva, 1999). Aunque también (Reoyo, 1998), las culturas colectivistas pueden ahogar la autonomía de sus miembros, como ha podido ocurrir en los países soviéticos. Sin embargo, una sociedad materialista tampoco propicia una identidad de los futuros niños que llegarán a ser adolescentes (Bronfenbrenner, 1993). Esta idea es compartida por Álvarez (1993), cuando expresa que para triunfar en la educación de los seres humanos debemos ir más allá del bienestar material y, que esto debe de ser una condición permanente en las políticas y acciones pedagógicas.

Estrechamente relacionado con lo cognitivo y la identidad personal, se sitúa el ámbito social del adolescente caracterizado por las relaciones con los iguales y las familiares. Este periodo es una etapa de transición ecológica (Fuentes y De La Morena, 1995) porque se asumen nuevos roles personales y con el entorno. Esta asunción ayuda al avance en el desarrollo moral (Levine y Hewer, 1992; Berkowitz, 1996).

La familia sigue siendo uno de los factores que más preocupan y otorgan importancia los jóvenes (Marín Ibañez, 1993). El adolescente necesita a la familia para desarrollarse, madurar y, conseguir una autonomía, pero con un sentimiento de apoyo por los lazos familiares (Patterson, 1988). Los adolescentes, como ya se ha explicado, experimentan una relación ambivalente con sus padres: querer alejarse de estos y, a la vez, darse cuenta que los necesitan.

El vínculo padres-hijos toma un matiz diferente en la época evolutiva, y es muy típico que puedan existir conflictos entre ellos (Silbereisen y Noack, 1988). Los cambios cognitivos que conforman una forma de pensar en el adolescente junto con la búsqueda de la autonomía, pueden ser factores que provocan estas desavenencias en el joven, acerca de la afirmación o la oposición de cumplir las normas familiares, de orientarse por las decisiones parentales, de la formación del grupo de iguales, etc.

En un trabajo transcultural (Fulligni, Tseng y Lam, 1999) con un grupo numeroso de jóvenes entre 15 y 17 años de nacionalidad asiática (filipinos y chinos), latinoamericanos (mexica-

nos y sudamericanos) y europeos, estudian sobre la percepción de estos sobre las obligaciones familiares. Los adolescentes de las dos primeras zonas poseen valores más fuertes acerca del deber, el respeto y aprecio familiar que los europeos. Las obligaciones familiares se asocian con una visión positiva de la familia y los compañeros y, una motivación académica. Esto se explica según los autores porque el colectivismo familiar resume a los dos primeros lugares frente al fomento de la autonomía que se potencia en los países europeos. Y es que es necesario volver a destacar que la familia conforma una estructura de transmisión de valores y, que según el trabajo de García, Ramírez y Lima (1998) se aprecia como los padres desean desarrollar en sus hijos valores de autonomía y, capacidad social, estudio y trabajo

Aunque la familia es un medio socializador esencial en el desarrollo de los adolescentes, las relaciones entre los compañeros, principalmente del entorno escolar (Onrubia, 1995), comienzan a tener una relevante influencia. La presión del grupo es un aspecto que se relaciona con el proceso de identidad que el joven va adquiriendo (Oliva, 1999), ya que el sujeto desea hacerse cada vez más autónomo y, que le puedan influir en menor medida lo que hagan y piensen los compañeros.

La teoría de Kohlberg y el desarrollo moral en la adolescencia

Todos estos sucesos, personales y contextuales que rodean a los jóvenes, influyen en el desarrollo moral de los mismos. Hoffman (1977) expone que los factores que más repercuten en el mismo son los padres, los compañeros y los medios de comunicación. También son aspectos notorios, los vinculados con el desarrollo cognitivo, y las variables de culpa y empatía y, el ámbito pedagógico en el que se desenvuelve la persona.

Se subraya la importancia que tiene el periodo evolutivo de la adolescencia, como momento en el que se empiezan a tener valores morales que el sujeto va interiorizando. Todo esto guarda una estrecha relación con el vínculo

lo que establece la persona con la sociedad y cultura en la que vive. El joven comienza a preocuparse por la ideología, por asuntos sociales y políticos. Debe establecer un equilibrio entre:

“...la independencia y dependencia, autonomía y heteronomía, seguridad e inseguridad en sí mismo, manifestados en relación a la familia, la autoridad o la generación de adultos, con los iguales y grupo de compañeros...En la nueva relación con la sociedad y la cultura que se produce durante la adolescencia concluye el proceso de internalización de pautas de cultura y de valor” (Fierro, 1999, pp. 84-85).

En primer lugar, se va a explicar la teoría de Kohlberg, aunque no de forma detallada, puesto que ésta es muy extensa. A pesar que desde diferentes modelos o enfoques psicológicos y educativos se ha tratado de explicar el desarrollo de los valores y de lo moral (De la Caba, 1994), es el enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg al que más atención se la ha prestado (Etxeberria, 1994). La explicación de la teoría de Kohlberg se desarrolla dentro del enfoque cognitivo-evolutivo. De hecho, este autor es uno de los representantes más importantes de esta perspectiva.

Aunque su praxis, siempre se ha centrado en el contexto moral, los planteamientos fueron cambiando progresivamente desde un interés exclusivo por la teoría del juicio moral hasta una aplicación práctica y contextual educativamente de dicho marco teórico.

Los postulados de dicho enfoque se centran fundamentalmente en los cambios internos de la estructura mental y en la forma de entender el desarrollo en etapas evolutivas (Kohlberg, 1992). Esta evolución se realiza a través de transformaciones en las estructuras cognitivas cuando el sujeto interactúa en su ambiente. Kohlberg (1975; 1977) explica como la sucesiva reconstrucción del razonamiento moral, y conforma un sistema de juicios organizados. Al referirse al término de *cognitivo*, se entiende que el desarrollo moral, tiene sus bases en la estimulación del razonamiento de la persona acerca de cuestiones y decisiones respecto a situaciones de relación interpersonal. El papel del pensamiento es importante, y sobre todo el cómo y

el porqué el sujeto justifica y razona sus decisiones morales. Y es *evolutivo* porque propone una secuencia evolutiva de desarrollo moral a través de estadios o etapas morales.

La hipótesis fundamental que defiende el enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg, se refiere a la existencia de una secuencia invariante de estadios que se integran jerárquicamente unos en otros. Estos estadios se pueden encontrar en diferentes culturas, su formación y desarrollo no dependen de un modelo cultural específico, sino que corresponde a la interacción de la actividad estructuradora del sujeto con el medio ambiente. Existen tres constructos fundamentales en la teoría. El primero es el de juicio moral, que permite la reflexión de los propios valores y su ordenación jerárquica, y que es posible a través de la capacidad de adopción de roles y las funciones cognitivas, que se ofrece en todas las interacciones sociales. El segundo concepto fundamental, es el sentido de justicia, que es el central en la comprensión de la moralidad y que se va alcanzando progresivamente en las etapas de la vida. El tercer y último aspecto es el análisis del desarrollo moral a través de la descripción de niveles y estadios por los cuáles pasa la persona, el cuál va a ser descrito a continuación.

Los *niveles* de desarrollo moral son el preconvencional, convencional y postconvencional, y cada uno de ellos presenta dos *estadios*, como queda reflejado en el Cuadro 2.

El *nivel preconvencional* es el de un sujeto en relación con otros individuos. Se orienta en función de las normas externas y la evitación del castigo en defensa de sus intereses concretos. El nivel segundo, o *el convencional* es el de un miembro de la sociedad. La perspectiva es social y el bien está en función de las normas sociales y de las expectativas de los demás y no de una conveniencia particular. Es el nivel típico de los adolescentes y de los adultos occidentales. Y por último, el *nivel postconvencional* es el de los principios morales universales que sirven para todas las personas de la sociedad.

Cuadro 2: Los niveles y estadios de desarrollo moral según Kohlberg.

PRE-CONVENCIONAL	I El estadio heterónomo
	II. El estadio hedonista-instrumental del intercambio.
CONVENCIONAL	III. El estadio de conformidad de las expectativas y relaciones interpersonales
	IV. El estadio del sistema social y la conciencia.
POST-CONVENCIONAL	V. El estadio del contrato social, la utilidad y los derechos del individuo.
	VI. El estadio de los principios éticos universales.

A continuación se explicita, de forma resumida, la descripción de cada estadio de desarrollo moral:

- I. *El estadio heterónomo* es el que define el bien como una obediencia a la autoridad y la evitación al castigo. La perspectiva es egocéntrica y no existe la reciprocidad en sus razonamientos.
- II. *El estadio hedonista-instrumental* se caracteriza por unos valores de intercambio y de beneficios mutuos. Se satisfacen los intereses propios. El bien es relativo y existe una igualdad en los intercambios. Es una reciprocidad simple movida por el beneficio que se obtiene de las acciones del sujeto.
- III. *El estadio de conformidad* de las expectativas y relaciones interpersonales comprende valores en función del grupo colectivo. Tiene en cuenta las expectativas de los demás y la responsabilidad con la sociedad. Razona en función de la aprobación social de los otros.
- IV. *El estadio del sistema social y la conciencia* tiene en cuenta el deber social en función del bienestar de la sociedad. Tiene una perspectiva social alejada de los intereses interpersonales.
- V. *El estadio del contrato social, la utilidad y los derechos del individuo*, es el que razona en función de que se cumplan unos derechos universales para las personas implicadas. Conoce las reglas morales y las legales, y las intenta integrar de forma racional.
- VI. Respecto al estadio sexto, el mismo Kohlberg reconoce que los datos longitudinales de sus investigaciones no le han proporcionado material necesario para verificar su hipótesis respecto a este último estadio; ni tampoco poder realizar una concreta descripción de la puntuación en el manual de corrección e identificarlo con fiabilidad. Los materiales y

protocolos para elaborar teóricamente este estadio provenían de una pequeña muestra de personas, como ejemplos morales, con una preparación filosófica formal y con una capacidad moral de elite.

El *método* que utiliza Kohlberg para estimar el nivel y el estadio de razonamiento moral es a través de la entrevista de tipo clínico. La forma de entrevista está compuesta por nueve dilemas. Cada dilema cuenta la historia de un personaje que se encuentra en una situación difícil y en el que tiene que elegir entre dos valores que están en conflicto. El entrevistado tiene que razonar el porqué elige un valor determinado. El interés de esta Entrevista de Juicio moral se basa principalmente en conocer cuál es el razonamiento empleado, es decir; la forma o la estructura de pensamiento. No le interesa saber tanto qué valor ha elegido, o dicho de otra manera, el contenido de valor. El investigador cuando analiza las entrevistas, establece el estadio o estadios que caracterizan al razonamiento de una persona, sobre la base de la consistencia de la forma en el uso de varios dilemas.

La forma de corrección de los dilemas hipotéticos conlleva un análisis específico (Díaz-Aguado y Medrano, 1995), que ha sido importante para poder analizar los dilemas reales.

En cuanto a estos tipos de conflictos morales reales, con los que trabajamos en la parte empírica de nuestro trabajo, la metodología y análisis consiste en el siguiente:

- Se solicita el sujeto que manifieste un dilema que haya acontecido o esté pasando en su vida real. Para ello, previamente nos aseguramos que ha entendido en qué consiste un dilema, leyéndole por ejemplo un dilema hipotético.

- Una vez que el sujeto relata el dilema real, se le hacen preguntas para indagar más profundamente en el razonamiento acerca de esa situación de conflicto.
- En el momento del análisis de la entrevista, y tras asegurar que existe un contenido de dilema moral, se establecen qué valores aparecen en conflicto.
- Una vez extraído este dilema se establece una temática, tema o tópico que integre el contenido del dilema. Para ello se puede tomar el valor moral que sea más globalizador respecto al otro.
- De esta manera se establecen unas temáticas con relación a los dilemas morales. Cada temática incluye una serie de dilemas morales.
- Cada dilema se evalúa en un nivel y estadio de razonamiento moral según la teoría de Kohlberg.

Este análisis teórico, ayuda a la comprensión de **los trabajos realizados** por Kohlberg en la adolescencia. Para este autor, en ésta es cuando se alcanza un nivel de razonamiento moral convencional (Kohlberg, 1975), que se sitúa más allá de la visión egocéntrica del periodo preconvencional, y adquiere una perspectiva social como miembro de una sociedad: la búsqueda de la aprobación de los demás (estadio tres) o el comportamiento movido por el bien de la comunidad (estadio cuatro). En un estudio transcultural de adolescentes y jóvenes de Israel entre la población kibbutz y no kibbutz, Kohlberg, Snarey y Reimer (1992) recogieron como, a pesar de que hay consistencia estructural en relación con el modelo de desarrollo moral, se encuentran diferencias culturales en la población de kibbutz, ya que estos presentan una media de razonamiento moral más alta y más sujetos en estadios superiores (cuatro y cinco) en comparación con datos recogidos en Estados Unidos y Turquía. Los kibbutz razonan en función del mantenimiento de la sociedad (estadio 4), aunque también bajo el uso autónomo de principios morales (estadio 5). Este último hecho fue difícil de recoger porque no existía una equivalencia de ejemplos en el manual de dilemas hipotéticos propios y más entendibles desde la cultura indígena de este pueblo para evaluarlos con un estadio más

pueblo para evaluarlos con un estadio más allá del cuarto.

De esta manera, Kohlberg expresa la deficiencia del manual para analizar la singularidad de esta población. Además, esta alta puntuación de los kibbutz contrasta con otro trabajo que Kohlberg y Nissan (1992) explicitan sobre la comparación entre jóvenes nacidos en una zona rural y una urbana de Turquía, en el que hallan como los segundos alcanzan un juicio moral inferior respecto a los primeros. Las personas de pueblo adoptan un razonamiento cercano al estadio 3, propio de un orden social basado en la reciprocidad y el consenso normativo. Wainryb y Turiel (1995) estudian las diferencias culturales de sujetos entre 8 y 16/18 años en dos comunidades de Israel, Druze y Jewish, acerca de cuatro conflictos: justicia-autoridad, justicia-interpersonal, personal-interpersonal y personal-autoridad. La heterogeneidad más llamativa se hace notar ante situaciones de desobediencia a la autoridad, sobre todo en los jóvenes más mayores, en donde los de la comunidad de Jewish optan por decisiones más bien de tipo personal y, los de Druze mayormente por la obediencia, quizás porque esta última comunidad israelita es más tradicional y está caracterizada por su rigidez.

En la línea de diferenciar la cultura occidental de otro tipo, Arroyo González (2000) realiza un estudio comparativo entre los valores de jóvenes islámicos y occidentales de 14-15 años de la ciudad de Melilla, en el cuál comprueba como los contenidos de valor entre los segundos son de tipo postmoderno, como la relevancia de la estética y del status social, en cambio entre los islámicos priman valores de tipo intelectual, de esfuerzo y la consecución de la felicidad. Es común a dichos contextos culturales, la alta frecuencia de valores de desarrollo y vitales, y que los valores morales ocupan el cuarto lugar, seguido de los de tipo afectivo. La autora de este trabajo, concluye que es posible implementar un currículum intercultural occidental-oriental atendiendo a los valores comunes y a los diferenciales. Otro trabajo transcultural entre jóvenes (Jonson y Flanagan, 2000), acerca de la idea de justicia distributiva, de seis países

(Estados Unidos, Australia, Suecia, Hungría, República Checa, Bulgaria y Rusia) confiere resultados similares entre todos estos lugares como la preocupación por problemas sociales (aunque de forma más notable en las chicas) aunque no entienden que ellos tengan ninguna obligación frente a las desigualdades. En cambio, existen algunas diferencias, sobre todo en relación con los efebos americanos y europeos con los rusos, ya que los dos primeros reprochan que no exista igualdad de oportunidades, y en cambio los jóvenes rusos ven natural que halla diferencias entre pobres y ricos en una sociedad. Posiblemente la cultura comunista de los países del este de Europa repercute en este resultado, aunque sea paradójico. La influencia comunista también queda patente en un trabajo de Robinson y Breslav (1996) que tratan con adolescentes de Latoria (Estado que se separó de la Unión Soviética en 1989) el éxito académico y el autoconcepto, en base a una sociedad caracterizada por una cierta privación de experiencias que puede influir en un bajo éxito escolar, baja motivación, depresión... En la misma línea de qué percepción tienen los jóvenes sobre la justicia distributiva, Smetana, Killen y Turiel (1991) trabajan con jóvenes entre 8 y 14 años mediante conflictos morales sobre las relaciones interpersonales entre optar por dar prioridad a la justicia o a lo interpersonal, y se destaca la opción de igualdad y justicia ante los debates de índole moral. Sigelman y Waitzman (1991) estudian la orientación de la justicia distributiva que presentan niños y adolescentes en diferentes situaciones: recompensa del trabajo, voto y caridad, en las cuáles deben optar por un reparto basado en la igualdad, la equidad o la necesidad de normas. Ante los resultados hallados en esta investigación, se observa como los sujetos más mayores presentan más flexibilidad en las decisiones de optar por una justicia distributiva. La situación de recompensar por un trabajo es razonada en términos de equidad en todas las edades, aunque con una intensidad ligeramente mayor en los adolescentes. Esta diferencia en la edad también sucede en la situación de voto, aunque la decisión está basada en la igualdad. Con un similar tema,

Langford (1997) realiza un trabajo en el que propone a través de dilemas conocer el razonamiento judicial (la aplicación de las normas) y legislativo (la justificación de las normas) en sujetos de 7 a 21 años. El razonamiento es entendido a través de tres niveles en un entorno lejano y tres en uno cercano. En el más distanciado se sitúan estos tres niveles: normas sencillas (primer nivel); interés por la armonía social y obediencia a la autoridad (nivel segundo) y reciprocidad social (nivel tercero). En el entorno más próximo se posicionan estos tres niveles: intereses individuales (nivel primero), interés por la social armonía local (segundo nivel) e interés por la reciprocidad próxima (tercer nivel). El autor expone como estos niveles se asemejan a los estadios de razonamiento moral de Piaget y Kohlberg. En todos los sujetos y en la mayoría de los dilemas, el nivel alcanzado suele ser el primero o entre el primero y el segundo, es decir; un razonamiento más bien de tipo egocéntrico, autoritario y heterónomo como el estadio dos de Piaget y el uno de Kohlberg.

El razonamiento moral refleja un paso que va desde un individualismo moral hasta el interés por los otros. Esto es posible porque la realidad evolutiva de los adolescentes (Vicente, 1994), marcada por su capacidad cognitiva formal, su búsqueda de identidad y la amplitud de relaciones y roles sociales constituyen unas facetas vitales directamente relacionadas con la posibilidad de alcanzar y avanzar en el razonamiento moral. El nivel preconvencional, aunque es más propio de la infancia, también aparece en sujetos del periodo que nos ocupa. De la Caba y Etxeberria (1999), en un estudio sobre la consistencia entre cognición y acción moral sobre el tema de la solidaridad, efectuado con 170 adolescentes vascos de 14 a 17 años, hallan como los sujetos en un estadio 3 poseen una mayor capacidad afectiva y empática respecto a los que se alcanzan un estadio 2, además de hallar datos que apoyan claramente como entre estos jóvenes la conducta moral no está a la altura del juicio moral por influencias situacionales (como es la presión del profesor o del grupo de amigos). De manera más minoritaria surgen planteamientos desde la perspecti-

va postconvencional, aunque esta situación no es exclusiva de los adolescentes ya que situarse desde principios y derechos humanos por encima de normas sociales, es más difícilmente alcanzable por los seres humanos, aunque Pérez-Delgado, Mestre Escrivá, Fuentes Palanca, Soler Bardissa y Tur (1999) comprueban como este tercer nivel aumenta conforme avanza el nivel de estudios (de 8º de EGB hasta COU), y también, pero con menor claridad, cuando los adolescentes son mayores.

Continuando con los valores de los jóvenes, en el trabajo realizado por Medrano (1995) entre jóvenes vascos de 12 a 14 años, sobresale de todas las temáticas elicítadas la que tiene que ver con la autoridad, seguida de situaciones relativas a temas de hurto, nacionalismo-terrorismo y aborto, situándose en general en el nivel convencional. Cortés, Aierbe y Medrano (2000) hallan en un trabajo realizado con 94 dilemas extraídos de 60 adolescentes vascos y aragoneses, como los contextos cercanos de desarrollo (familia, grupo de pares y escuela) son los que más influyen en los dilemas de dichos sujetos, y en mucha menor medida entornos más globales y culturales. Estos datos son coherentes con los resultados encontrados en los mismos sujetos (Aierbe, Cortés y Medrano, 2000), aunque desde otro ángulo que analiza como la mayor parte de sus preocupaciones o metas se centran en los retos académicos, como sus éxitos tienen relación con dicho reto y las prácticas deportivas, y como la mayor parte de los fracasos son relativos a conductas inadaptadas. Sin embargo, datos diferentes a los hallados por Cortés, Aierbe y Medrano (2000), se presentan en otra investigación de Medrano (1998) realizada a 120 adolescentes, entre 16 y 18 años, ya que los temas relacionados con los problemas sociopolíticos y de solidaridad son relatados por más de la mitad de la muestra, seguido de temas más de índole personal y la mayoría de los jóvenes están situados en un nivel convencional, alcanzando un estadio más equilibrado (estadio 4) en esos primeros temas. El sentimiento nacionalista más alto de todos los jóvenes españoles corresponde a los vascos según un estudio realizado en 1989 a una am-

plia muestra (4.548 sujetos, entre ellos 365 del País Vasco y 135 de Aragón) (González Blasco, Andrés Orizo, Toharia Cortés y Elzo Imaz, 1989). Aunque dicha idea también es notable en Cataluña, Valencia y Galicia, y baja entre los aragoneses. Un punto también común entre vascos y catalanes, es su escasa práctica religiosa (ir a misa) frente a la alta frecuencia de los andaluces. En general, todos los jóvenes españoles presentan dos aspectos similares. Uno de ellos, es que ante el dilema libertad-igualdad, existe una rotunda inclinación por el primer valor. Y el otro, es que el contexto familiar es muy relevante para los sujetos, aunque por ejemplo, un hecho diferencial alude a la percepción de los factores de éxito del matrimonio, así los vascos sugieren más importancia al aprecio y al respeto, y los aragoneses a la fidelidad. Respecto a esta última comunidad autónoma, en el Informe de Juventud 2000 (INJUVE, 2000) se recogen dos datos importantes. El primero se refiere a la baja emancipación familiar y autonomía económica entre jóvenes de 26 a 29 años. El segundo, el alto porcentaje de actitudes xenófobas porque opinan que tiene efectos negativos sobre la moral y las costumbres, además del aumento de las actitudes violentas para enfrentarse a problemas sociales. Otros datos significativos son: el creciente número de no creyentes, la baja expectativa de tener hijos, la alta proporción de la televisión como hábito en el tiempo libre, el uso de las nuevas tecnologías, la importancia de lo material... Conexionado con el primer dato, parece ser que la religión no ocupa un lugar tan importante en la vida de los jóvenes, o que por lo menos, estos aplican otros criterios en la evaluación de los sucesos sociales morales diferentes a los criterios religiosos, como puede comprobarse en el trabajo de Helwig (1995; 1997) en el cuál se halla como las concepciones de libertades emergen en los adolescentes y son utilizadas en la evaluación de eventos sociales. Estos acontecimientos que plantea el autor se sugieren a través de conflictos relacionados con la autonomía, el progreso social, los principios democráticos, la tradición...en los que los suje-

tos razonan, con igual proporción, entre la libertad de expresión y la religión.

Una de las inferencias de los valores que poseen los jóvenes, son las formas y el grado de participación social de los mismos. Bendit (2000) ha recogido esta idea en relación con el contexto europeo. Previamente, ofrece un panorama sociopolítico y una explicación de las causas del compromiso social. Desde un análisis sociológico, afirma como los países europeos se hallan inmersos en una sociedad post-industrial y postmoderna que induce a una diferenciación o desigualdad social y a valores basados en la individualización, la autonomía y la competencia. Así por ejemplo, en Alemania el valor de la independencia personal es el que prima y los adolescentes participan en organizaciones que satisfagan este motivo personal. Las causas por las cuáles los jóvenes europeos se comprometerían son tres principalmente: la paz en el mundo (sobre todo con ideología política de izquierdas), los derechos humanos y el medio ambiente, aunque hay excepciones en algunos países como Grecia, Francia, Italia y Portugal. Así, la libertad individual, en Grecia, la lucha contra la pobreza en Francia y Portugal, y la lucha contra el racismo, en Italia, les anteceden en el orden de importancia. En general, hay un descenso a partir de los '80 y '90 respecto a los '60 y '70 por movimientos revolucionarios, aunque en la Europa del Este, dicho proceso se mantiene con la caída del muro de Berlín, la desaparición del comunismo... La participación en alguna organización y asociación, entre 1987 y 1997, es mayor en países como Dinamarca, Luxemburgo y los Países Bajos que en otros como Grecia, España, Francia e Italia. Existe una diferencia entre norte-sur de Europa, ya que los primeros son sociedades más modernizadas y en las que los grupos de socialización tradicionales (familia, barrio, pueblo...) han perdido influencia, por lo que necesitan de asociacionismo para compensar este debilitamiento. Los clubes deportivos son los que recogen mayor participación juvenil, aunque conforme avanza la edad también hay asociacionismo en sindicatos. El interés por organizaciones y casas de juventud, es bastante es-

caso. Este hecho es similar a finales de los años '90, y los jóvenes prefieren afiliarse a grupos deportivos que a sindicatos, partidos políticos, organizaciones de juveniles, asociaciones solidarias, grupos religiosos...

La explicación de esta escasa participación se encuentra en las transformaciones económicas, sociales y culturales del proceso de globalización que es más desfavorable para los que poseen menor nivel educativo y situaciones contextuales más difíciles, que se manifiesta en el desempleo o un trabajo precario. De hecho, el tema del paro es el que más preocupa a los jóvenes europeos actualmente. Toda esta cadena de sucesos sociológicos, hace más comprensible el porqué los jóvenes se basan en valores de individualización y competencia para una sociedad neoliberal que se los exige y el porqué son menos participativos, preocupados por su desarrollo laboral futuro y alejados de realidades culturales, sociales y solidarias. Esta discusión recogida por Bendit (2000) es similar a la que plantea Cervilla (1993), en la que expone que los valores de los jóvenes de la cultura postmoderna surgen en torno a tres núcleos: relativismo, presente y esteticismo, y se manifiesta en el relativismo, lo subjetivo, el placer, el pasotismo... Todo ello conduce a una reflexión y acción, tanto política como de las organizaciones juveniles, para que promuevan una afiliación y participación más activa para los jóvenes. Y ante esta realidad, la educación no debe obviarla, y mantener un equilibrio entre esfuerzo y placer, la ética y la estética, el sexo y el amor, lo cotidiano y lo permanente, y es que "conjuguar valores, lejos de todo extremismo, ha sido, y es hoy aún más, el difícil y grave problema de la educación" (Cervilla, 1993, p. 184).

La teoría ecológica de Bronfenbrenner para una comprensión global del desarrollo moral.

Aunque algunos autores, incluso, se han planteado sí debe defenderse la perspectiva del desarrollo moral de Kohlberg en la actualidad, se parte de que a pesar de sus **críticas** (Aierbe, Cortés y Medrano, 2001), esta teoría es muy re-

levante (Boyes, 1988; Wainryb y Turiel, 1995; Medrano, 1999; Blum, 1999; Oser y Arholf, 1998). Así, Pérez-Delgado y Mestre Escrivá (1995) manifiestan que la validez de la hipótesis de Kohlberg no sólo hay que juzgarla por las insuficiencias que presenta sino también, por la cantidad de investigación teórica y aplicada que es capaz de estimular. Uno de los méritos del enfoque kohlberiano es haber posibilitado que en el ámbito de la psicología del desarrollo moral se plantee un debate interdisciplinar que interesa al campo de la psicología, pedagogía, filosofía, etc. En un análisis posterior y más actual, estos mismos autores, Pérez-Delgado y Mestre Escrivá (1999), confirman la importancia del marco cognitivo-evolutivo kohlberiano como base en la que se pueden incorporar elementos como el afecto, la personalidad, conducta... para poder construir una completa psicología moral. El enfoque de Kohlberg necesita modificaciones y ampliaciones, pero es siempre necesario para abordar el crecimiento moral, y en general, comprender el desarrollo y madurez personal.

La comprensión y superación de todas estas críticas refleja la necesidad de que la perspectiva de estudio del desarrollo moral sea global e integradora, y atienda a aspectos del campo cognitivo, afectivo y contextual. Y esta visión es la que necesariamente se debe adoptar porque desde estos tres ámbitos, se explicará de manera completa el desarrollo y comportamiento o conducta moral de los individuos. Con este mismo discurso, Lickona (1992) estudia que para establecer un puente de unión entre lo que se piensa que está correcto y una actuación acorde con ese razonamiento, se debe prestar atención al pensamiento, a la afectividad y a la acción.

En esta línea, se recogen estas ideas que apoyan lo anteriormente expresado: "...Si analizamos las relaciones entre la persona y la propia situación, pueden resultar más comprensibles las diferencias encontradas entre la capacidad potencial de las personas y su actuación..." (Díaz-Aguado y Medrano 1994, p. 46).

En general, la idea que resume todas estas críticas es la de que el marco teórico de Kohl-

berg se centra básicamente y excesivamente en la estructura de pensamiento y razonamiento. Está claro que el estudio del desarrollo moral requiere de más variables, además de la cognitiva. En concreto, se trata de considerar la importancia de los contextos específicos en los que se desarrolla la persona y cómo estos repercuten en el desarrollo moral, y por ello, en los dilemas y el razonamiento moral. Muy relacionada con esta crítica, opinamos que por ello y para ello es relevante extraer dilemas reales contextuales de las personas y, mediante el análisis de los mismos conocer su juicio moral.

De hecho la realización del presente trabajo viene motivada por el intento de superar estas limitaciones al recoger dilemas reales contextuales y al analizar el razonamiento moral, a través de un marco contextual que considere los ámbitos más cercanos y más lejanos que rodean al sujeto, y en concreto, basados en la teoría ecológica de Bronfenbrenner.

Ettxeberria y De la Caba (1998), destacan la importancia de realizar una teoría que explique la consistencia moral, que parta de la idea de que influyen otra serie de variables personales y situacionales, además de las cognitivas en el desarrollo moral, analizando el porqué a veces hay incongruencias entre lo que se piensa y lo que se hace. Existe una diferencia entre el razonamiento moral y la acción moral. Un juicio moral avanzado no significa que tus acciones sean morales, aunque las personas que tienen un alto nivel de razonamiento, suelen actuar de manera más moral o justa gracias a esa forma de razonar. La consistencia entre juicio y conducta moral depende de varios factores. Cuanto más integrador sea el modelo para comprender el desarrollo moral, más ampliamente se entienden las conductas morales. Tal y como dicen estos autores: "no por ello deben abandonarse los intentos de alcanzar un modelo general de la consistencia moral. Si bien es cierto que en esta problemática se da una alta especificidad, también lo es que algunas variables-personales y situacionales- parecen destacar de un modo bastante claro" (Ettxeberria y De la Caba 1998, p. 84).

Las críticas contextuales expuestas a Kohlberg no son ajenas a él mismo, e intenta no sólo responder a las mismas (Kohlberg, 1992), sino también recogerlas para mejorar su teoría. El mismo autor espera que su teoría vaya creciendo (Kohlberg, 1997) y en este “crecimiento”, se enfatiza que puede ser relevante aportar otros enfoques que tengan en cuenta aspectos relacionados con la variable contextual. En este intento de formular algunos de sus planteamientos, Kohlberg junto con Levine y Hewer (1992) avanzan en una serie de aspectos teóricos. Tres de ellos hacen referencia a; la necesidad de analizar también el razonamiento moral mediante los dilemas reales, a diferenciar más entre la forma y contenido y, a trabajar acerca de la atmósfera socio-moral que rodea a los miembros de un grupo. Esta necesidad de seguir construyendo la teoría, se hace patente sobre todo en su última etapa, por lo que puede que no tuviese tiempo para reformar y plantear las superaciones a sus limitaciones. Kohlberg comienza a ver la necesidad de retomar las situaciones de la vida real y no sólo las hipotéticas y, a no considerar únicamente el razonamiento en su explicación teórica.

Turiel (1983) y Quintana (1995) aluden a la actual vigencia de las aportaciones teóricas de Kohlberg, que quedan reflejadas en el ámbito de la práctica de la educación moral, a través de dos actuaciones. La primera se relaciona con las oportunidades del proceso evolutivo para la adopción de roles. Esto se rescata como método de enseñanza ética para la resolución de conflictos morales a través del *role-play*. La otra aportación, esta relacionada con el hecho de crear una escuela basada en la idea de *Comunidad Justa*, dirigida a la intervención educativa en el ámbito ético y moral en contextos escolares.

En la línea de la teoría de Bronfenbrenner (1962), ésta subraya la importancia de considerar las diferentes situaciones culturales en el razonamiento moral, sobre todo en relación a la consideración de cómo el pluralismo político puede repercutir en la moralidad de las personas. En relación con el tema que nos ocupa, este autor (1962), efectúa una crítica a Kohlberg, y establece cinco tipos de carácter moral expli-

cados por las características sociales que repercuten en el desarrollo, y que van en un *continuum* desde una orientación hedonista hasta otra basada en unos principios éticos lejanos de los factores sociales concretos. Por ello, Bronfenbrenner establece tres niveles:

- *Orientación hacia sí mismo*. El sujeto desde una visión egocéntrica, sólo tiene en cuenta su propia gratificación personal, y no los intereses de los otros.
- *Orientación hacia personas cercanas a su contexto y a la colectividad*. El individuo se guía por el grupo colectivo y por las normas de grupo.
- *Orientación del individuo según sus principios éticos*. La persona actúa orientada por estos principios, que han surgido de su experiencia interpersonal.

Con todas estas ideas, se quiere resaltar que como complemento al enfoque cognitivo-evolutivo, que enfatiza los componentes intelectuales, también es preciso incluir otros de tipo personal y contextual al extraer dilemas reales vitales, para ahondar más en la construcción de un modelo de integridad (referida a la consistencia entre juicio y acción moral) que caracteriza a la persona con una madurez moral (Walker, Pitts, Hennig y Matsuba, 1995). En otras palabras, Borrego de Dios (1999) propone tres ejes articuladores de dicho modelo: 1) Promover la reflexión personal; 2) Superar las lagunas entre el razonamiento y la actuación de tipo moral e, 3) Integrar las dimensiones convencionales y personales.

Este esquema integral pasa por intentar relacionar las características de la psicología sociocultural y la cognitiva, y analizar cómo ambos planteamientos nos conducen al debate entre lo individual y contextual, al estudio de las estructuras y los procesos funcionales y, de los esquemas sociales y sus aplicaciones en la vida. Y todo ello, aboga porque la integración entre lo estructural y la perspectiva social en el desarrollo social cognitivo, es posible (Helwing, 1995). En este mismo sentido, Del Río y Álvarez (1994) han trabajado los aspectos del desarrollo evolutivo desde una alternativa sociocultural y, desde ella plantean estos tres postulados:

- La naturaleza histórica y socialmente cambiante de los sistemas de actividad en todas las etapas vitales (desde la infancia hasta la madurez y la senectud).
- Lo social como marco para entender los sistemas funcionales psicológicos.
- La necesidad de poner en relieve todas las narrativas culturales para el desarrollo sociomoral, la construcción de la identidad individual y social, y el desarrollo y educación general.

En posteriores estudios, estos dos autores, Del Río y Alvarez (1997), construyen una ex-

posición en relación a tres ejes fundamentales: la identidad cultural, la personalidad moral y el saber. Se afirma que en la explicación del pensamiento socio-moral se está pasando de una postura racional a un enfoque histórico y cultural. Es muy interesante el planteamiento que exponen acerca de los reduccionismos típicos de la psicología y cómo a estos se les puede dar una respuesta desde el enfoque socio-cultural, como queda reflejado en el Cuadro 3.

Cuadro 3: Integración desde el enfoque socio-cultural.

	Superación desde el enfoque sociocultural
Racionalismo	La construcción cultural de la emoción, sentido y directividad.
Individualismo	La génesis de lo social de las funciones superiores y de la conciencia. Todo lo que es individual antes ha sido social.
Internista	La relación sistémica y neural con el entorno cultural. Todo lo que es interno antes ha sido externo.
Innatista	Construcción social-histórico-cultural de las funciones superiores.

Incluso Miller y Bersoff (1995) y Brabeck y Ting (1997) afirman que la cultura no debe de ser incluida dentro de una perspectiva teórica psicológica o pedagógica, sino que tiene que estar inmersa en todos los enfoques.

En concreto se pasa a explicar, de forma escueta, **la teoría ecológica de Bronfenbrenner**, aunque de forma más amplia existe el estudio de Cortés (2002). El paradigma cultural-contextual, y fundamentalmente el enfoque ecológico de Bronfenbrenner, ofrece una de las bases más importantes en las que se asienta la psicología evolutiva actualmente. Y no sólo esta materia, sino también es referente en otras áreas de conocimiento como son la sociología y las ciencias políticas (Oerter, 1978).

El enfoque ecológico es una perspectiva que aparece con fuerza en los años 60, y que introduce una visión diferente del concepto de contexto y de su valor en el desarrollo, muy distinta de concepciones conductistas o individualistas, las cuáles estaban en declive en psicología. Por ejemplo, Bronfenbrenner critica los excesivos estudios que hay acerca de los niños y, los escasos en relación a su entorno y

cómo le influyen (Bronfenbrenner, 1985). Además, de que éstos suelen hacerse en situaciones demasiado artificiales (1974, 1987).

Bronfenbrenner es el autor más representativo de la corriente ecológica. La importancia de éste estriba posiblemente en aportar una ecología del desarrollo humano rigurosa, basada principalmente en el análisis sistémico del contexto y la metodología de investigación del mismo (Lacasa y García Madruga, 1997; Coll, Miras, Onrubia y Solé, 1998). Clemente Carrión (1996) también destaca esta teoría por sus aportaciones al diagnóstico y a la intervención dentro de la Psicología Evolutiva. Como apunta el mismo Bronfenbrenner (1987, p. 40):

“La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos”.

Mediante el desglose de las distintas partes de este término se van a entresacar los puntos que se desarrollan para la explicitación de la

teoría, es decir; el entorno, la persona, los niveles ecológicos y cómo investigar desde una “posición ecológica”. De esta manera, se puede seccionar este concepto en cuatro partes, que expresan cuatro supuestos:

1. La relación entre el individuo y el ambiente (“...acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos...”).
2. La definición de persona (“... la persona en desarrollo...”).
3. La creación de un modelo ecológico de niveles contextuales (“...afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos...”).
4. La investigación ecológica (“...el estudio científico...”).

Posiblemente la creación y explicación de este modelo para estructurar el contexto en diferentes niveles constituye una de las aportaciones más importantes a la psicología cultural y al ámbito psicopedagógico. Para Bronfenbrenner, el ambiente o el contexto es como un puzzle o como un juego de muñecas rusas (referente lúdico que utiliza totalmente asociado a su cultura soviética), en el que cada estructura o nivel ecológico se relaciona con el otro. Estas estructuras son el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema. En la explicación de cada una de ellas, es inevitable la alusión de las otras tres.

A continuación se definen las mismas básicamente recogidas literalmente de sus escritos (Bronfenbrenner, 1987).

Microsistema: “patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares”. (1987, p. 41)

Mesosistema: “conjunto de interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente..” (1987, p. 44).

Exosistema: “uno o dos entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuáles se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno”. (1987, p. 44).

Macrosistema: “se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias”. (1987, p. 45).

Este trabajo pretende alcanzar, clasificar los dilemas morales dentro de los niveles contextuales (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema) según la teoría ecológica de Bronfenbrenner.

Para finalizar, y en resumen, se requiere retomar la idea, que antes se ha expresado, acerca de los posibles aspectos de conexión entre la teoría ecológica de Bronfenbrenner y la de desarrollo moral de Kohlberg.

Comprenden a la persona como un ser activo que se mueve dentro de un contexto.

Así Kohlberg, desde un marco interaccionista, entiende que el sujeto no simplemente se dedica a interiorizar normas ya que, la progresión de las estructuras cognitivas es una construcción activa en interacción con su contexto. Bronfenbrenner también subraya que la ecología del desarrollo humano comprende la acomodación entre el ser humano activo y los entornos en los que la persona vive.

Otorgan una función importante en el desarrollo del individuo a la adopción de roles.

Para Kohlberg la posibilidad de adoptar roles y de ponerse en diferentes situaciones propicia el desarrollo del juicio moral. De la misma manera, Bronfenbrenner pone de relieve este aspecto en el desarrollo, junto a la realización

de actividades y establecimiento de relaciones personales.

Entienden que la esfera de lo social influye en el desarrollo y formación de la persona.

Kohlberg conforma un tipo de educación ética del sujeto basada en un proyecto Comunidad Justa y, Bronfenbrenner propone una sociedad de tipo colaborador o cooperante para el crecimiento del sujeto. Ambos comparten la necesidad de establecer una esfera social propicia para el desarrollo y formación de la persona.

Aunque en este tercer aspecto, el segundo autor parece ir más allá. Se vuelve a recalcar que a pesar de estos tres puntos de convergencia, existe la necesidad de avanzar en la teoría kohlberiana, considerando los dilemas morales reales que tienen los sujetos en sus contextos de desarrollo vital y cotidiano, por lo que el marco referido a los niveles ecológicos de Bronfenbrenner (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema) puede posibilitar una ampliación de este punto conectando los

contextos de desarrollo de la persona con el aspecto moral o ético.

Método

Muestra

La muestra está formada por 60 sujetos adolescentes, pertenecientes a las comunidades autónomas del País Vasco y de Aragón (muestra vasca y muestra aragonesa).

Benasque (Huesca) ha sido elegido como lugar de referencia en Aragón y, para el País Vasco se ha tomado la población de Hondarribia (Guipúzcoa). Para acceder a la muestra en ambos lugares se ha intentado que el procedimiento sea lo más parecido posible, partiendo de centros educativos, en donde hay educación secundaria. El motivo de este procedimiento es que dicha institución constituye un adecuado punto de referencia para trabajar con adolescentes.

La distribución de los **adolescentes** por sexo, edad y curso, se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1: Distribución de la submuestra de adolescentes.

Curso	Edad. años	Mujeres		Varones		Total	
		PV	A	PV	A	PV	A
1º ESO	12	3	4	3	4	6	8
2º ESO	12-13	5	3	4	6	9	9
3º ESO	14-15	3	3	5	4	7	7
4º ESO	14-16	4	5	4	1	8	6
Total	12-16	30		30		60	

Instrumentos

La instrumento de datación es la entrevista realizada de forma individual a cada sujeto. Esta técnica de recogida de datos es de tipo formal; semiestructurada. Su realización conlleva los pasos relatados anteriormente (página 8) de este trabajo.

Análisis de los datos

El análisis es principalmente *cualitativo* y parcialmente *cuantitativo*. Una vez transcritas las entrevistas, se ha realizado el siguiente análisis cualitativo:

- Se extrae el contenido o el dilema moral con los dos valores morales en conflicto.
- Los dilemas comunes se codifican y asignan a temáticas (categorías emergentes).

- Estas temáticas se agrupan según su contenido en los cuatro niveles ecológicos de Bronfenbrenner (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema).
- Los dilemas morales reales son calificados en los estadios de razonamiento moral de Kohlberg. El procedimiento es en cierta manera intuitivo, porque el manual sólo sirve para dilemas hipotéticos.

Para poder analizar los dilemas reales con la máxima objetividad, se lleva a cabo un estudio de fiabilidad interjueces para la determinación

de las temáticas y la valoración de los estadios de desarrollo moral.

Resultados

Temáticas morales y niveles ecológicos

Respecto a este apartado, en primer lugar se va a presentar los datos encontrados de forma cuantitativa y después se describen los mismos de una manera más cualitativa.

Tabla 2: Temáticas de los dilemas relacionadas con los niveles ecológicos de adolescentes.

Temática	Nivel ecológico				Total
	Microsistema	Mesosistema	Exosistema	Macrosistema	
Amistad	22	3			25 (42%)
Autoridad	6	1	2		9 (15,5%)
Familia	4	1			5 (9%)
Identidad personal	5				5 (9%)
Estudios	1	3		1	5 (9%)
Cumplimiento del deber	2	2			4 (7%)
Coherencia Personal	3				3 (5%)
Bienestar personal	1				1 (2%)
Solidaridad				1	1 (2%)
	44 (77%)	10 (17%)	2 (3%)	2 (3%)	58 (100%)

En cuanto a la tabla, se pueden realizar estas interpretaciones:

- El nivel micrositémico es el que más sujetos cuenta, con 44 de 58 (76%). Siguiendo con un análisis de los niveles ecológicos, el siguiente de mayor frecuencia, después del micrositémico, es el mesosistema con 10 sujetos (17%). Y con igual número y porcentaje, se dan los niveles exosistémico y macrosistémico (2 personas y un 3%, en cada uno).
- La temática mayoritaria es la referida a la amistad con 25 (42%) adolescentes. En un segundo lugar, aparecen 9 (15%) sujetos con dilemas referidos al tema de la autoridad. En las temáticas de identidad personal, familia y estudios hay, en cada una de ellas, 5 (9%) sujetos. En sexto lugar, hay 4 (7%) sujetos que comentan el tema del cumplimiento del deber. 3(5%) adolescentes sugieren el contenido de la coherencia personal. Y por último, las

temáticas de bienestar personal y solidaridad recogen 1(2%) sujeto cada una.

- Con respecto a las relaciones entre los niveles ecológicos y temáticas, se observa:
 - En el microsistema, la temática más elicitada por los adolescentes (22sujetos) hace alusión a la amistad, a gran diferencia con respecto a las otras temáticas.
 - En el mesosistema, aparecen temáticas de amistad, estudios, cumplimiento del deber, autoridad y familia.
 - En el exosistema y el macrosistema sólo se encuentran dos sujetos en cada uno de estos niveles ecológicos. En el primero, la temática alude a la autoridad en los dos adolescentes, y en el segundo, se refiere al tema de los estudios y de la solidaridad.

El dilema que más aparece, con gran diferencia respecto a otras temáticas, entre los sujetos adolescentes es el que se relaciona con el tema la amistad. Éste está recogido dentro del

nivel microsistémico. Con este tópico se alude a los dilemas en los que entran en conflicto los valores de presión del grupo de pares o de amistades y el valor de la coherencia personal e identidad personal, y en el que se cede importancia el primero frente a su propia autoafirmación o creencias.

En segundo lugar aparece la temática referida a la autoridad, también como parte del microsistema, pero en este caso referido al contexto familiar. Este tema está relacionado con situaciones ante las que se recurre al punto de vista de la autoridad o dónde el sujeto intenta o debe ajustarse al mismo, y que olvidan sus propios pensamientos o deseos de actuación. En los adolescentes, sus referentes vitales de potencia son los padres.

Con igual frecuencia se dan las temáticas referidas a la identidad personal (la mayoría dentro del contexto microsistémico de la amistad), los estudios, en dónde existe una diversidad en cuanto a los contextos ecológicos (microescolar, meso escolar y familiar, meso escolar y laboral y macroglobal) y la familia (la mayoría dentro del microfamiliar). En relación con el primer tema, los adolescentes desean primar la construcción de su propia identidad ante las presiones sociales, sobre todo de su grupo de pares. La temática de estudios recoge dilemas en relación con como el recorrido académico se antepone al deseo de trabajar, pensar sólo en un beneficio personal o las condiciones sociales de la macroeconomía laboral. Y por último, los adolescentes que comentan el tema de la familia están haciendo referencia a la preocupación por el bienestar familiar frente al propio desarrollo individual y autonomía personal.

Seguidamente aparece, el tópico acerca del cumplimiento del deber, referido al nivel microsistémico (microfamiliar, microescolar y meso escolar y familiar). A sólo un caso de esta temática, se encuentra el de la coherencia personal dentro del microsistema (referido a dos contextos: microamistad y microfamiliar). El cumplimiento del deber hace referencia al tópi-

co en el que están en conflicto los valores de responsabilidad o deber frente a placer, y que priman la necesidad del primero. Y la temática de la coherencia personal alude a la importancia de contemplar diferentes sucesos vitales bajo una actitud afín con sus principios personales y éticos.

Por último, en los temas de solidaridad y de bienestar personal se da únicamente un sujeto. En el primer caso, se incluye dentro del macrosistema global, refiriéndose al hecho de pensar en los otros y ser sensible hacia otras personas cercanas y lejanas a nuestra realidad personal. Y el segundo pertenece al contexto de la microamistad, y, hace referencia al adolescente que opta por su satisfacción personal, en pro de su idiosincrásico deseo de encontrarse bien consigo mismo.

El nivel ecológico mayoritario es el microsistema. Y dentro de éste, el contexto referido a la amistad, con mayor número de sujetos, seguido del familiar. En segundo lugar, a gran diferencia del microsistema, está el nivel mesosistémico (la mayoría dentro del denominado contexto meso escolar y familiar).

Con igual frecuencia están los niveles exosistémico (con el contexto relativo a la influencia de la familia extensa sobre la nuclear) y el macrosistémico (referido al contexto global).

Se puede concluir que los adolescentes estudiados, están más interesados, en cuanto a lo que los conflictos sociomorales se refiere, por temáticas de contextos de desarrollo cercano como es el microsistema, sobre todo el de la amistad y, en segundo lugar, el contexto familiar (dónde el tema de la autoridad tiene mayor frecuencia, seguido de la familia). En cambio los dilemas suscitados en relación con su macrosistema cercano son nulos, y también los referidos al contexto macroglobal también son escasos con sólo un sujeto.

Temáticas morales y razonamiento moral

Estas cuestiones se analizan en la Tabla 3.

Tabla 3: Temáticas relacionadas con el nivel de razonamiento moral de los adolescentes.

Temática	Nivel preconvencional		Nivel convencional		Total
	Heterónomo	Hedonista-Instrumental	Conformidad de las expectativas	Sistema social y conciencia	
Amistad	1	5	16	3	25
Autoridad	2	3	3	1	9
Familia	1	1	3		5
Identidad personal		1	4		5
Estudios		2	3		5
Cumplimiento del deber		4			4
Coherencia Personal			2	1	3
Bienestar personal			1		1
Solidaridad				1	1
	4 (7%)	16 (27,6%)	32 (55%)	6 (10,4%)	58 (100%)

En cuanto a esta tabla, se subraya que:

- Los adolescentes presentan un nivel de razonamiento moral mayoritariamente convencional, sobre todo en el estadio tres (32 sujetos), con más de la mitad (55%).
- No hay contenido en el nivel postconvencional.
- Las temáticas de amistad y autoridad están en todos los estadios. Y la primera alcanza principalmente el estadio tercero.

Discusión

Este apartado va a globalizar una serie de conclusiones respecto a) Los resultados encontrados; *amigos para siempre*; b) La posibilidad de los dilemas reales según los niveles ecológicos, hacia un modelo más integral de desarrollo moral y c) Incidencias o repercusiones psicopedagógicas.

a) Los resultados encontrados; *amigos para siempre*

En la edad adolescente, los conflictos sociomoraes se sitúan, casi completamente, en los entornos proximales, principalmente el de la amistad y a escasa distancia, el familiar (sobre todo con el tema de la potestad). Desde una línea de Ciclo Vital (Patterson, 1988), esta edad se caracteriza por un desarrollo social en ambos

contextos, en los cuáles el joven desea ir adquiriendo una autonomía.

Existe una carencia de planteamientos dentro del estrato macrosistémico, a diferencia de otros trabajos en los que se ha indagado sobre temas de justicia (Jonson y Flanagan, 2000; Smantana, Killen y Turiel, 1991; Langford, 1997), participación social (Bendit, 2000), religión (Helwing, 1995). Aunque esta disparidad de estos estudios con el nuestro, puede explicarse de dos formas. En primer lugar, porque en estos trabajos se cuestionan directa y explícitamente estos temas a los adolescentes, a diferencia del nuestro. Y en segundo lugar, por la posible incidencia postmoderna con valores de relativismo, escepticismo e individualismo (Payá Sanchez, 1997; Cervilla, 1993) que repercuten en una concentración individual en la realidad más próxima y que pueden provocar un cierto desinterés por problemas sociales.

Las categorías de identidad personal, cumplimiento del deber y estudios son únicos en este momento evolutivo, y es que estos tres valores son típicamente propios de su desarrollo cognitivo, personal y social. Así, el proceso de logro de identidad (Marcia, 1996; Archer, 1994) está marcado por los contextos de pares, familiares y culturales. De la misma manera, los dilemas entre la definición personal entre deber o placer y, la obligación de estudiar o trabajar son procesos normativos en este periodo evolutivo

producto de desarrollo cognitivo (Aciago y Domínguez, 1998) y asunción de roles.

El nivel de razonamiento moral es convencional, que según Kohlberg (1975) es el típico de las personas en este momento evolutivo. Este resultado puede estar debido a que los adolescentes entrevistados hacen alusión a temáticas de ámbitos cercanos, como son su grupo de pares o la familia, y no a entornos más macro o de índoles social más amplio, cuyo contenido se relaciona con un razonamiento moral más equilibrado, como se ha comprobado en otros estudios (Kohlberg, Snarey y Reimer, 1992; Medrano, 1998).

b) La posibilidad de los dilemas reales según los niveles ecológicos, hacia un modelo más integral de desarrollo moral

Uno de los objetivos más relevantes y de mayor originalidad, que se proponen en este trabajo, ha tenido un desarrollo y una consecución positiva. Se refiere a la posibilidad de clasificación de los dilemas morales, agrupados por temáticas, en los cuatro niveles ecológicos de Bronfenbrenner (1987): microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

Todo ello, se plantea desde un enfoque contextual-cultural, el cual enfatiza que los contextos son marcos para investigar la influencia de los mismos en los sujetos en desarrollo (Bolger, Caspi, Downey y Moorehouse, 1988; Cole, 1997) a través de la percepción de los propios individuos, como queda destacada en los datos de los dilemas tomados. De esta manera, se observa como el marco integrador teórico contextual-cultural (Cole, 1999; Brabeck y Ting, 1997) se hace práctico en este trabajo ya que, además, es a través del discurso de los adolescentes entrevistados como se demuestra el condicionante de las variables sociales, que coincide con aspectos teóricos como los plan-

teados por Bruner (1998) o Shweder y Sullivan (1993).

Así, una perspectiva integradora, que incluya las referencias contextuales y un análisis a través de los sucesos vitales (Cole, 1999) es básica para entender los dilemas que explicitan y narran las personas. Asimismo para concretar estas ideas se ha optado por un modelo ecológico, como el de Bronfenbrenner, que las refleja gráficamente. Desde este planteamiento, si todos y cada uno de los dilemas, se pueden interpretar en un nivel y contexto ecológico determinado, es que el total o parte de su contenido incluye una parcela contextual y cultural.

La asunción de una perspectiva global, dialéctica, contextual e integradora del desarrollo moral, que se destaca en diversos estudios (Etxeberría y De la Caba, 1998; McIntyre, 1987; Hart y Killen, 1995; Walker *et al.*, 1995; Borrego de Dios, 1999; Helwing, 1995; Del Río y Álvarez, 1994; 1997; Medrano 1999) . Este modelo integral depende de una interdisciplinariedad de factores psicosociales y se relaciona con otras parcelas del desarrollo humano, que ayudan a entender mejor la evolución y acción moral. Aunque a veces no se pueda atender a todos ellos, es necesario adoptar esta visión porque induce a una posición más “justa” de porqué se piensa, se siente y se actúa de una manera determinada. Los pensamientos y los comportamientos no poseen un único argumento, y esta cierta relatividad debe ser la incitación a, en primer lugar, aceptar esta perspectiva y, en segundo lugar, erigirla y funcionar desde ella.

La posibilidad real de relación entre una perspectiva teórica cognitivo-evolutiva y otra contextual-ecológica, que se concretiza en la realización de un análisis del proceso determinado con el contenido del dilema, como se recoge a continuación en el Cuadro 4.

Cuadro 4: Análisis cognitivo y ecológico de los dilemas morales reales.

ANÁLISIS	PASOS
ELIOCITACIÓN DE VALORES Y TEMÁTICAS DE VALOR MORAL.	La extracción de los dos valores morales en conflicto. La codificación y asignación de los dilemas a temáticas (categorías emergentes).
ANÁLISIS DE LOS CONTEXTOS ECOLÓGICOS MORALES. La influencia de estos contextos sobre los dilemas y valores morales.	La agrupación de los dilemas, según su contenido, en los cuatro niveles ecológicos de Bronfenbrenner (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema).
ANÁLISIS DEL RAZONAMIENTO O JUICIO MORAL. La influencia cognitiva sobre los dilemas y valores morales.	La clasificación de los dilemas en los estadios de razonamiento moral de Kohlberg.
ANÁLISIS TEMPORAL	La consideración de aspectos históricos y cronológicos (año, mes, día...) de la recogida de dilemas.
ANÁLISIS de ASPECTOS PERSONALES	La consideración de aspectos como la edad evolutiva (generación), sexo...

c) **Incidencias o repercusiones psicopedagógicas.**

Las propuestas psicopedagógicas que se proponen están enfocadas a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, momento en el que se han recogido los datos, y se desarrollan sugerencias de programación curricular disciplinar, transversal e interdisciplinar en las que se aborda el tema de la educación en valores. Aunque existen abundantes experiencias, desde la Comunidad Justa de Kohlberg (1992, 1997) hasta implementaciones más actuales (Buxarrais, 1996; 2000; Martínez, 2000; Trianes, 2000), se apuntan varias sugerencias de implementación, respecto a los resultados de la presente investigación:

La relevante alusión a temáticas personales y la casi omisión a temas de índole macrosocial es un dato a considerar. Se deben realizar actividades de conocimiento y análisis crítico sobre asuntos sociales a través de por ejemplo, recogida de documentación (en libros, material audiovisual, periódicos...), oportunidades de conocer situaciones “en vivo” (visitar organizaciones, charlas de expertos sobre el tema...). Por otra parte, unido a este punto, las oportunidades de asumir roles a través de ejercicios como dilemas y debates en clase y, la implicación y la participación (o incitación a ésta) personal en instituciones sociales, puede ayudar a

fomentar una actitud más empática socialmente, y repercutir en un avance en el desarrollo del juicio moral, más allá de un razonamiento basado en sus propios intereses.

La potestad de las opiniones de los amigos y de las normas paternas se percibe en los jóvenes como el valor sobresaliente frente a la formación de su propia identidad y coherencia personal. En concreto, pueden implementarse algunas estrategias educativas (Cortés, 2001, 2002) para:

- *Desarrollar el autoconocimiento y la identidad moral*, con ejercicios como; *los diálogos clarificadores*: preguntas sobre un texto (por ejemplo, un artículo de prensa) que inviten a la reflexión y, *las frases inacabadas*: sentencias que el sujeto debe acabar de explicar (por ejemplo, Una buena amistad depende de...).
- *Desarrollar la perspectiva social y la empatía*, mediante estrategias como; estudio de casos y juego de roles. *El estudio de caso* es una técnica para discutir y plantear soluciones ante alguna situación problemática (por ejemplo, la relación entre alumnos y padres). A través del *juego de roles*, las personas asumen diferentes papeles y posturas ante situaciones hipotéticas.
- *Desarrollar la autorregulación de la conducta*, mediante el aprendizaje y la práctica de técnicas de control frente a situaciones de “imposi-

ción” y saber adoptar una conducta *asertiva*. Este aspecto es importante para la relación con padres, profesores y amigos para la construcción de la identidad personal.

- *Desarrollar el compromiso ético*, con la implicación real en entidades sociales del pueblo y de organizaciones extralocales.

Todo este trabajo debe de asumirse por todos los agentes educativos (educación en de-

mocracia), y repartirse según la relación más apropiada entre agente y área según la actividad. Es necesario aportar y formarse en estrategias metodológicas apropiadas curricularmente. Además de reflexionar sobre el papel del centro y de todos sus responsables educativos como modelos para el alumno, es decir; una relación coherente entre el curriculum explícito y el implícito u oculto.

Referencias

- Aciego, R. y Domínguez, R. (1998). Intereses, cualidades, dificultades y deseos de los adolescentes: diferencias según edad y sexo. *Cultura y educación*, 9, 113-124.
- Aierbe, A., Cortés, A. y Medrano, C. (2001). Una visión integradora de la teoría kohlberiana a partir de las críticas contextuales: propuesta de investigación. *Cultura y Educación*, 13 (2), 147-177.
- Aierbe, A., Cortés, A. y Medrano, C. (2000). La experiencia moral en los adolescentes: historias de vida y dilemas reales. En E. Marchena Consejeros y C. Alcalá Cuevas (Eds.), *La perspectiva de la educación en el siglo que empieza*. (pp. 341-358). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz: Cádiz.
- Alvarez, A. (1993). Prólogo edición castellana. En B. Bronfenbrenner, *Educación de los niños en dos culturas* (pp. 11-12). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Archer, S.L. (1994). *Intervention for adolescent identity development*. Sage: London.
- Arroyo González, R. (2000). Estudio comparativo de valores en jóvenes islámicos occidentales en educación intercultural. *Revista de Ciencias de la Educación*, 182, 129-149.
- Bandura, A. y Walkers, W. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Bendit, R. (2000). Adolescencia y participación: una visión panorámica en los países de la Unión Europea. *Anuario de Psicología*, 31 (2), 33-57.
- Berk, L. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Prentice: Hall Iberia.
- Berkowitz, W.C. (1996). *Educación de la persona en su totalidad*. Barcelona: FCE.
- Blum, L. (1999). Race, community and moral education: Kohlberg and Spielberg as civic educators. *Journal of Moral Education*, 28 (2), 125-143.
- Bolger, N., Caspi, A., Downey, G. y Moorehouse, A. (1988). Development in context: research perspectives. En N. Bolger; A. Caspi; G. Downey y M. Moorehouse (Eds.), *Persons in context. Developmental processes* (pp. 1-24). New York: Cambridge University Press.
- Borrego de Dios, S. (1999). Desarrollo socio-personal y moral: la cara interna de la educación global. *Investigación en la escuela*, 37, 85-98.
- Boyes, M.C. (1988). Implications of cultural diversity for the universality claims of Kohlberg's theory of moral reasoning. *Human Development*, 31, 44-59.
- Brabeck, M.M. y Ting, K. (1997). Context, Politics and moral education: comments on the mis-geld/Magendzo conversation about human rights education. *Journal of moral education*, 26, 2.
- Bronfenbrenner, U. (1962). The role of age, sex, class and culture in studies of moral development. *Religious Education*. 57, 3-17.
- Bronfenbrenner, U. (1974). *Is reearly intervention effective? A report on longitudinal evaluations of preschool programs (vol.2)*. Washington, DC: Department of health, education and welfare, office of human development.
- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y perspectiva. *Infancia y aprendizaje*, 29, 45-55.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós. (Traducción de The ecology of human development: Experiment by nature and design. Cambridge: Harvard University Press. 1979).
- Bronfenbrenner, U. (1993). *Educación de los niños en dos culturas: comparaciones entre los Estados Unidos y la ex Unión Soviética*. Madrid: Aprendizaje Visor. (Traducción de Two worlds of childhood: US and USSR. Nueva York: Russell Sage Foundation, 1970).
- Bruner, J. (1998). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza. (Traducción de Act of meaning. Harvard: Harvard College, 1990).
- Buxarrais, M.R. (1996). *La formación del profesorado en educación de valores*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Buxarrais, M.R. (2000). Perspectivas actuales en la educación moral. En C. Medrano y I. Elexpuru (Comps.), *Actas del Curso de Verano 2000: Los valores desde la perspectiva educativa*.
- Cervilla, E. (1993). *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Clemente Carrión, A., Cervera Chulvi, M.A. y Escolano Pérez, E. (2000). Diferencias entre los adolescentes y jóvenes adultos en la influencia de los sucesos vitales pasados positivos y negativos de trabajo sobre las áreas de desarrollo social, afectiva, personal, laboral, económica y física. En E. Marchena Consejeros y C. Alcalá Cuevas (Eds.), *La perspectiva de la educación en el*

- siglo que empieza*. (pp. 465-469). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz: Cádiz.
- Clemente Carrión, A. (1996). *Psicología del desarrollo adulto*. Madrid: Narcea.
- Cole, M. (1997). La psicología socio-cultural-histórica: algunos comentarios generales y una propuesta para una nueva metodología genético-cultural. En J. Wertsch, A. Alvarez y P. Del Rio (Eds.), *La mente sociocultural, aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp 145-164). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata. (Traducción de Cultural Psychology. Harvard University Press, 1996).
- Coll, C., Miras, M., Onrubia, J. y Solé, I. (1998). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Edhasa.
- Cortés, A. (2001). Conocer los valores de los valores de los alumnos de Secundaria. Una experiencia en el centro de ESO de "Villa de Benasque". *Cuadernos de Pedagogía*, 30(1), 38-40.
- Cortés, A. (2002). Hacia un modelo de comprensión del desarrollo moral desde Kohlberg y Bronfenbrenner: Un estudio comparativo e intergeneracional. Bilbao: Servicio de Publicaciones de IUPV.
- Cortés, A., y Aierbe, A. y Medrano, C. (2000). Los dilemas de los adolescentes desde el marco del ciclo vital. En E. Marchena Consejeros y C. Alcalá Cuevas (Eds.), *La perspectiva de la educación en el siglo que empieza*. (pp. 368-373). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz: Cádiz.
- De la Caba Collado, MA. (1994). *Desarrollo de valores grupales: una experiencia de intervención en EGB desde la perspectiva constructivista*. Bilbao: Servicios de publicaciones de la UPV. Tesis doctoral
- De la Caba Collado, MA. y Etxeberria, I. (1999). Consistencia entre cognición y acción moral: un estudio con adolescentes vascos. En E. Pérez-Delgado y M.V. Mestre Escrivá (Eds.), *Psicología moral y crecimiento personal* (pp. 121-140). Barcelona: Ariel.
- Del Rio, P. y Alvarez, A. (1994). Introducción: La educación como construcción cultural en un mundo cambiante. En A. Álvarez, P. Del Rio y J. Wertsch (Eds.), *Explorations in Socio-Cultural Studies* (pp. 239-253) (vol.4). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Del Rio, P. y Alvarez, A. (1997). ¿Saber o comportarse?. El desarrollo y la construcción de la directividad. En A. Alvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotsky en la educación* (pp. 101-131). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Díaz- Aguado, M.J. y Medrano, C. (1994). *Cambios con la edad en el razonamiento moral ante dilemas hipotéticos y reales. Informe de investigación*. Madrid: Comité Conjunto Hispano-Americano.
- Díaz- Aguado, M.J. y Medrano, C. (1995). *Educación moral desde la perspectiva constructivista*. Bilbao: Mensajero.
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchaman, CM., Reuman, D., Flanagan, C. y Maclver, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit in young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychology*, 48, 90-101.
- Elder, GH. y Caspi, A. (1988). Human development and social change: an emerging perspective on the life course. En N. Bolger, A. Caspi, G. Downey y M. Moorehouse (Eds.), *Persons in context. Developmental processes* (pp. 77-114). New York: Cambridge University Press.
- Erikson, I. (1968). *Identity, young and crisis*. New York: Norton.
- Etxeberria, I. (1994). Cognición y acción moral. En C. Medrano (Dir.), *Desarrollo de los valores y educación moral* (pp. 97-112). San Sebastián: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Etxeberria, I. y De la Caba, MA. (1998). Consistencia entre cognición y acción moral: conducta solidaria en adolescentes en el contexto escolar. *Infancia y aprendizaje*, 81, 83-103.
- Fierro, A. (1999). El desarrollo de la personalidad en la adultez y la vejez. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología Evolutiva* (pp. 567-589). Madrid: Alianza.
- Fuentes, M.J. y De la Morena, M.L. (1995). Las relaciones sociales con los iguales en la adolescencia. En C. Gonzalez, M. J. Fuentes, M. L. De la Morena y C. Barajas (Eds.), *Psicología del Desarrollo. Teoría y prácticas* (pp. 328-335). Málaga: Aljibe.
- Fulligni, A.J., Tseng, V. y Lam, M. (1999). Attitudes toward family obligations among american adolescents with Asian, Latin American and European Backgrounds. *Child Development*, 70 (4), 1030-1044.
- García, D., Ramírez G. y Lima, A. (1998). La construcción de valores en la familia. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 201-220). Madrid: Alianza Editorial.
- Godas, A., Rodríguez, D., Miron, L. y Serrano, G. (1998). La percepción de la escuela en la adolescencia. *Revista de Psicología Aplicada*, 8 (3), 5-25.
- González Blasco, P., Andrés Orizo, F., Toharia Cortés, J.J. y Elzo Imaz, F. (1989). *Jóvenes españoles 89*. Madrid: Ediciones SM.
- Goñi, A. (1998). *Psicología de la educación socioperonal*. Madrid: Fundamentos.
- Goñi, A. (2000). *Psicología del individualismo*. Donostia: EREIN
- Hart, D., Yates, M., Fegley, S. y Wilson, G. (1995). Moral commitment in inner-city adolescents. En M. Killen y D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life* (pp. 317-341). Cambridge: Cambridge University Press.
- Helwing, CC. (1995). Adolescents' and young adults' conceptions of civil liberties: freedom of speech and religion. *Child Development*, 66, 152-166.
- Hoffman, L. (1977). Moral internalization, current theory and research. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol 10). New York: A Press.
- Hoffman, L., Paris, S. y Hall, E. (1996). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: McGraw-Hill.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris: P.U.F.
- INJUVE (2000). *Informe de Juventud en España*. Madrid.

- Jonson, B. y Flanagan, C. (2000). Les idées des jeunes sur la justice distributive, les droits et les obligations: étude transculturelle. *Revue internationale des sciences sociales*, 164, 223-236.
- Kohlberg, L. (1975). The cognitive development approach to moral education. *Phi Delta Kappan*, 56 (10), 670-677.
- Kohlberg, L. (1977). Moral development, ego development and psychoeducational practice. *Pupil personnel services Journal*, 6, 25-40.
- Kohlberg, L. (1992). *La psicología del desarrollo moral* (volumen 2). Bilbao: Desclée de Brouwer. (Traducción de Essays in moral development: the psychology of moral development. San Francisco: Harper Row, 1984)
- Kohlberg, L., Snarey, J. y Reimer, J. (1992). Universalidad cultural de los estadios de juicio moral: un estudio longitudinal en Israel. En L. Kohlberg (Ed.), *La psicología del desarrollo moral* (volumen 2) (pp. 547-570). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L. y Nisan, M. (1992). Universalidad cultural de los estadios de juicio moral: un estudio longitudinal en Turquía. En L. Kohlberg (Ed.), *La psicología del desarrollo moral* (volumen 2) (pp. 535-546). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L. (1997). Prólogo. En Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D., *El crecimiento moral*. De Piaget a Kohlberg. Madrid: Narcea. (Traducción de Promoting moral growth piaget to kohlberg. New York: Longman, 1988).
- Lacasa, P. y García Madruga, JA. (1997). Concepciones teóricas en psicología evolutiva(I). contexto y desarrollo. En A. Corral, F. Gutiérrez y P. Herranz (Eds.), *Psicología Evolutiva. Tomo 1*. Madrid: UNED.
- Langford, PE. (1997). Separating judicial from legislative reasoning in moral dilemma interviews. *Child Development*, 68, 1105-1116.
- Levine, CH. y Hewer, A. (1992). Sinopsis y respuestas detalladas a los críticos. En L. Kohlberg (Ed.), *La psicología del desarrollo moral* (pp 313-368). Bilbao: Desclée de Brouwer (Traducción de Essays in moral development: the psychology of moral development. San Francisco: Harper Row, 1984).
- Lickona, T. (1992). *Educating for carácter: how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Marcia, J. (1966). Development and validation of ego-identity statuses. *Journal of personality and social psychology*, 3, 551-558.
- Marín Ibañez, R. (1993). *Los valores un desafío permanente*. Madrid: Cincel.
- Martínez, C., Arrospeide, J. y Verges, P. (1998). Representación social de la economía en jóvenes vascos. *Boletín de Psicología*, 61, 47-64.
- Martínez, B. (2000). Las líneas transversales y el desarrollo de valores. En C., Medrano y I., Ellexpuru (Comps.), *Actas del Curso de Verano 2000: Los valores desde la perspectiva educativa*.
- McIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Medrano, C. (1995). Las diferencias en el desarrollo moral en función del sexo: Un estudio realizado en el País Vasco. *Infancia y Aprendizaje*, 28,37-48
- Medrano, C. (1998). Los dilemas contextualizados: Un estudio en el País Vasco. *Cultura y educación*, 11-12, 183-195.
- Medrano, C. (1999). Panorámica general de la crítica al modelo estructural de Kohlberg. En E. Pérez-Delgado y M.V. Mestre Escrivá (Eds.), *Psicología moral y crecimiento personal* (pp. 69-80). Barcelona: Ariel.
- Miller, J. y Bersoff, DM. (1995). Development in the context of everyday family relationships: Culture, interpersonal morality and adaptation. En M. Killen y D. Hart (eds.), *Morality in everyday life* (pp. 259-282). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oerter, R. (1978). *Entwicklung als lebenslanger prozeß*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Oliva, A. (1999). Desarrollo social durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 1 Psicología Evolutiva* (pp. 493-514). Madrid: Alianza Editorial.
- Onrubia, J. (1995). El proyecto adolescente: elementos para una aproximación constructivista, interaccionista y contextual al desarrollo psicológico en la adolescencia. *Aula*, 40-41, 85-90.
- Oser, V. y Atholf, V. (1998). *Autodeterminazioa moral*. Bilbao: EHUKo Argitalpen Zerbitzua.
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Palacios, J. y Oliva, A. (1999). La adolescencia y su significado evolutivo. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 1 Psicología Evolutiva* (pp. 433-450). Madrid: Alianza Editorial.
- Patterson, GR. (1988). Family process: loops, levels, and linkages. En N. Bolger, A. Caspi, G. Downey y M. Moorehouse (Eds.), *Persons in context. Developmental processes* (pp. 114-152). New York: Cambridge University Press.
- Payá Sanchez, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Barcelona: Desclée de Brouwer.
- Pérez-Delgado, E. y Mestre Escrivá, M.V. (1995). *El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Pérez-Delgado, E. y Mestre Escrivá, M.V. (1999). Introducción. En E. Pérez-Delgado y M.V. Mestre Escrivá (Eds.), *Psicología moral y crecimiento personal*. (pp. 9-13). Barcelona: Ariel.
- Pérez-Delgado, E., Mestre Escrivá, M.V., Fuentes Palanca, E., Soler Bardissa, J.V. y Tur, P. (1999). El desarrollo del juicio moral en la adolescencia y en la juventud. En E. Pérez-Delgado y M.V. Mestre Escrivá (Eds.), *Psicología moral y crecimiento personal* (pp 285-301). Barcelona: Ariel.
- Quintana, JM. (1995). *Pedagogía Moral*. Madrid: Dickinson.
- Reoyo, AM. (1998). Cultura, manejo del conflicto e identificación grupal en los grupos de trabajo. *Infancia y Aprendizaje*, 13, 261-268.

- Robinson, WP. y Breslav, G. (1996). Academic achievement and self-concepts of Latvian adolescents in a changed social context. *European Journal of Psychology of Education*, 11 (4), 399-410.
- Roldán Franco, MA. y Martínez Díaz, MP. (1996). El proceso de formación de la identidad en los adolescentes. En M. Marín Sánchez y F.J. Medina Díaz (Eds.), *Psicología del desarrollo y de la educación. La intervención psicoeducativa* (pp. 185-194). Madrid: Eudema.
- Shweder, R.A. y Sullivan, M.A. (1993). Cultural psychology: who needs it?. *Annual Rev psychology*, 44, 497-523.
- Sigelman, CK. y Waitzman, KA. (1991). The development of distributive justice orientations: contextual influences on children's resources allocations. *Child Development*, 62, 1367-1378.
- Silbereisen, S. y Noack, A. (1988). On constructive role of problem behavior in adolescence. En N. Bolger, A. Caspi, G. Downey y M. Moorehouse (Eds.), *Persons in context. Developmental processes* (pp. 142-181). New York: Cambridge University Press.
- Smetana, J., Killen, M. y Turiel, E. (1991). Childre'n reasoning about interpersonal and moral conflicts. *Child Development*, 62, 629-644.
- Trianes, MV. (2000). Una línea de trabajo para educar los valores en Secundaria. En C. Medrano y I. Elexpuru (Comps.), *Actas del Curso de Verano 2000: Los valores desde la perspectiva educativa*.
- Turiel, E. (1983). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y conocimiento social*. Madrid: Debate.
- Vicente Castro, F. (1994). Ideología y valores en la adolescencia. En A. Aguirre Baztán (ed.), *Psicología de la adolescencia* (pp. 271-304). Barcelona: Marcombri.
- Wainryb, C. y Turiel, E. (1995). Diversity in social development: Between or within cultures?. En M. Killen y D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life* (pp. 283-313). Cambridge: Cambridge University Press.
- Walker, L.J., Pitts, R.C., Hennig, K.H. y Matsuba, M.K. (1995). Reasoning about morality and real-life problems. En M. Killen y D. Hart, *Morality in everyday life* (pp. 371-407). Cambridge: Cambridge University Press.

(Artículo recibido: 30-3-2001, aceptado: 17-5-2002)