

DESARROLLO MORAL Y JUSTICIA DE MENORES: PAUTAS EDUCATIVAS PARA FAVORECER EL RAZONAMIENTO MORAL DESDE LA JUSTICIA

La participación de menores infractores en discusiones acerca de las implicaciones morales de los actos por ellos cometidos se perfila como un procedimiento eficaz en el campo de la Justicia juvenil pues, realizada en determinadas condiciones, facilita el acceso a un razonamiento moral compatible con el mantenimiento del sistema social.

El procedimiento judicial permite diseñar contextos y situaciones que faciliten el conflicto y la discusión como formas de educación moral con respecto a los menores infractores. Esta discusión moral se puede producir en diversos momentos: desde las primeras entrevistas con los técnicos del Equipo que analizan conjuntamente con el menor y su familia la conducta objeto de expediente, hasta la ejecución de la medida, pasando por las fases de comparecencia y audiencia. Los resultados de este razonamiento moral se complementan, concluyen los autores del artículo, con la imposición de castigos basados en una lógica de reciprocidad, que presentan una relación directa entre la falta cometida y la sanción aplicada y se

asocian a la cooperación y a las reglas de igualdad.

1. RELACION ENTRE CONDUCTA MORAL Y RAZONAMIENTO MORAL

Los valores guían la conducta. Lo que habitualmente tratamos en la justicia de menores son adolescentes que han mostrado una conducta (al menos una) contraria a lo permitido por la ley, contraria a la norma social, contraria a determinados valores compartidos por una sociedad en la que se hallan insertos. Existen otras acciones contrarias a valores que no son perseguidas por la ley.

La finalidad última que persigue todo proceso educativo es una modificación de las conductas y estructuras que las generan.

Un individuo que actúe conforme a los valores básicos compartidos por una sociedad significa que los asume, los traduce en cumplimiento de normas y muestra una actitud en esa dirección. Valores,

actitudes y normas. Del avance en el desarrollo del sujeto en esta dirección se encarga la educación moral.

Una gran parte de los profesionales que investigan o trabajan en desarrollo socio-moral comparten el supuesto de que la vida moral del individuo depende en gran medida de su nivel de razonamiento o juicio moral y, por tanto, mejorarán sus acciones morales en la medida en que el sujeto alcance niveles superiores de razonamiento moral. En consecuencia, se trata de favorecer el avance del niño, adolescente o adulto hacia estadios de juicio moral cada vez más elevados, lo que supone en general que revertirá en una mejora global de su conducta moral.

Estos profesionales, por tanto, consideran que la razón o la cognición desempeñan un papel primordial en la dirección de la conducta. Pero existen otros componentes motivadores de la conducta que presentan una enorme importancia en la actuación moral del individuo. Se trata de afectos y emociones.

Kohlberg sostiene que actuar de una forma moralmente elevada exige un estadio elevado de razonamiento moral; es decir, una persona no puede seguir unos principios morales determinados si no los entiende o no cree en ellos. Así, indica que el razonamiento moral es sólo un factor de la conducta moral (otros muchos factores influyen en el tipo de conductas morales que un individuo manifiesta), pero es el de mayor importancia o influencia en la conducta. Kohlberg, por tanto, considera que el razonamiento moral es una condición necesaria pero no suficiente para que se de un nivel elevado de conducta moral.

Desde un enfoque cognitivo-evolutivo, en el que los principales cambios producidos en el desarrollo suponen importantes reestructuraciones en el significado que el sujeto concede al mundo (hipótesis cognitiva) y en el que el resultado de las mismas posibilita formas superiores de adaptación a dicho mundo (hipótesis evolutiva), Kohlberg describe el desarrollo moral en una secuencia de tres niveles (preconvencional, convencional y autónomo) que implican una relación diferente entre el yo y las reglas y expectativas morales de la sociedad.

— El nivel preconvencional, en el que se incluyen los dos primeros estadios (moralidad heterónoma y moralidad de intercambio) habla de una perspectiva social del individuo orientada en

función de las consecuencias inmediatas de sus actos (evitación de los castigos o defensa de sus intereses concretos).

— La perspectiva social del nivel convencional, que corresponde a los niveles 3 (moralidad de la normativa interpersonal) y 4 (moralidad del sistema social) es la de un miembro de la sociedad que se orienta en función de las expectativas de los demás o del mantenimiento del sistema social como un todo.

— La perspectiva social postconvencional, en la que se incluyen los estadios 5 (moralidad de los derechos humanos) y 6 (sin evidencia empírica), se orienta a la construcción de principios morales autónomos que permitirían llegar a una sociedad ideal.

El razonamiento moral trata de lo que debe o no debe hacerse en determinadas situaciones, lo que se considera justo o injusto; es decir, se orienta más a los valores que a describir lo que sucede o puede suceder. Para evaluar el nivel de razonamiento moral, Kohlberg utiliza básicamente la aplicación a los sujetos de dilemas hipotéticos que contienen valores en conflicto por medio de entrevistas individuales, siguiendo el método clínico propuesto por Piaget, y suponiendo que dichos dilemas permiten evaluar el límite, la estructura superior de razonamiento moral que posee un sujeto. Para incorporar la importancia de evaluar el ambiente y los valores específicos sobre los que dichas estructuras se aplican, se completa la evaluación del razonamiento moral mediante dilemas hipotéticos con dilemas reales que presenten valores en conflicto.

En el terreno de la investigación empírica, Blasi indica que el cuerpo de la investigación parece ofrecer apoyo considerable a la hipótesis de que el razonamiento moral y la acción moral se hallan estadísticamente relacionados. También indica, sin embargo, que dicha hipótesis ha de ser matizada, puesto que se ha encontrado un grupo empírico más claro en la hipótesis de que el razonamiento difiere entre delincuentes y no delincuentes (lo cual indica que existen diferencias claras en el razonamiento de quienes actúan con baja moralidad y quienes no lo hacen).

Ahora bien, para comprender el significado de la relación entre el juicio y la acción moral habría que atender a los factores y procesos concretos que median entre un juicio moral concreto y su correspondiente acción. En este sentido, existen

estudios que analizan variables para establecer estos puentes entre el razonamiento y la acción moral, variables como los mecanismos defensivos y de afrontamiento, el control y uso de la fantasía, la capacidad de tolerar la ansiedad y la ambigüedad.

Los profesionales que trabajamos con adolescentes que han infringido la norma (y otros profesionales de la educación) observamos que, en múltiples ocasiones, el nivel de razonamiento moral de un sujeto que se puede deducir de la «discusión» en las entrevistas de dilemas hipotéticos o reales, no coincide con el nivel moral de conducta que se observa: es decir, en ocasiones no existe consistencia entre el «qué debería haber hecho» con el «qué hice»; actuando el sujeto, por ejemplo, de acuerdo a una moral individualista instrumental («le agredí porque me iba a pegar...») y razonando de acuerdo con una normativa interpersonal («no le debería haber pegado porque a mí no me gustaría que me lo hicieran»). Dicho de otro modo, se puede razonar siguiendo unos principios morales determinados y no vivir de acuerdo con ellos. Se puede razonar expresando una serie de valores básicos compartidos y no actuar en consecuencia.

Kohlberg no explica suficientemente la inconsistencia entre juicio y conducta moral. No obstante, indica que la consistencia depende, entre otras variables, del nivel de autonomía, puesto que dicha consistencia aumenta considerablemente a medida que el pensamiento de los sujetos se aproxima al nivel postconvencional. Las personas, por tanto, con niveles más altos de juicio moral son menos influenciadas por factores situacionales y más dadas a actuar de acuerdo con su juicio o razonamiento moral.

Sin olvidar, en la línea de Kohlberg, que el razonamiento moral es el factor de mayor influencia en la conducta moral (sobre todo en sujetos de conducta moral más cercana al nivel postconvencional de razonamiento), la inconsistencia o discrepancia entre juicio y conducta moral indica que la conducta moral depende en buena medida de otras características del propio sujeto (capacidad de autocontrol, fuerza de voluntad...) y de la situación (atmósfera moral del grupo en el que tiene lugar la conducta...).

Frente a la posición kohlberiana, existen otros autores que indican que a menudo la acción no está a la altura de la cognición moral, que el pensamiento no es suficiente para dar cuenta de la acción moral.

Freud llama la atención sobre la importancia de los sentimientos de culpa como una emoción displacentera (a menudo inconsciente) que dificulta la puesta en práctica de las conductas correspondientes a un determinado razonamiento; así como la fuerza de las normas superyoicas y de los efectos asociados a su obediencia o transgresión.

Aronfreed concede importancia a los estados afectivos asociados a las estructuras cognitivas como algo que inmediateiza el control cognitivo del sujeto, resaltando la importancia de las emociones en el control de la conducta moral como un factor motivacional fundamental de la conducta. Además, indica que los valores conllevan ciertos componentes afectivos junto a ese contenido cognitivo. La mediación afectiva entre el pensamiento y la acción es compleja y muy variable de unas situaciones a otras.

La relevancia tanto de las emociones como de la empatía o los sentimientos de culpa en la conducta moral es indudable.

2. EL CONFLICTO Y LA DISCUSION COMO PROCEDIMIENTOS DE EDUCACION MORAL: POSIBILIDADES DESDE LA JUSTICIA DE MENORES

Diversas investigaciones han permitido comprobar la eficacia del conflicto que surge al discutir entre compañeros o con adultos para desarrollar nociones lógicas, geométricas, de conservación y de adopción de perspectivas. La heterogeneidad de los sujetos, en estos casos, es generadora de conflictos. La interacción entre compañeros puede resultar incluso mucho más eficaz que la interacción con adultos, puesto que el punto de vista de los iguales se acerca generalmente más al propio erróneo que el de los adultos (habitualmente más superior, más difícil de comprender y de ser puesto en duda por el niño o adolescente).

El conflicto socio-cognitivo (producido por la confrontación de sistema de respuesta antagónicos) supone:

- Activar emocionalmente al sujeto motivándole a buscar una solución nueva.
- Le ayuda a tomar conciencia de otras formas de respuesta.
- Proporciona al sujeto elementos de nueva estructuración.
- Le ayuda a progresar cuando le permite participar activamente.

Ahora bien, ¿se podrían generalizar estas conclusiones al conocimiento del mundo social, al desarrollo moral?

Todos los procesos básicos implicados en el desarrollo del conocimiento del mundo físico son también fundamentales en el desarrollo social. Además, el conocimiento social requiere una capacidad específica para la adopción de distintos papeles, el conocimiento de que el otro es como el yo. Conocemos, pues, a los demás al ponernos en su lugar, y nos conocemos a nosotros mismos al compararnos y diferenciarnos de ellos.

Desde el enfoque cognitivo-evolutivo se indica que la influencia de los modelos en la estructura del razonamiento moral sólo se produce hacia el estadio inmediatamente superior al que se encuentra **inicial mente** el sujeto; nunca en sentido inverso (hacia el estadio inferior). De ahí la conveniencia de diseñar situaciones en las que los sujetos se relacionen con un estadio de razonamiento superior al que se encuentran.

Por otra parte, la discusión moral y el conflicto que provoca (producido al adoptar distintas perspectivas) ha resultado únicamente eficaz para favorecer el desarrollo hasta el estadio 4 de Kohlberg (moralidad del sistema social dentro de un nivel convencional). Si bien la transición del pensamiento convencional al autónomo parece requerir otro tipo de conflictos sobre experiencias personales en las que el propio sujeto debe tomar decisiones morales que le implican de una forma mucho más directa, la experiencia indica que los adolescentes que acuden a la justicia de menores presentan un desarrollo moral por debajo del estadio 4, y que razonar y actuar de acuerdo a ese estadio supondría para el adolescente la interiorización de una serie de normas y valores compartidos suficientes para los objetivos de dicha justicia juvenil.

El desarrollo lógico es una condición necesaria aunque no suficiente del desarrollo del razonamiento moral. Asimismo, el desarrollo de la capacidad comunicativa.

Teniendo en cuenta todo ello, la discusión moral en la que el sujeto participe activamente aparece como un procedimiento eficaz para hacer avanzar el nivel de razonamiento moral. Además, es posible diseñar contextos y situaciones dentro del procedimiento judicial que faciliten el conflicto y la discusión como formas de educación moral con respecto a los menores infractores.

Esta discusión moral se puede producir en diversos momentos: desde las primeras entrevistas con los técnicos del Equipo que analizan conjuntamente con el menor y su familia la conducta objeto de expediente y otras conductas y pensamientos, hasta la ejecución de la medida, pasando por las fases de comparecencia y audiencia.

Para que la discusión moral favorezca realmente la construcción de nuevas estructuras, Kohlberg señala unas condiciones que observaremos son posibles en el marco de la justicia de menores:

- Que implique la exposición a un estadio superior de razonamiento; estadio que pueden aportar los técnicos del Equipo, familiares del menor, Juez, Fiscal, así como los profesionales encargados de la ejecución de las medidas, mediante la utilización de dilemas hipotéticos o reales, análisis de la conducta, atribución y reconocimiento de la responsabilidad personal en su conducta y en las consecuencias que se derivan de la misma, adopción de la perspectiva de la víctima... La heterogeneidad de puntos de vista adoptados por los familiares, profesionales y por los iguales con los que tiene contacto el adolescente durante el proceso judicial (otros jóvenes compañeros en la conducta) o después de dicho proceso (compañeros en la ejecución de la medida: compañeros de centro, durante la realización de un Servicio en Beneficio de la Comunidad...) pueden implicar la exposición del menor a un estadio de razonamiento moral superior al propio.
- Que se planteen problemas y contradicciones creando insatisfacción en las estructuras construidas y estimulando así el cambio evolutivo. Para ello, es conveniente un diálogo semidirigido por parte de los mencionados profesionales.
- Que se produzca un clima de intercambio y diálogo que asegure las dos condiciones anteriores.

A partir de numerosas investigaciones experimentales llevadas a cabo en condiciones naturales, se ha ido elaborando un método educativo basado en la discusión moral. Este método aplicado habitualmente en las aulas y por medio de programas de competencia psicosocial en determinados centros de internamiento de menores, se puede trasladar con buenos resultados en general a la justicia de menores, tanto en los pasos previos

(entrevistas con el Equipo Técnico, exploración del Fiscal, Comparecencia, Audiencia...) como en la ejecución de las medidas de Libertad Vigilada, prestación de SBC o Internamiento. Los principales pasos para aplicar este modelo basado en Hersch, Reimer y Paolitto (1984) son:

- Crear un clima de confianza que favorezca la comunicación entre el menor y el adulto, no siendo incompatible la autoridad que representan el Juez y el Fiscal con un clima de intercambio que se puede generar en la comparecencia o audiencia. Las orientaciones cerradas y las imposiciones en la dinámica comunicativa suelen ser un obstáculo para la discusión moral.
- Explicar lo que es un conflicto moral a través de dilemas hipotéticos o reales: ejemplos de situaciones no acaecidas o acaecidas a otros sujetos o al mismo en otras ocasiones; situándose como modelo en un nivel de desarrollo moral superior al del sujeto. Se trata de ejemplos que pueden ser rescatados tanto por los componentes del Equipo Técnico, por el Juez, Fiscal, familiares o profesionales de la ejecución de las medidas, sobre situaciones que presentan un conflicto moral.
- Lograr que los menores reconozcan dilemas morales en su vida cotidiana y sensibilizarles para captar las connotaciones morales de numerosas situaciones que viven frecuentemente. En este sentido, el análisis de la propia conducta que le ha llevado al Juzgado de Menores, sus causas, el contexto, la responsabilización, la toma de perspectiva del perjudicado... son temas cercanos al joven y que le han llevado en numerosas ocasiones a un conflicto moral.
- Favorecer la discusión permitiendo y aceptando el punto de vista del sujeto. Si es posible el contacto con iguales (otros menores de la misma conducta, compañeros si está en fase de ejecución...).
- Favorecer la toma de conciencia de los procesos cognitivos que intervienen en las decisiones morales: reconocimiento e identificación de una discusión moral, análisis previo de las causas y consecuencias de su decisión, pensamiento de los medios necesarios para alcanzar un fin...
- Estimular la adopción de distintas perspectivas (principal fuente de conflictos morales en la adolescencia). Para ello, preguntar el porqué de cada

decisión, complicar las circunstancias de la situación, rescatar elementos que pasan desapercibidos.

Desarrollar la capacidad de comunicación para escuchar a los familiares que le acompañan y a los profesionales, expresar las propias ideas, tener en cuenta lo expresado por los demás.

3. INSERCIÓN EN UNA «COMUNIDAD JUSTA». LA ATMÓSFERA MORAL

Hickey (1972) presenta, bajo la dirección de Kohlberg, una investigación en una institución de reforma obteniendo como resultados la necesidad de incluir el método de la discusión moral como un componente dentro de un modelo de intervención mucho más amplio. Basa este resultado en la idea de que la condición fundamental para el desarrollo moral, para el desarrollo del sentido de justicia, no es la participación en grupos de discusión moral, sino la inserción del sujeto en una comunidad justa.

Los autores señalan que los sujetos de las instituciones de reforma suelen razonar sobre problemas morales desde estructuras o estadios muy primitivos porque el ambiente sociomoral que les ha rodeado también lo ha sido. Por tanto, pueden mantener expectativas de cambio optimistas siempre que también cambie el ambiente sociomoral que les rodea.

Kohlberg y sus colaboradores han comprobado la eficacia de este modelo de intervención en instituciones de reforma y en centros de enseñanza. Dicho modelo se caracteriza por proporcionar, junto a la discusión moral, las siguientes experiencias:

- Responsabilidad real en los procesos de toma de decisión.
- Participación en una comunidad que se percibe como justa, componente principal del programa que se puede llevar a cabo a partir de grupos de discusión, reuniones de la comunidad y las interacciones diarias entre las personas que ocupan distintas posiciones dentro de la institución.

Este modelo, dentro del campo de la justicia de menores, puede servir de referencia en la ejecución de las medidas duraderas como Libertad Vigilada (dentro de la misma la inclusión del menor en determinados centros educativos) y el Internamiento.

Las condiciones básicas son:

- a) Establecimiento de una comunidad basada en la democracia y la justicia: Los conflictos entre las personas que ocupan distintas posiciones (educadores, menores...) son tratados como cuestiones de justicia entre individuos con iguales derechos, o como cuestiones de justicia entre el individuo y el grupo. Cada uno tiene voz y voto propios.
- b) Extensión de la responsabilidad: Es importante que la unidad de desarrollo moral (el grupo de discusión o la asamblea de toda la comunidad) tenga autoridad real sobre muchos aspectos de la vida cotidiana del centro; existiendo límites en dicha actividad que deben quedar claros y explícitamente establecidos. Conviene dar al grupo tanta responsabilidad como sea posible. Cuando los menores participan en la elaboración de las reglas, desarrollan de forma natural un nivel de compromiso muy superior en su cumplimiento.
- c) Estimular la responsabilidad colectiva y crear un clima de confianza: Es necesario crear el sentido de la responsabilidad colectiva, según el cual, el individuo es responsable del bienestar del grupo. Y el grupo también es responsable del bienestar del individuo, de proporcionarle apoyo y disciplina constructiva cuando sea necesario.
- d) Desarrollar el nivel moral del grupo como grupo: Si el grupo se organiza sobre la base de la justicia, y si el razonamiento de los estadios superiores es atendido y apoyado por los educadores y los menores, el grupo progresará de forma natural hacia estadios de razonamiento superior.
- e) Estimulación de las decisiones y conductas morales individuales: Se trata de que el grupo intente favorecer no sólo el progreso en el razonamiento moral, sino también en la conducta moral. Mediante las discusiones, todos los miembros reflexionan sobre la consistencia moral de cada uno de ellos, sobre la relación entre sus valores y sus conductas.

4. LA DISCIPLINA POR RECIPROCIDAD. ESPECIAL REFERENCIA A LA CONCILIACION-REPARACION

Las prácticas de disciplina en general y la utilización de los castigos en particular puede servir de referencia en la justicia de menores, tanto en las respuestas puntuales

(que en ocasiones constituyen exclusivamente un castigo) como en un abordaje de la disciplina en la relación educador-educando dentro de las medidas duraderas.

Para favorecer el paso de un nivel heterónimo a una moral autónoma y la comprensión de conductas moralmente erróneas, para favorecer en definitiva el desarrollo moral, es importante intervenir con estrategias que supongan la aplicación de la disciplina por reciprocidad en lugar de castigos expiatorios.

Los castigos por reciprocidad son aquellos que presentan una relación lógica entre la falta cometida y la sanción aplicada. Estos castigos se asocian a la cooperación y a las reglas de igualdad, y tratan de que el sujeto comprenda que una situación es meramente incorrecta con el objeto de que no repita esa ni similares. Los castigos expiatorios, al contrario, son aquellos que no guardan una relación lógica entre el castigo y la falta cometida. Se trata de una sanción impuesta desde fuera y arbitraria.

Entre los castigos o acciones por reciprocidad que contribuyen al desarrollo moral podemos encontrar los siguientes susceptibles de ser aplicados en la justicia de menores:

- Posibilitar la comprensión de las consecuencias negativas de nuestros actos; lo cual se puede dar en cualquier momento del proceso judicial y cualquiera de las medidas aplicables desde la justicia de menores, pero especialmente en la Amonestación, en la reparación extrajudicial y en la prestación de Servicios en Beneficio de la Comunidad. Se trata de una técnica inductiva que favorece la construcción de una disciplina basada en la racionalidad.
- Restituir o remplazar el daño causado; lo que constituye un aspecto básico de la reparación extrajudicial y de la medida de prestación de SBC.
- La censura como práctica inductiva que favorezca la comprensión del sujeto de una conducta incorrecta. Especialmente dentro de la Amonestación.
- Privar o quitar al menor aquello que no ha sabido tratar adecuadamente: privar del permiso o autorización familiar de conducir ciclomotores, privarle con la colaboración familiar o dentro de cualquiera de las medidas de cualquier objeto o privilegio que no ha sabido utilizar correctamente.
- Exclusión puntual o definitiva del grupo. Muy utilizado por los menores

entre sí cuando en el grupo molesta, mente, quita cosas...

Estos castigos fueron descritos por Piaget no deben constituir una lista prescriptiva, sino un enfoque o estrategia para no imponer la autoridad de forma arbitraria.

El concepto en la justicia de menores de conciliación-reparación como intervención educativa que implica la confrontación del joven con la propia conducta y sus consecuencias, la responsabilización de las propias acciones y la compensación posterior a la víctima mediante la realización de una actividad en beneficio suyo, supone un desarrollo de la disciplina o castigos por reciprocidad que incide en el desarrollo sociomoral del adolescente. Los objetivos de responsabilización del sujeto infractor sobre el hecho delictivo y los daños causados, de participación del sujeto en el propio proceso de resolución del conflicto, y de satisfacción ulterior por la reparación efectuada, inciden directamente en el afrontamiento responsable del sujeto sobre sus conductas, en la reflexión de las mismas y, en definitiva, en el avance en el desarrollo moral, al ser necesaria la reflexión sobre las causas y consecuencias de su conducta y la adopción de la perspectiva de la víctima.

El esquema sociopedagógico presente en la conciliación-reparación (aclaración de la culpa sobre el hecho que se le imputa al adolescente, reconocimiento de la propia responsabilidad en los hechos, y prestación activa del sujeto para la reparación; todo ello semidirigido por un mediador) contribuye al aumento del nivel de desarrollo moral y le sitúa en niveles morales superiores. En este contexto, la confrontación con la víctima de su conducta infractora o antimoral favorece la adopción de la perspectiva de la misma por el adolescente y posibilita la comprensión de las consecuencias negativas

de sus actos. La reparación directa o indirecta, real o simbólica, de los daños causados, permite al adolescente vivenciar más realmente el proceso y contribuye a solucionar positivamente un conflicto cognitivo real.

Todo ello contribuye a la adquisición por parte del adolescente infractor de un nivel o estadio superior de razonamiento moral que le permita trasladarlo a sus acciones cotidianas, aumentando así el nivel moral de sus conductas.

FERNANDO ALVAREZ RAMOS
MARÍA HIDALGO BORBUJO

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- CARRILLO, I. y MARTÍNEZ, M. (1994): «Educación en valores y desarrollo moral». En Medrano, C. (dir): *Desarrollo de los valores y educación moral*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. y MEDRANO, C. (1994): *Educación y razonamiento moral*. Bilbao: Mensajero.
- ETXEBERRIA, I. (1994): «Cognición y acción moral: del dicho al hecho...». En Medrano, C. (dir): *Desarrollo de los valores y educación moral*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- HERSCH, R., REIMER, J. y PAOLITTO, D. (1984): *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- KOHLBERG, L. (1987): «El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral». En Jordán y Santularia (eds.): *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona; P.P.U.
- KOHLBERG, L. (1982): «Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo». *Infancia y aprendizaje*, 18, 33-51.