

La toma de decisiones en los contextos escolares colaborativos

JUANA M.^a RODRÍGUEZ GÓMEZ

Dpto. Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje
del Centro Superior de la Educación de la Universidad de La Laguna.
Tenerife

RESUMEN

Este artículo tiene por objeto profundizar en el estudio de la escuela como comunidad democrática, centrada en la participación crítica de sus miembros y en la toma de decisiones conjuntas, elementos necesarios para el desarrollo autónomo y moral de los alumnos.

Entre las habilidades socio-cognitivas que facilitan este desarrollo citamos la exposición al conflicto cognitivo y la adopción de roles, esta última entendida como habilidad para ponerse en el lugar de los demás, que desarrollaremos desde tres entornos: la familia, las relaciones entre iguales y las instituciones socio-legales.

SYMMARY

This paper wants to deepen in the study of the school as a democratic community, focused on its members' critical participation and in making a decision together with other people elements which are needed to the student's autonomous and moral development.

Among socio-cognitive abilities that facilitate this development, we point out the facing at a cognitive conflict and the role-taking. The latter is given as an ability to take other's points of views, an ability that will be developed in three environments: family, relationship among equals and socio-legal institutions.

1. Introducción

Toda formación en el vivir democrático debe comenzar por la escuela potenciando en los jóvenes las competencias racionales y las habilidades dialógicas necesarias para tomar decisiones adecuadas y coherentes con su acción. De igual forma, será necesario desarrollar habilidades socio-cognitivas como la adopción de roles o role-taking para conocer y evaluar las aportaciones del otro.

Por consiguiente, en este artículo profundizaremos en el concepto de escuela colaborativa entendida como gobierno democrático, centrada en la participación crítica de todos sus miembros y en la toma de decisiones conjunta. Presentaremos las características de la «Comunidad Justa», tomando como ejemplo el centro educativo «Cluster School» defendido por Kohlberg, para esbozar algunos medios que faciliten su desarrollo en el centro educativo. Entre los más importantes sugerimos las «oportunidades de role-taking», desde tres ámbitos que inciden en la escuela: La familia, las relaciones entre iguales o con los adultos y la participación en las instituciones socio-legales.

2. Hacia una definición de escuela colaborativa

Entendemos por «colaboración» un proceso establecido entre los participantes, tendende a analizar el tipo de relaciones generadas en la escuela y entre ésta y su entorno más próximo, la familia y las instituciones sociales.

Asimismo, definimos la escuela como un contexto en el que los alumnos y profesores aprenden el proceso de «promulgación de reglas de una sociedad justa» (Kohlberg, 1987), es decir, una escuela donde todos los miembros pueden aportar sus ideas y donde la validez de las reglas sea juzgada por la imparcialidad manifiesta hacia todos. En definitiva, una escuela que promueve la colaboración y el desarrollo de valores como la interdependencia, la apertura, la comunicación, la autorregulación y la autonomía. Al respecto, manifiesta Escudero (1991):

«La escuela colaborativa es una escuela que debe ser especialmente sensible al establecimiento de sus propias necesidades y proyectos tal y como sus miembros los perciben y definen y ello sin cerrarse a someter a análisis las mismas demandas que surgen de los padres, el medio ambiente o la sociedad» (Escudero, 1991, p. 226).

Asociados a esta escuela colaborativa, presentamos dos ámbitos de trabajo que deben orientar sus objetivos y actividades: Construcción de procesos de trabajo apoyados en la comunicación, la reflexión y las relaciones interpersonales y (2), análisis y revisión de la realidad que rodea a la escuela, desde una cultura crítica e innovadora, centrada en la toma de decisiones y en la resolución de problemas a través del consenso.

Si tomamos como referencia este «sentimiento colaborativo» vinculado a la escuela, los alumnos deben ser escuchados e incitados a actuar justamente, lo que nos hace pensar en una «democracia participativa o autogobierno». Extender las discusiones a los problemas diarios de las aulas implica tratar con temas de justicia. Por tanto, educar para la justicia conlleva la construcción de una escuela participativa que impulse a los estudiantes a tomar parte activa en su mejora.

Existen argumentos prácticos que defienden la necesidad de democratizar la institución escolar (Ventura, 1991), necesaria para la toma de decisiones maduras y críticas:

- La democracia, al nivelar las relaciones de poder, anima a los alumnos a pensar por sí mismos y a no depender de una autoridad externa que piense por ellos.
- Los errores e injusticias son fácilmente corregidos en una sociedad democrática, que defiende la libertad de expresión y un examen de opiniones diverso, que en una cerrada y autoritaria. Dentro del contexto escolar, los profesores toman decisiones más juiciosas si incluyen a los alumnos en este proceso.
- La democracia puede ayudar a superar las diferencias entre la cultura adolescente y la propiamente adulta, al crear un sentimiento compartido de pertenencia y de responsabilidad por las normas escolares.
- La democracia escolar motiva a los estudiantes para el cumplimiento de las reglas. Cuando las leyes son votadas públicamente, los individuos experimentan presiones personales y sociales para actuar consistentemente con ellas.
- Las asambleas democráticas al tratar los problemas reales de la vida diaria escolar promueven un efectivo desarrollo personal, social y moral.

Reimer y Paolitto (1984) indican que este gobierno democrático entronca con los presupuestos de Kohlberg. Tradicionalmente han sido los profesores y la dirección del centro quienes han tomado las decisiones y la responsabilidad de imponer las reglas, donde los estudiantes se ven obligados a obedecer o rechazar los planteamientos de la autoridad. Sin embargo, desde la perspectiva del desarrollo colaborativo, esto es poco recomendable ya que ni la aceptación pasiva ni el rechazo activo son posturas que promueven el desarrollo ético de los alumnos.

Para esta comunidad democrática, el énfasis se pone en la discusión y el debate. En estos contextos de reflexión y diálogo, la tarea de los docentes no se centra en la imposición sistemática de normas y patrones morales sino en ofrecer un conjunto de propuestas y alternativas que los alumnos sean capaces de discutir, animándoles a ejercitar lo mejor de sí mismos en la toma de

decisiones conjunta. Es un modo de llevar la escuela de forma «justa» (Kohlberg, 1987) mediante un proceso en el que las decisiones votadas por todos los participantes tienen en cuenta el nivel de razonamiento mejor razonado. Esto supone un paso cualitativo con respecto a aquellas posturas tradicionales que excluyen el proceso de debate implícito a cualquier idea expuesta por los alumnos.

Los principios que animan cualquier proceso reflexivo y dialógico son (Escámez, 1991): (1) el principio de justificación, necesario para argumentar cualquier curso de acción; (2), el principio de consecuencia en el que cada participante anticipa las consecuencias de sus acciones y omisiones y (3), el principio de universalización, que promueve la coherencia entre el juicio y la acción así como la voluntad de ponerse en el lugar de los demás o role-taking. Estos principios conducen a la autonomía, a la libre expresión de necesidades e intereses y al respeto hacia los otros. Por tanto, resulta interesante su aplicación a situaciones conflictivas de aula y de centro.

En una escuela democrática, los alumnos toman decisiones en torno a dilemas y acciones de la vida real. Asumen responsabilidades a través del diálogo, el razonamiento y la argumentación. Tanto la escuela como cualquier institución social defienden la necesidad de mantener y transmitir los valores consensuados por todos los miembros implicados en la misma (Kohlberg, 1981). Educar en la toma de decisiones requiere una escuela entendida como autogobierno que favorezca el crecimiento cognitivo, social y moral de sus alumnos.

Desde este clima organizativo, se pretende crear un sentimiento de grupo en los jóvenes que incremente el altruismo y la solidaridad, facilite el debate, la confrontación y el conflicto moral y, por tanto, la coherencia entre lo que se piensa y lo que realmente se hace. De esta forma, se construye una atmósfera grupal a través de dos pilares básicos: comunidad y reflexión personal.

En consonancia con estas ideas, citamos la escuela entendida como «Comunidad Justa», que defiende un sistema de gobierno basado en la colaboración y un nuevo concepto de justicia como resultado del consenso establecido entre los hablantes (Escámez, 1991):

- Los profesores y los alumnos deben darse a sí mismos unas reglas de comportamiento en la escuela, definiendo las consecuencias que implica no respetarlas, junto con procedimientos de toma de decisiones en la Asamblea.
- Todos los miembros de la escuela tienen el mismo derecho a asistir, participar en las reuniones, expresar y plantear sus opiniones.
- Las propuestas a presentar ante la Asamblea General de la comunidad se perfilan previamente en sesiones de pequeño grupo.
- Las Asambleas son semanales. En ella, la comunidad entera estudia las propuestas y toma de decisiones.

Se apuesta por la construcción de un centro educativo que revalorice las relaciones interpersonales y colectivas, desechando aquellas posturas individuales o competitivas que tanto se han premiado. Estos entornos colaborativos y de toma de decisiones conjuntas implican un cambio radical en la manera de pensar y actuar de muchos profesores y alumnos, acostumbrados a imponer y cumplir las normas establecidas (Ventura, 1991).

La primera escuela que aplicó las teorías que conforman la «Comunidad Justa», fue «Cluster School» de Cambridge, con las siguientes bases: (1), todos los temas considerados importantes se discuten en las Asambleas semanales. En ellas, los profesores y alumnos tiene derecho a voto; (2), participación de padres, profesores y alumnos en la creación de Comités y (3), especificación de responsabilidades. Por tanto, se crearon tres órganos de gobierno: (a) los Grupos Asesores, formados por un pequeño grupo de alumnos y un profesor encargado de preparar los temas a tratar en la Asamblea General; (b) la Asamblea General formada por profesores, alumnos y padres que priorizó la toma de decisiones necesaria para la creación de normas y reglas de funcionamiento, compartidas por todos los profesores y alumnos y (3) el Comité de Disciplina formado por alumnos y profesores, con tres funciones principales: Mediar en los conflictos generados en la escuela, aconsejar a los alumnos más problemáticos e impartir la justicia.

El orden del día planteado para las sesiones semanales recogía los siguientes pasos: Presentación de alumnos visitantes, si los hubiera, informe del Comité de Disciplina, informe de los Grupos Asesores y discusión del tema central. Entre los problemas tratados por esta escuela y extensivos a cualquiera de los centros educativos de nuestro territorio nacional, señalamos el incumplimiento de normas escolares y las dificultades expresadas por los alumnos en sus relaciones interpersonales.

El desarrollo de estas experiencias en los centros fue muy positiva. Los análisis demostraron que una escuela colaborativa proporciona a los profesores y alumnos la posibilidad de trabajar en común para encontrar objetivos y metas compartidas. Sus resultados se determinan a través de los cambios comportamentales observados. Por ejemplo, cesó el número de robos, disminuyó el consumo de drogas, mejoraron las relaciones interraciales y el rendimiento académico como resultado de valores consensuados como el respeto, la tolerancia y la sinceridad.

Desde el punto de vista educativo, esta propuesta colaborativa debe impregnar todas las situaciones de aula y de centro para que el proceso de toma de decisiones por parte de los alumnos no sea erróneo y parcial. Entre los medios empleados para facilitar dicho proceso citamos (Escámez, 1991):

- *Exposición al conflicto cognitivo.* En todos los contextos grupales, los estudiantes y profesores deben discutir cuestiones reales dirigidas a encontrar soluciones justas.

- Exposición a niveles superiores de razonamiento moral. Los profesores deben orientar las discusiones para que los estudiantes tengan la oportunidad de considerar argumentos o razonamientos «superiores» al que espontáneamente producen.
- Participación activa en la toma de decisiones del grupo. Los alumnos y docentes deben elaborar sus propias reglas de comportamiento, desde un sentido de responsabilidad para las normas comunitarias.
- Ponerse en el lugar del otro o *role-taking*, como un prerrequisito para la toma de decisiones críticas y democráticas.

Desarrollamos este último punto en el apartado siguiente desde tres ámbitos que favorecen el desarrollo personal y la participación social: La familia, la relación entre iguales y las instituciones socio-legales.

3. Conceptualización del *role-taking*

El *role-taking* o adopción de roles se refiere a la habilidad que tienen los sujetos para ponerse en el lugar de los otros. Flavell (1968) lo define como la habilidad para entender la interacción entre uno mismo y el otro, la habilidad para hacer inferencias acerca de las capacidades, atributos, expectativas, sentimientos y reacciones potenciales del otro; Selman y Byrne (1974) como la habilidad para entender la naturaleza de las relaciones entre la propia perspectiva y la de los demás y Shantz (1975) como la actividad o habilidad para tomar la posición de otra persona e inferir su perspectiva.

Este concepto fue retomado por la teoría cognitiva de Piaget (1967) desde dos términos que configuran su desarrollo: descentración y reversibilidad. Los niños durante sus primeros momentos son incapaces de realizar operaciones reversibles ya que su pensamiento se dirige a la satisfacción de necesidades más inmediatas. Este espíritu egocéntrico que sólo considera su propio punto de vista es incapaz de situarse en el punto de vista del otro. Sin embargo, a medida que el pensamiento se socializa e incorpora otras perspectivas, el sujeto desarrolla la reciprocidad de las relaciones y, por tanto, la reversibilidad de los procesos mentales.

Esta tendencia progresiva del sujeto hacia el pensamiento formal permite el desarrollo de una fase nueva de creciente colaboración que incluye el intercambio de perspectivas. Desde esta etapa, se generan habilidades para situarse en aquellos puntos de vista que no se sostenían anteriormente. Esta consideración de diferentes perspectivas ofrece al pensamiento adolescente una mayor flexibilidad. Mientras el niño está limitado a la acción y a una realidad parcial, el adolescente contempla mentalmente varias posibilidades, construye teorías y concibe otros mundos imaginarios. Su creciente interés por los distintos elementos sociales le obliga a juzgar sus propios estándares o normas, de modo

que comienza a mirarse objetivamente a sí mismo y al conjunto de creencias y opiniones de los diferentes grupos en los que se integra.

El desarrollo del *role-taking* o adopción de roles comporta elementos morales. Entre los más importantes destacamos la preocupación por la vida de los demás y la capacidad para mantener una actitud de diálogo con los implicados en un problema moral. Esta preocupación y conocimiento de los demás, tanto de sus sentimientos como de sus pensamientos, determina uno de los pilares básicos y necesarios de nuestro entorno social. La habilidad para colocarse imaginativamente en el lugar del otro y prever las posibles consecuencias que comportan las distintas acciones, favorece la solidaridad social y el acercamiento entre los pueblos. Sus implicaciones personales y colectivas son incalculables e impredecibles para la educación.

3.1. *Las oportunidades de role-taking*

Analizamos las incidencias del *role-taking* en los contextos interactivos, valorando el grado de participación social de los alumnos. Tanto en la familia como en la interacción entre iguales o en las instituciones socio-legales, se deben considerar las «oportunidades de *role-taking*» si queremos formar sujetos íntegros, reflexivos y dialógicos. Esto implica propiciar ambientes y entornos de debate que favorezcan la descentración y, por tanto, la consideración de otros puntos de vista. De esta forma, el razonamiento del otro opera sobre el propio razonamiento, en una fase de construcción y crecimiento personal y grupal.

En un primer recorrido histórico, Brim (1985) señaló que un sujeto responsable con las decisiones del grupo toma más asiduamente el rol del otro situado en un nivel de razonamiento superior. Es probable que el liderazgo democrático utilice más *role-taking* que el liderazgo autocrático ya que hay mayor sensibilidad hacia las actitudes de todos los miembros y una mayor comunicación. Estudiamos su incidencia desde tres ángulos que afectan al alumno: la familia, la relación con los otros y las instituciones socio-legales.

3.1.1. La familia en los centros educativos democráticos

La familia constituye el primer contexto participativo para el sujeto según las teorías de la socialización. Al respecto, nos preguntamos: ¿Cómo inciden los padres en el desarrollo personal y social de sus hijos y en la construcción de una escuela justa y democrática? Kohlberg ofrece dos apreciaciones: (1), la familia no constituye el único factor para el desarrollo socio-moral y (2), las dimensiones socio-cognitivas que estimulan el desarrollo personal están representadas por las «oportunidades de *role-taking*».

En la literatura cognitiva, encontramos indicios suficientes que verifican que la familia ocupa un lugar importante en el desarrollo socio-moral y en la toma de decisiones maduras. Sin embargo, en este artículo realizamos algunas puntualizaciones. Así, ante la observación de Piaget (1947) de que los niños, en instituciones especiales, presentan más retraso que aquellos que viven en familias, Kohlberg señala el «kibbutz» (asentamiento colectivo israelí).

«En general, señalamos que los «kibbutz» son normales en el desarrollo socio-moral a pesar de la marcada reducción en el grado de interacción de los niños con sus padres. Anteriormente, señalábamos que las malas familias contribuyen mucho a la delincuencia y se puede anotar que la delincuencia está asociada con el bajo nivel del desarrollo del juicio socio-moral. El hecho de que las malas familias favorezcan un atraso personal y una patología conductual no implica que la buena familia sea necesaria para el desarrollo socio-moral. Mientras que el rechazo de los padres y el uso del castigo físico se correlacionan negativamente con la internalización moral, esto es otra vez, indicativo de la influencia negativa más que la influencia positiva de la familia» (Kohlberg, 1985, p. 74).

Las dimensiones positivas de la interacción familiar parecen ser entendibles desde las «oportunidades de role-taking». Así, la hostilidad y el castigo no facilitan que los niños tomen el rol de sus padres (Kohlberg, 1985). Autores como Peck y Havighurst (1960) indicaron que las valoraciones socio-morales de los hijos se relacionan con las indicaciones derivadas del grado de participación con sus progenitores, tales como la confianza, compartir las decisiones, tomar responsabilidades, elementos asociados al término «oportunidades de role-taking».

La consideración de las «oportunidades de role-taking» por parte de los padres, constituye un poderoso predictor del desarrollo autónomo a los trece años (Kohlberg, 1985). La disposición de los padres para permitir y animar al diálogo, es uno de los determinantes más claros que facilitan el proceso de toma de decisiones. Tomando como referencia situaciones hipotéticas, este autor grabó unas discusiones para obtener diferencias reveladoras en las opiniones presentadas por la madre, el padre y los hijos, de cincuenta y dos familias de clase media. Los resultados mostraron que aquellos padres que animaron a sus hijos a participar en las discusiones favorecieron su desarrollo personal, reflejado en la toma de decisiones maduras y responsables.

3.1.2. La interacción con los otros

El segundo grupo en el que un sujeto participa es el grupo de iguales. Piaget (1947) ha reconocido en el grupo de iguales el contexto más adecuado para el desarrollo del role-taking en los niños. Para este autor, la relación unilateral establecida entre los niños y sus padres y la egocéntrica confusión entre su propia perspectiva y la de sus progenitores impide la descentralización y la consi-

deración de otras perspectivas, condiciones necesarias para un desarrollo adecuado y crítico a nivel individual y colectivo.

Mientras los descubrimientos empíricos soportan que la interacción entre iguales correlaciona positivamente con el desarrollo personal y social, no se induce, explícita Kohlberg, que tal participación sea el único factor. Por tanto, podemos considerar la interacción con los adultos cuando ésta presenta determinadas características.

De todos los ambientes estudiados por Kohlberg, los niños de los orfanatos americanos poseían los niveles más bajos de razonamiento cognitivo y social, incluso en la adolescencia, a diferencia de los niños del «kibbutz» que presentaban los niveles más altos. Ambos contextos implicaban una interacción baja de éstos con sus padres o con los «otros iguales». Por tanto, las diferencias estaban definidas por las «oportunidades de role-taking», presentes en cada contexto. Por ejemplo, los orfanatos americanos carecían no sólo de la interacción paterna sino de las «oportunidades de role-taking» entre sus miembros. En ellos, las relaciones se caracterizaban por una comunicación mínima, carente de estimulación. Esta privación derivó en un retraso en el desarrollo del role-taking, en el desarrollo socio-moral y en la toma de decisiones personales.

Por el contrario, los niños del «kibbutz» edificaron una relación intensiva de pareja, supervisada por un grupo interesado en introducir a los individuos más jóvenes de la comunidad como participantes activos, donde discutir, razonar, comunicar sentimientos y tomar decisiones fueran actividades comunes a todos. Obviamente el desarrollo de las «oportunidades de role-taking» fue mayor. Por tanto, cuánto mayor sea la participación del niño en un grupo o en una institución social definida, mayores serán sus oportunidades para tomar las perspectivas sociales de los demás.

Podemos argumentar que, mientras la interacción entre iguales o con los adultos parece estimular el desarrollo personal y la toma de decisiones, su influencia estará mejor conceptualizada si consideramos las «oportunidades de role-taking».

«La participación en un grupo no es esencial para el desarrollo personal...No sólo es necesaria la participación sino la presencia del role-taking. Si por ejemplo, los adultos no consideran el punto de vista de niño, el niño no puede interaccionar, ni tomar el punto de vista del adulto» (Kohlberg, 1985, p. 199).

3.1.3. Las instituciones socio-legales o educativas

Un tercer tipo de participación lo constituyen las instituciones socio-legales o educativas. Según Rawls (1971) y Kohlberg (1985), la atmósfera moral de una institución es su «estructura de justicia», manifestada en el grado de descentración o role-taking y la toma de decisiones de sus miembros.

Para Kohlberg (1985), la ley y el gobierno son percibidos de distinta forma por alumnos que se sienten partícipes del orden social frente a aquellos que no. Un ejemplo lo tenemos en la siguiente entrevista:

P: ¿Se puede obedecer una ley si piensas que esa ley no es «una buena ley»? Los estudiantes económicamente desfavorecidos respondieron:

R: Sí, la ley es la ley y no puedes hacer nada sobre eso. Tienes que obedecerla y debes.

Los estudiantes de clase media respondieron:

R: La ley es la ley, pero creo que las personas pueden decir lo que está bien o mal. Supongo que las leyes están hechas por muchos grupos diferentes de personas con diferentes ideas.

En la primera respuesta, los alumnos consideran que la ley es «un algo» impuesto, de tal forma que el hecho de que no pueda modificarla, no pueda hacer nada, significa que debe ser obedecida. Por tanto, no está interiorizada y responde ante ella de forma conflictiva. En la segunda respuesta, las leyes son vistas como el producto de varios grupos de interés, legítimo e ideológico, que varían según sus creencias y buscan la mejor decisión a través del debate entre todos los implicados. Por tanto, la participación en la instituciones sociales y educativas revierte en el desarrollo adecuado de los alumnos, en la toma de decisiones críticas, coherentes con la acción. Al respecto, Puig y Martínez, señalan:

«La escuela debería contribuir... facilitando información y propiciando contactos, para que sus alumnos puedan intervenir en alguna actividad social. La escuela no debe obligar a la participación, aunque sí sugerirla y, sobre todo, proporcionar las posibilidades para que... encuentren fácilmente el modo de tomar responsabilidades con trascendencia colectiva» (Puig y Martínez, 1989, pp. 178-179).

4. Conclusiones

Son muchos los problemas que afectan a los centros escolares. La disciplina se ha convertido en el primer reto para el profesor, necesitado de recursos y medios para afrontar el problema.

Desde este panorama teórico, es incuestionable abordar la «Comunidad Justa» como una alternativa democrática y participativa que pretende por un lado, mejorar las relaciones entre el profesor y el alumno y, por otro, potenciar en los estudiantes valores como la justicia, la tolerancia, la solidaridad, la amistad, el respeto, la escucha, el sentido de grupo.

Esta propuesta educativa centrada en el conflicto cognitivo y en el debate contrasta con muchas nociones sociológicas que defienden la «adaptación

social» al afirmar que el niño aprende por observación los valores de la familia, de la interacción entre iguales y, otras veces, del grupo social al que pertenece.

Esta postura parece plausible ya que el sujeto vive en un mundo enteramente social en el que las percepciones de la ley, de la pareja, de las enseñanzas de los padres les influyen. Sin embargo, estos elementos no presentan los suficientes estímulos conflictivos para favorecer un adecuado desarrollo moral porque han priorizado la transmisión pasiva y la excesiva normalización, olvidando posturas comunitarias y dialógicas que centren sus objetivos en la participación, desde cualquier ámbito socio-educativo y, por tanto, desde las «oportunidades de role-taking».

5. Bibliografía

- Brim, O. (1958). Family structures and sex-role learning by children. *Sociometry*, 21, 1-6.
- Escámez, J. (1991). *Qué hacer en educación moral hoy*. En AA.VV. Homenaje al Dr. D. Ricardo Marín Ibáñez. Madrid, UNED.
- Escudero, J. (1991). Formación centrada en la escuela. *El centro educativo*. Sevilla: La Rábida.
- Flavell, J. (1968). *The development of role-taking and communication skill in children*. New York: Wiley.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays of moral development: the philosophy of moral development*. San Francisco: Harper and Rod Publishers.
- Kohlberg, L. (1985). The just community in theory and practice. En BERKOWITZ, M. y Oser, F. (coord.), *Moral education: Theory and application (27-88)*, London: LEA.
- Kohlberg, L. (1987). School democracy and social interaction. En Kurtiness, W. y Gewirtz, J. (coord.), *Moral development though social interaction*, New York: Wiley.
- Peck, R. y Havighurst, R. (1960). *The psychology of character development*. New York: Wiley.
- Piaget, J. (1947). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Grijalbo.
- Piaget, J. (1967). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral.
- Puig, J. y Martínez, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Reimer, J. y Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Selman, R. y Byrne, D. (1974). A structural developmental analysis of levels of role-taking in middle childhood. *Child Development*, 45, 803-896.
- Shantz, C. (1975). Empathy in relation to social cognitive development. *Counselling Psychologist*, 5, 2, 18-20.
- Ventura, M. (1991). *Actitudes, valores y normas en el currículo escolar*. Madrid: Narcea.