

# Conocimiento sociopersonal, conocimiento moral y valores

---

*Alfredo Goñi Grandmontagne  
Concepción Medrano Samaniego  
Santiago Palacios Navarro*

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación*

A. Tras presentar, y asumir, diversas críticas a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, se propone investigar sobre el conocimiento moral entendiéndolo como un saber social y culturalmente construido. En esta dirección se sitúan varios trabajos de investigación en curso que prestan especial atención tanto al contenido como a los contextos donde se plantean dilemas morales (Medrano, 1999a). B. De otro lado, se sostiene que el conocimiento sociopersonal demanda construir, y coordinar, ideas no sólo sobre el orden moral sino también sobre las exigencias de convivir civilizadamente y sobre el ámbito privado de decisión personal (Goñi, 1999). En esta dirección se abre un campo muy amplio de temas aún no suficientemente explorados. C. Por último, se revisa la relación entre el enfoque psicosocial en el estudio de los valores y las dos anteriores perspectivas, que se sitúan en la tradición evolutivo/estructural.

**Area de conocimiento: 735**  
**Códigos de la UNESCO: 610201; 610401**

Palabras clave: *Desarrollo moral, razonamiento moral, dilemas, convenciones sociales, individualismo, valores.*

A. After offering and accepting a large number of criticisms relating to Kohlberg's theory of moral development, this paper proposes research into moral knowledge, understanding this as a social and culturally-constructed knowledge. A number of research projects are in progress which pay special attention both to content and to the contexts in which moral dilemmas are posed (Medrano, 1999a). B. On the other hand, it is argued that sociopersonal knowledge requires the construction and co-ordination of ideas not only on the moral order but also on the demands of coexisting in a civilised manner and on the private realm of personal decision (Goñi, 1999). In this direction there is an extensive range of subjects which have not been explored sufficiently. C. Lastly, a review is made of the relationship between the psychosocial approach and the study of values and the previous two approaches, that are in line with the evolutionary/structural tradition.

**Area of knowledge: 735**  
**UNESCO codes: 610104; 610101**

Key words: *Moral development, moral reasoning, dilemmas, social conventions, individualism.*

## A. EL CONOCIMIENTO MORAL

*Concepción Medrano Samaniego*

### ESTADO DE LA CUESTION

En la actualidad nos situamos dentro de la perspectiva culturalista que entiende el conocimiento como algo social y culturalmente construido. En opinión de Mercer (1997), la investigación socio-cultural nos ofrece los mejores medios y las mejores oportunidades para explorar los temas básicos del pensamiento humano. A pesar de que en el ámbito del desarrollo moral, a partir de las críticas a la teoría de Kohlberg, se han desarrollado importantes trabajos considerando las variables personales y contextuales como aspectos que influyen y explican las relaciones entre razonamiento y conducta moral, creemos que el estudio del desarrollo moral en la vida real y en los contextos socioculturales donde este se produce, posibilita un área de trabajo e investigación muy relevante.

En esta línea Blasi (1989) critica el enfoque cognitivo evolutivo de Kohlberg porque no posee una perspectiva global que integre el razonamiento moral en un modelo consistente del desarrollo de la personalidad. Considera necesario profundizar en la naturaleza psicológica de la integridad y de la coherencia personal para comprender las relaciones entre juicios y conducta moral. La clave de la coherencia personal estaría en el sí mismo, una instancia que convierte a la persona en agente de sus acciones y que incluiría la coherencia interna, la fuerza de voluntad, la autoconciencia o la autoorganización, como aspectos muy ligados al sentimiento de integridad personal.

Aunque en opinión de algunos autores (Fuentes y otros, 1999) no se percibe una decadencia en investigación derivada de los trabajos de Kohlberg, existe un diálogo interesado en integrar las teorías dominantes de este campo, lo cual enriquece el panorama actual de la psicología del desarrollo moral y facilita la resolución de problemas bastante discutidos respecto a la orientación kohlberiana en cuanto a la importancia de los procesos cognitivos o afectivos en la motivación y en la conducta moral. En este sentido resulta de gran interés teórico el planteamiento de Gibbs (1991) al reclamar para la psicología del desarrollo moral una profunda reflexión que considere tanto las variables cognitivas como las afectivas, situacionales y personales en su investigación. Oser y Atholf (1998), también desde una perspectiva kohlberiana, han realizado una revisión de los últimos diez años de investigación y destacan como temas más relevantes para continuar profundizando los siguientes: por un lado, estudiar con más profundidad las relaciones que se establecen entre el nivel o estructura de razonamiento y el contenido acerca del cual se realiza el juicio y observar como según los contenidos sobre los que se razona, el estadio de razonamiento puede variar. Y por otro lado, analizar la edad y el contexto como variables explicativas del desarrollo moral.

Dentro de este panorama, un cambio importante desde la perspectiva educativa, es el auge que está tomando la educación del carácter, que aboga por modificar la conducta inculcando hábitos mediante la repetición y el apoyo familiar o escolar.

Dentro de esta tradición ha surgido una corriente en E.E.U.U que propone socializar a los jóvenes en aquellos valores morales que son necesarios para el mantenimiento y desarrollo de las sociedades modernas. Este tipo de educación hace referencia a otros modelos de desarrollo moral más relacionados con el adoctrinamiento. Lickona (1991) formula lo que en su opinión son diez buenas razones para la educación del carácter: la necesidad de educar el carácter en las sociedades modernas, la transmisión de valores como tarea de la civilización, la institución educativa como educadora moral, la transmisión de valores mínimos que comparten todas culturas, la necesidad de la democracia de educación moral, la consideración de que la realidad escolar no está libre de valores, los grandes problemas de la humanidad son problemas morales, la propia sociedad demanda una educación en valores, de modo que por todas estas razones aboga por una educación del carácter como meta alcanzable.

En esta línea Escámez (1997) manifiesta que la descripción de las teorías de desarrollo moral muestran un conflicto entre dos posiciones. La primera (la educación del carácter) postula la enseñanza /aprendizaje de unos valores concretos, considerados básicos para la convivencia en las sociedades modernas; la segunda (el enfoque kohlberiano) prima el desarrollo del juicio moral y no está de acuerdo con enseñar unos valores concretos. Y propone que en los primeros años, en la niñez, y a aquellas personas que no hayan desarrollado su pensamiento abstracto o lógico, es más adecuado educarles dentro de un código moral, o valores concretos del contexto al que pertenezcan. Más tarde en la adolescencia, y cuando los sujetos poseen un pensamiento lógico elaborado se puede utilizar las estrategias y técnicas kohlberianas. En nuestra opinión, quizás lo más interesante de estos planteamientos es la necesidad que se nos presenta a los que trabajamos desde un perspectiva educativa de integrarlos, en lugar de analizarlos como modelos o enfoques contrapuestos.

Berkowitz (1999) ha planteado la necesidad de conjugar los distintos enfoques ya que los modelos que disponemos en la actualidad no son lo suficientemente integrados como para poder captar la complejidad del carácter humano. En opinión de este autor, estamos en una situación en la que cada perspectiva proclama ser la correcta e intenta insistentemente desacreditar al resto. Es necesario explicar la conducta humana más allá de modelos simplistas y restringidos, y tratar de abarcar la complejidad y riqueza de la dinámica humana.

Igualmente es necesario destacar si queremos desarrollar una teoría global del desarrollo moral las complejas relaciones entre razonamiento y conducta moral que no han sido suficientemente abordadas y para cuya comprensión hay que investigar otras variables explicativas. Así, Walker y Pitts (1998) proponen como tema de investigación las teorías ingenuas o implícitas de la gente común sobre la moralidad, de manera que nos permitan avanzar en la comprensión de las relaciones entre razonamiento, afecto y conducta moral. Estos autores piensan que probablemente la comprensión de las teorías implícitas sobre la moral, es importante, ya que éstas pueden jugar un papel causal e influenciar el razonamiento moral de los sujetos, de sus emociones y de su conducta en la vida diaria. Así en la investigación llevada a cabo por estos autores, la gente normal conceptualiza la integridad (entendida desde la coherencia entre juicio y acción) como el aspecto más importante de la madurez moral.

En resumen, podemos decir que aún está por elaborar una teoría global del desarrollo moral, que contemple las distintas variables que intervienen en su desarrollo, superando los planteamientos enquistados en enfoques exclusivamente cognitivos o en modelos que insisten fundamentalmente en la educación del carácter. Únicamente desde un enfoque integrador los profesionales que trabajamos desde una perspectiva educativa, podremos continuar avanzando e investigando en este campo tan complejo y atractivo al mismo tiempo.

## **TRADICION INVESTIGADORA**

Dentro de esta línea de investigación, se ha desarrollado gran cantidad de investigación empírica sobre todo a partir de los trabajos de Kohlberg, es decir, trabajos fundamentalmente de corte cognitivo. El razonamiento moral continúa siendo una variable importante de estudio (Perez Delgado y García-Ros, 1991; López y otros, 1994; Elexpuru y Medrano, 1995; Buxarrais y Martínez, 1996; Puig Rovira, 1996; Ortega y otros, 1996; Buxarrais, 1997), sin caer en los reduccionismos de creer que el hecho de razonar de una determinada manera implique que nos comportemos de la misma forma. Como demuestran las distintas investigaciones el razonamiento moral es una competencia necesaria pero no suficiente para la acción moral. Las variables personales y contextuales son aspectos a considerar en la explicación de la coherencia o incoherencia entre lo que pensamos y lo que hacemos.

En nuestro contexto se ha tratado de investigar el desarrollo moral a partir de los dilemas reales (Díaz-Aguado, 1997; Medrano, 1998) demostrando que el propio contenido de la situación influye en el razonamiento moral de las personas. Muchos de estos estudios han concluido en el desarrollo de programas de intervención (Díaz-Aguado, 1992; Medrano y de la Caba, 1994) que han demostrado que se pueden desarrollar estadios más maduros de desarrollo a partir de la discusión de dilemas tanto hipotéticos como reales.

Podemos afirmar que la psicología de Kohlberg ha recuperado la confianza en la posibilidad de estudiar empíricamente lo moral sin desnaturalizarlo ya que la moral es inherente a la persona y puede investigarse de la misma manera que otras dimensiones de la misma (Fuentes y otros, 1999). Sin embargo, en la actualidad se avanza hacia un modelo más integrador y completo que interprete el desarrollo moral en un contexto determinado y relacionándolo con el desarrollo afectivo y la personalidad (Walker, 1995; Berkowitz, 1999).

Bruner (1997) explica el desarrollo como un proceso de culturización, siendo la tarea del culturalismo doble. Por un lado, macro, tomando la cultura como un sistema de valores y, por otro, micro, analizando como las demandas de un sistema cultural afectan a las personas que interactúan dentro de dicho sistema.

En la actualidad se está investigando el desarrollo moral desde una perspectiva culturalista, es decir, entendiendo que el conocimiento y el desarrollo deben de asumir las claves simbólicas donde viven los sujetos y posibilitar inves-

tigaciones desde una visión más integradora. Nos parece sumamente interesante la propuesta que hace Cole (1996) al finalizar su texto en torno a la psicología cultural. Propone que el investigador adopte alguna forma de psicología cultural-histórica como marco teórico, cree una metodología o una manera sistemática de relacionar la teoría con los datos, recurra tanto a las ciencias naturales como a las culturales, como corresponde a un objeto híbrido, el ser humano. Se provea de un entorno de actividad donde pueda ser tanto participante como analista. Comience el proceso de ayudar a realizar proyectos en el sistema de actividad en el que esté integrado. Parta de su capacidad para crear y sostener sistemas efectivos como prueba de la adecuación a su teoría y finalmente concluye que con toda seguridad los fracasos superarán a los éxitos con bastante margen, por lo que se podrá asegurar que el investigador siempre tiene temas interesantes sobre los que continuar investigando.

Bronfenbrenner (1962), con su teoría ecológica, hace hincapié en la relevancia del contexto como estructurador del desarrollo de la persona. Defiende que los factores que determinan la naturaleza de los principios morales están representados por factores situacionales y sociales. Investiga las relaciones que pueden establecerse entre las normas pertenecientes a un contexto y las personas que interactúan en dicho contexto. Los ambientes se consideran variables dinámicas y cambiantes, en continua transformación. Desde aquí y analizando el contexto como un constructo teórico también se puede estudiar la influencia del mismo en el desarrollo moral de las personas. Cortés (2000) en su proyecto formal de tesis presentado en el programa de Psicodidáctica aborda la superación de alguna de las críticas realizadas al enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg, desde la teoría ecológica bronfenbrenniana.

Nuestra evolución en esta área de investigación nos ha permitido ir evolucionando, desde planteamientos ortodoxamente kohlberianos, hacia la consideración de dilemas reales contextualizados como estructuradores del desarrollo, programas de intervención en el aula con profesores y, en la actualidad, desde un marco socio-cultural ir incorporando algunas de las críticas formuladas a la perspectiva cognitiva.

## **MODELOS DE INVESTIGACION**

De acuerdo a los objetivos de la investigación, se deben decidir los métodos y técnicas a emplear. El interés de nuestras investigaciones suele ser educativo, es decir, describir y comprender la realidad para poder intervenir en su mejora. En líneas generales la metodología utilizada en este tipo de investigación, es de naturaleza fundamentalmente cualitativa, combinando metodologías etnográficas y observacionales, con los controles de carácter experimental en la investigación cuantitativa. Creemos que es importante superar el debate cuantitativo-cualitativo, y trabajar dentro de modelos cuya característica sea el pluralismo integrador (Dendaluce, 1995) siendo muy importante la consideración del entorno y el papel de la investigación como contribución al cambio.

La mayoría de las investigaciones que se han llevado a cabo dentro de esta línea han tratado de describir, comparar y relacionar los factores o variables tanto personales como contextuales que influyen en el razonamiento moral.

Como técnicas se han utilizado: la observación, entrevistas semiestructuradas, análisis de protocolos, categorización de respuestas, narraciones, análisis de textos, videos, así como cuestionarios estandarizados dentro siempre de un pluralismo metodológico.

La observación, nos ha permitido recoger los acontecimientos que ocurren en el ámbito educativo en toda su complejidad. Si es el propio profesor el que realiza la observación (en lugar del investigador) la experiencia se puede convertir en un proceso de mejora educativa. Las entrevistas semiestructuradas, nos permiten indagar acerca de los valores y el razonamiento de los sujetos entrevistados. Si la entrevista no está estructurada, se parece bastante a la observación participativa y si está muy estructurada es más similar a los cuestionarios estandarizados. Nosotros seguimos el método clínico de Piaget, que se utiliza también en el cuestionario de dilemas hipotéticos de Kohlberg. Cuando la entrevista semiestructurada la hemos diseñado nosotros realizamos el análisis de protocolos con el fin de ir categorizando las respuestas, de acuerdo a los criterios de valoración de la entrevista ya que su rigor depende de la estandarización de los criterios de valoración de las respuestas. Estos criterios deben de estar definidos con precisión, de manera que permitan concluir con categorizaciones similares a diferentes investigadores. Las narraciones tienen como objeto la comprensión de la experiencia y se recogen los contextos relacionales de la vida cotidiana que nos permiten captar la riqueza de detalles que no pueden expresarse a través de categorías más amplias o estadios. Los análisis de textos y videos, previa la definición de valores que queremos recoger y después de la categorización correspondiente nos permiten acercarnos a los valores que transmiten estos dos recursos didácticos. Para concluir, los cuestionarios estandarizados nos permiten que todos los sujetos respondan a la misma situación.

Queremos destacar que desde el punto de vista metodológico cada vez nos vamos acercando más y mejor a la práctica de los profesionales, y entendemos la investigación como facilitadora del cambio.

## **TEMATICAS PARTICULARES**

### **El desarrollo moral desde la psicología cultural: la importancia del contexto**

Uno de los aspectos que en la actualidad se está trabajando dentro de nuestro Departamento es la importancia del contexto en el desarrollo moral, tal y como señalan Ayerbe, Cortés y Medrano (1999) podemos ampliar la teoría kohlberiana al considerar los dilemas morales reales, y partir del enfoque de la psicología cultural, marco teórico que está teniendo mucho auge en la psicología del desarrollo. La psicología cultural ha experimentado un resurgimiento entre 1980 y 1990, debido a los estudiosos del desarrollo en determinados campos (Bruner, 1991, 1998; Cole, 1990, 1996; Rogoff, 1990). Este enfoque trata de analizar la diversidad histórica y cultural en los procesos y productos de la mente humana.

Existen numerosas críticas en torno a la no consideración de la influencia del contexto en el trabajo de Kohlberg, siendo uno de los puntos de su teoría que más debate ha suscitado (Aronfreed, 1968; Mischel y Mischel, 1976; Hersch, Reimer y Paolito, 1988, 1997; Boyes y Walker, 1988; Walker, 1995; Berkowitz, 1996; Díaz-

Aguado y Medrano,1994; Medrano,1998, 1999; Damon,1980; Trianes, 1996; Escorza, 1998; Burman,1998; Helwig,1997).

Desde este punto de vista una aportación que es preciso considerar a nivel metodológico, es la de Eckensberger (1998), quien ha diseñado un procedimiento para valorar las bases morales tomadas del contexto cotidiano. Parte de la idea de que para valorar la pertinencia de una teoría sobre el desarrollo del juicio moral, es preciso analizar en profundidad el significado que cada cultura da al concepto de estructura, es decir, cada cultura tiene sistemas normativos que orientan los comportamientos en ese determinado contexto cultural. y la naturaleza del problema. El procedimiento metodológico que propone se basa en:

1. Estructurar un dilema de modo resumido, no dilemas completos, para que el entrevistador pueda formular al entrevistado preguntas sobre acontecimientos propios importantes.

2. Abandonar el manual de evaluación de los dilemas estandarizados, y utilizar directamente el criterio de estructura (definido por la complejidad del concepto de acción, la localización del conflicto y el estándar utilizado).

### **El desarrollo moral y las historias de vida: enfoque narrativo**

Colby y Damon (1994) se centran en el desarrollo moral pero en interacción con el contexto social y cultural en el que se inscribe el sujeto y proponen para ello el estudio de personas moralmente ejemplares ya que, en su opinión, el desarrollo individual y el curso de la sociedad está determinado por la calidad de sus líderes morales. La entrevista de Colby y Damon, mediante la cual se recogen las historias de vida, es una propuesta en la que se intenta unir factores cognoscitivos y emocionales y la manera en cómo actúan al respecto, subrayando la importancia del contexto. Aún considerando pertinente el estudio del razonamiento moral están más interesados en la relación entre juicio y conducta moral.

A partir del trabajo de los neokolberianos e intentando superar algunas de las críticas al enfoque cognitivo-evolutivo, sobre todo la no consideración del contexto, Ayerbe, Cortés y la persona que suscribe este artículo están desarrollando una investigación que lleva por título “los dilemas contextualizados: un estudio transcultural y generacional de dos muestras de Guipúzcoa y Huesca” cuyo objetivo general es profundizar en la importancia de los contenidos que están presentes en la estructura ambiental y que interactúan con el razonamiento y la conducta moral de las personas. Para ello, recogemos dilemas reales y preguntas complementarias sobre acontecimientos propios importantes vividos por la persona, mediante una entrevista adaptada de Colby y Damon (1994) -que incluye cuestiones referidas a objetivos morales o metas, acción moral, e historia de desarrollo e influencias- con una muestra de sujetos pertenecientes a dos contextos sociales diferentes (Aragón y País Vasco) y a varios segmentos de edad (adolescentes, adultos, tercera edad).

Conocer los valores y los dilemas contextualizados, es relevante no sólo desde el punto de vista evolutivo, sino también porque es una manera de poder intervenir desde un modelo dialéctico-contextual.

## REFERENCIAS

- Ayerbe, A.; Cortés, A.; y Medrano, C. (1999). Una visión integradora de la teoría kohlberiana a partir de las críticas contextuales: propuestas de investigación. Comunicación presentada en el *III Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Santiago de Compostela.
- Beltran, J. (1992). ¿Debe defenderse a Kohlberg?. *Revista Española de Pedagogía*, 50, 97-100
- Berkowitz, M. W. (1996). Educar la persona moral en su totalidad. En R. Buxarrais; y M. Martínez, *Educación en valores y desarrollo moral*. Barcelona: ICE-OEI
- Blasi, A. (1989). The integration of morality in personality. En I. Etxebarria (Dir.), *Perspectivas del cambio moral*. San Sebastián: UPV/EHU.
- Boyes, M.C.; y Walker, L.J. (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 Misgeld/Magendzo conversation about human rights education. *Journal of Moral Education*, 26.
- Bronfenbrenner, U. (1962). The role of age, sex, class and culture in studies of moral development. *Religious Education*, 57, 3-17
- Bruner, J. (1998). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Burman, E. (1998). *La deconstrucción de la psicología cognitiva*. Madrid: Visor.
- Buxarrais, M. R. (1997). *La formación del profesorado en la educación de valores. Propuestas y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Buxarrais, M. R.; y Martínez, M. (1996). *Educación en valores y desarrollo moral*. Barcelona: ICE-OEI.
- Clemente, A. R.; y Hernandez, C. (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga: Aljibe.
- Cobo, J. M. (1995). *Educación moral para todos en secundaria*. Madrid: Narcea.
- Colby, A.; y Damon, W. (1994). *Some do care. Contemporary lives of moral commitment*. New York: Mcmillan.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University. ( Traducción española en Morata, 1999).
- Coles, R. (1998). *The moral intelligence of children*. London: Blomsbury.
- Cortés, A. (2000). *Los dilemas contextualizados y el razonamiento moral desde la teoría ecológica de Bronfenbrenner*. Proyecto formal de tesis (UPV/EHU).
- Cortina, A. (1990). *Ética sin moral*. Madrid: Tecnos.

- Damon, W. (1980). Patterns of change in children's social reasoning: a two-year longitudinal study. *Child Development*, 51, 1010-1017.
- Del Río, P.; y Alvarez, A. (1994). Introducción. La educación como construcción cultural en un mundo cambiante. En P. del Río; A. Álvarez; y J. V. Wertsch, *Explorations in Socio-Cultural Studies (4)*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Delval, J.; y Enesco, I. (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Dendaluce, I.(1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 9-32
- Díaz-Aguado, M. J. (Dir.) (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Madrid: MEC.
- Díaz-Aguado, M. J. (1997). El desarrollo moral. En J. A. García Madruga y M. Pardo (Eds.), *Psicología Evolutiva*, II. Madrid: UNED.
- Díaz-Aguado, M. J.; y Medrano, C. (1994). *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Bilbao: Mensajero.
- Eckensberger, L. H. (1998). Una alternativa al sistema del desarrollo del juicio moral. En F. Oser, y W. Yatholf, *Autodeterminazioa moral*. Bilbao: UPV/EHU.
- Elexpuru, I.; y Medrano, C. (1995). El desarrollo de los valores en educación a través de un modelo integrado. *Aprender a pensar*, 12, 41-53.
- Escamez, J. (1997). La educación del carácter. En Ortega (Coord.), *Educación moral*. Murcia: CajaMurcia.
- Escorza, F. J. (1998). *Enseñar a pensar sobre valores sociales*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Fyentes, E. et al. (1999). Acercamiento bibliométrico a la situación de la psicología moral en la última década del siglo XX. En E. Pérez-Delgado, E.; y M. V. Mestre (Coord.), *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona: Ariel.
- García Moriyón (1998). *Crecimiento moral y filosofía para niños*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gibbs, J. C. (1991). Toward an integration of Kohlberg's and Hoffman's moral development theories. *Human Development*, 34, 88-104.
- Glassman, M.; y Zan, B. (1995). Moral activity and domain theory: An alternative interpretation of research with young children. *Developmental Review*, 15, 434-457
- Hart, D.; y Killen, M. (1995). Introduction:perspectives on morality in everyday life. En M. Killen, y E. Hart, D., *Morality in everyday life*. Cambridge: University.
- Helwig, Ch. C. (1997). Making moral cognition respectable (again): a retrospective review of Lawrence Kohlberg. *Contemporary Psychology*, 42 (3), 191-195

- Kohlberg, L.; Levine, C.; Hewer, A.; y Koh (1992). Sinopsis y respuestas detalladas a los críticos. En L. Kohlberg, *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York, Bantman.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51 (3), 6-11.
- Lopez, F. et al. (1994). *Para comprender la conducta altruista*. Estella: Verbo Divino.
- Medrano, C. (1995). Las diferencias en el desarrollo moral en función del sexo: Un estudio realizado en el País Vasco. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 28, 37-48.
- Medrano, C. (1998). Los dilemas contextualizados: un estudio realizado en el País Vasco. *Cultura y Educación*, 11/12, 183-194.
- Medrano, C. (1999). Panorámica general de la crítica al modelo estructural de Kohlberg. En E. Pérez-Delgado, y M. V. Mestre, *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona: Ariel.
- Medrano, C. (1999). Los dilemas reales en la tercera edad: un estudio cualitativo desde el enfoque cognitivo-evolutivo. En E. Pérez-Delgado, y M. V. Mestre, *Psicología del desarrollo moral y crecimiento personal*. Barcelona: Ariel.
- Medrano, C. (1999). Una experiencia de formación secundaria los conocimientos previos a la transversalidad. *Investigación en la Escuela*, 39, 89-96.
- Medrano, C.; y De la Caba, M. A. (1994). A model of intervention for improving moral reasoning: An experiment in the Basque Country. *Journal of Moral Education*, 23, 427-439.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Muñoz (1997). Crecimiento moral e interacción humana en contextos socioeducativos: una perspectiva integradora. En M. Moreno, *Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, P. et al. (1996). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.
- Oser, F.; y Atholf, W. (1998). *Autodeterminazioa moral*. Bilbao: UPV/EHU.
- Payá, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Pérez-Delgado, E.; y García-Ros, R. (1991). *La psicología del desarrollo moral*. Madrid: Siglo XXI.
- Pérez Delgado, E.; y Mestre V. (1999). *Psicología del desarrollo moral y crecimiento personal*. Barcelona: Ariel.
- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.

- Rest, J. (1983). Morality. En P. H. Mussen, P. H. (Ed.), *Handbook of child psychology*, 3. Cognitive Development (4ª ed.). New York: Wiley.
- Rest, J. ; Edwards, L.; y Thoma, S. (1997). Designing and validating a measure of moral judgment: Stage preference and stage consistency approaches. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 5-28.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University. (Traducción española en Paidós, 1993).
- Serra, E.; y Cerda, C. (1997). Historias de vida en sujetos mayores: cuestiones metodológicas, función terapéutica y aplicación e programas intergeneracionales. *Revista de Psicología de la Educación*, 21, 63-81.
- Thomas, W. I.; y Thomas, D.S. (1928). En U. Bronfenbrenner (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social*. Granada: Aljibe.
- Turiel, E.; Enesco, I.; y Linaza, J. (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- Uhl, S. (1997). *Los medios de educación moral y su eficacia*. Barcelona: Herder.
- Walker, L. J. (1995). Whither moral psychology? *Moral Education Forum*, 20, 1-8.
- Walker, L. J.; y Pitts, R. C. (1998). Data can inform the theoretical skew in moral psychology: a rejoinder to Hart. *Developmental Psychology*, 34 (3), 424-425
- Wright, D. (1974). *Psicología de la conducta moral*. Barcelona: Planeta.
- Wynne, E. A.; y Ryan, K. (1993). Reclaiming our schools: a handbook on teaching character, academics, and discipline. *The Journal of Moral Education*, 27 (1), 19-34.

## **B. EL CONOCIMIENTO SOCIOPERSONAL**

*Alfredo Goñi Grandmontagne*

El conocimiento sociopersonal se refiere a los modos de entender la vida, a las teorías que, a partir de las numerosas y variadas interacciones con los demás, las personas vamos construyendo sobre las relaciones individuo/sociedad, sobre el orden moral, sobre las normas sociales de convivencia y sobre el ámbito privado de decisión individual (Goñi, 1996a). Dicho conocimiento precisa, en primer lugar, de una adecuada intelección de las demandas de distinta índole que interpelan a la persona desde su derecho a un proyecto individual y privado de felicidad, desde la necesidad de convivencia civilizada y desde un compromiso ético con la sociedad de la que forma parte. Plantea, en segundo lugar, el problema de cómo articular no sólo el derecho a la privacidad con el compromiso ético sino ambas exigencias, a su vez, con una adecuada percepción de las pautas de sociabilidad dentro de una convivencia civilizada. Y, por último, se enfrenta a la cuestión de cómo delimitar las fronteras entre los ámbitos de privacidad, convivencia y moralidad (Goñi, 1996b y 1999).

No es preciso subscribir la tesis de Turiel (1983) de que el conocimiento moral, el convencional y el personal constituyen tres dominios distintos de conocimiento social con trayectorias evolutivas independientes y asincrónicas (primera formulación de la teoría de los dominios de conocimiento social, posteriormente matizada por el propio Turiel). Mantenemos, en cambio, que se trata de tres grandes categorías de pensamiento, de tres nociones básicas, de cuyo desarrollo y coordinación derivan modos peculiares y diferenciados de entender la vida.

Lo ideal es que las personas desarrollen un profundo sentido de justicia, una clarividente percepción del papel de las reglas de convivencia social y un hondo aprecio por su ámbito privado de vida. De la coordinación de estas tres necesidades, para la que no cabe propugnar una fórmula única universal, depende un modelo del desarrollo humano, al que podría denominarse personalismo sociomoral (Goñi, 2000a), que va a permitir no caer en las trampas del individualismo autista y asocial.

Dado que en el apartado A de este mismo artículo ya se ha hablado sobre la comprensión del orden moral, corresponde ahora presentar la investigación sobre otras tres cuestiones complementarias: la comprensión del orden social, la comprensión de la vida privada y los problemas que plantea la coordinación de las tres grandes categorías del conocimiento sociopersonal.

### **LA INVESTIGACION PREVIA**

1. La convivencia social es imposible al margen de códigos que la regulen. Todo grupo social establece sus propios códigos de civilidad, los cuales normativizan las interacciones entre sus miembros. Es sumamente importante entender el sentido de los códigos de interactividad social y, en particular, en qué medida comprometen los llamados compromisos sociales; la convivencia civilizada demanda una

inteleccción ajustada del peculiar compromiso que merecen los códigos, revisables y alternables, de la organización social.

En un estudio pionero sobre la comprensión de las convenciones, Turiel (1983) sostiene que las ideas de las personas experimentan sucesivas reorganizaciones evolutivas, en fases de rechazo y aceptación, que culminan en la comprensión de que las convenciones sociales facilitan las interacciones en la vida social. Los datos obtenidos por nosotros mismos (Goñi, 1998), en cambio, inducen a pensar que la comprensión de las convenciones sociales sigue las mismas pautas evolutivas que la comprensión más general del orden social.

De todos modos, una amplia documentación empírica ha puesto de relieve que la mayoría de niños y de adultos de numerosos países entienden que asuntos tales como las formas de trato, los modales en la mesa, las expectativas de género y las regulaciones escolares son convenciones sociales. Conceptualizar una práctica social como una convención significa admitir ciertas limitaciones a la libertad de comportamiento propio, pero la obligatoriedad convencional deriva del consenso y es contingente a ese contexto social; en otros contextos pudiera no haber consenso ni obligatoriedad.

El enfoque de los dominios de conocimiento social no defiende, de todos modos, que determinados contenidos sean categorizados invariablemente en términos socioconvencionales por todas las poblaciones o en todos los contextos (Nucci, 1981; Smetana, 1983). Se ha comprobado, por ejemplo, que el que una determinada regla sea entendida como convención social o como asunto privado puede depender del rol del sujeto, de su status clínico, de la edad o de la combinación de los anteriores factores (Nucci y Herman, 1982; Smetana, 1982; Turiel et al., 1987).

En efecto, a nadie se le escapan las notables discrepancias (interculturales, de una época histórica a otra e incluso interindividuales dentro de una misma cultura) respecto a la naturaleza convencional o privada de determinados sucesos sociales. Quiere esto decir que mientras unas personas entienden que el respeto de ciertas uniformidades (costumbres o tradiciones) deriva de una obligatoriedad convencional, otras personas pueden definir a esos mismos asuntos como de libre decisión personal, de jurisdicción privada.

Es, con todo, mucho lo que aún falta por conocer al respecto. Y lo que a nosotros más nos interesa explorar es precisamente cómo se entiende el papel de los códigos de civilidad en los sistemas sociales y las relaciones que se establecen entre lo convencionalmente consensuado y la libertad individual de desmarcarse de los códigos con mayor o menor consenso social. ¿Cuáles son los factores que afectan la desigual delimitación entre lo privado y lo convencional. ¿Cómo avanzar en la explicación de por qué unas personas aceptan y otras rechazan el carácter convencional de unos y otros códigos de civilidad?

2. Uno de los tres dominios de conocimiento social es el del conocimiento personal (Smetana, 1982; Turiel, 1983; Killen, 1985), es decir, aquél que versa sobre

las conductas sobre las que cada cual puede decidir en función de apetencias o preferencias individuales, incluso aun cuando pueda derivarse algún perjuicio para uno mismo (lo que configura el espacio de comportamiento prudencial dentro del ámbito personal).

Apenas se ha investigado sobre cómo se construye esta noción de privacidad personal, lo cual no deja de sorprender ya que, a nuestro juicio (Goñi, 2000a), se trata de una noción central en el pensamiento moderno.

En dos trabajos sobre el conocimiento personal y prudencial nos hemos preguntado: ¿qué pautas evolutivas caracterizan la comprensión de las conductas prudentiales, es decir, de aquellas de donde se derivan perjuicios y/o beneficios para el agente de determinados actos? (Goñi et al., 1996) y ¿puede ayudarse con un programa de intervención escolar a construir ideas más elaboradas sobre el comportamiento prudente e imprudente? (Goñi, 1995). Pero queda aún mucho que indagar al respecto.

3. Entendemos el desarrollo del conocimiento sociomoral como la progresiva capacidad de coordinar los juicios coexistentes sobre la justicia, la convivencia y la privacidad y, al mismo tiempo, de recurrir a cada uno de estos dominios de juicio, bien por separado o bien combinadamente, según lo demande la naturaleza de cada situación sociopersonal.

No todo el mundo coincide en cuál es el sitio por donde discurren las fronteras entre lo privado, lo convencionalmente regulado y lo intrínsecamente obligatorio. Es casi todo lo que queda por investigar sobre esta cuestión. Y, sin embargo, encierra gran interés, tanto teórico como social, el explicar por qué resultan tan difíciles, discrepantes y controvertidos los juicios acerca de asuntos socialmente polémicos como pueden ser el aborto, el desnudo público, la eutanasia, la homosexualidad o el consumo abusivo de drogas.

Es lo que puso de relieve el estudio pionero de Smetana (1982) sobre las discrepancias al categorizar el aborto como asunto de índole moral o privada y cuyos resultados nosotros mismos (Goñi, 1997a) hemos corroborado. Y es lo que confirman las investigaciones sobre cómo se entienden el consumo de drogas (Nucci y Weber, 1991), el desnudo público (Turiel, 1983), los estereotipos de género (Goñi et al., 1995) o los temas que provocan discusiones en la familia (Smetana, 1998, 1999; Goñi, 1997c y 2000b) para los que los padres reclaman exigencias de funcionamiento sociofamiliar que los hijos adolescentes tienden a rechazar. Cabe igualmente explicar las distintas interpretaciones del divorcio (Goñi, 1997b) y del aborto (Goñi, 1997d) como una discrepancia sobre las dimensiones moral, privada y sociorganizativa de los mismos.

Todo parece indicar que la mayor o menor delimitación de los ámbitos de privacidad, de sociabilidad y de justicia depende, en definitiva, de la concepción antropológica y sociocultural que se sustente (Salzstein, 1991). Una de las expresiones de dicha concepción se manifiesta en los valores que se sustentan; de ahí, la conexión

de la temática del conocimiento sociopersonal con la de los valores que se expondrá en el apartado C de este artículo.

## **METODOLOGIA**

Cuando se trata de explorar el pensamiento de las personas hay que pensar, como recurso básico de investigación, en la entrevista personal. En las entrevistas, suelen plantearse situaciones hipotéticas en torno a las cuales, y a partir de un guión preestablecido, se procura que los entrevistados expliciten al máximo sus ideas; una vez transcritas literalmente las entrevistas, se codifican las respuestas en grupos de categorías.

Para los análisis estadísticos se recurre básicamente a pruebas no paramétricas dado que los datos disponibles son de índole cualitativa (categorías de clasificación) cuyo nivel de medida es nominal u ordinal y no de intervalo. Es muy frecuente el uso de la prueba de Chi Cuadrado para k muestras independientes, cuyo equivalente en técnicas paramétricas es la prueba F de análisis de varianza. Esta técnica, del tipo de independencia o de la bondad de ajuste, permite probar la existencia de una diferencia significativa entre un número observado de frecuencias (respuestas en cada categoría) y un número esperado, basado en la hipótesis de nulidad.

No siempre, sin embargo, hay por qué limitarse a realizar entrevistas. Si la investigación previa sobre un tema ya ha establecido cuáles son las categorías de respuestas que suelen darse a una problemática concreta, es posible elaborar cuestionarios que, por su menos complicada exigencia de aplicación, permiten abarcar un número más amplio de sujetos.

## **TEMATICA DE INVESTIGACION**

Al ir revisando, anteriormente, la investigación previa se han ido planteando bastantes interrogantes sobre aspectos que precisan nuevas investigaciones. Bastará ahora con retomarlos y con indicar, cuando así ocurra, si hay en curso algún trabajo de investigación.

Es preciso, de todos modos, diferenciar dos modalidades de investigación en relación al conocimiento sociomoral. La primera, más recomendable para investigadores con formación psicológica, es aquélla que se propone hacer avanzar el modelo teórico que se ha expuesto. La segunda consiste en incluir alguna de las variables de este modelo (por ejemplo, los modos de resolver dilemas sociopersonales) junto a variables de otro orden (tales como las características psicológicas, las creencias, las representaciones sociales...) del sector de población que se haya elegido.

A este respecto, hemos analizado en un reciente trabajo (Goñi, 2000a) cómo el desarrollo sociopersonal no puede reducirse a la sola construcción mental de la realidad sino que es, al mismo tiempo, una construcción tanto afectiva como relacional. Dicho de otra forma, en el desarrollo sociopersonal inciden un amplio conjunto de procesos tanto cognitivos como afectivos e interrelacionales. Quiere esto

decir que nos parece relevante y pertinente el incluir la exploración de más variables que las ideas de los sujetos. En esta dirección se insertan algunos trabajos de investigación en curso en los que, por ejemplo, se buscan correlaciones entre los modos de pensar sobre la realidad sociopersonal con características tales como la empatía, la personalidad, la necesidad de afiliación grupal, la prosocialidad, las actitudes hacia el medio ambiente u otras.

### **Convenciones sociales**

Arrojaría gran luz sobre la comprensión de las convenciones sociales la realización de estudios transculturales sobre unos mismos códigos de civilidad; en esta línea contamos con una investigación inconclusa que compara los resultados obtenidos con muestras del País Vasco y de México. Pero, de forma paralela, se precisa realizar estudios diferenciados sobre ámbitos convencionales específicos tales como las maneras en la mesa, la apariencia física, los modos de saludo (y de hablar, en general), etc... Otro tema apasionante es el de los códigos particulares de los grupos (por ejemplo, de los juveniles) lo que permitiría precisar si el convencionalismo o el anti-conventionalismo tiende a revestir carácter generalizado o a sustentarse diferencialmente en unos u otros ámbitos de la convivencia social.

Puede centrarse la investigación en identificar dimensiones evolutivas transculturales o generales, pero resulta sugerente preguntarse también qué tiene que ver la aceptación/rechazo de los códigos de civilidad con variables como el dominio de habilidades sociales, la necesidad de afiliación o pertenencia grupal, las representaciones sociales, los rasgos de personalidad, o las creencias, valores e ideologías.

### **Conocimiento personal, individualismo y privacidad**

Las ideas sobre el ámbito privado de libre decisión personal adquieren gran relevancia a partir de la adolescencia pero deben empezar a construirse en épocas más tempranas. En un estudio piloto, que no se ha plasmado aún en proyecto de investigación, encontramos algunas diferencias interesantes de unos a otros niños y niñas en edad preescolar.

En esta órbita, cabría pensar que encontrarían sustento positivo la hipótesis sobre temáticas como la de la sexualidad y la elección vocacional.

### **Asuntos sociales controvertidos**

Es, sin duda, el campo temático que resulta inicialmente más atractivo. La investigación previa ha probado la fecundidad heurística de tratar de explicar las divergencias sobre asuntos sociales controvertidos como un desigual reconocimiento de la índole moral, convencional o privada de los mismos. Es lo que pone de relieve la tesis de Palacios (1999) sobre la comprensión de la desobediencia civil. O nuestro trabajo (Goñi et al., 1995) sobre las estereotipias de género. Han quedado, igualmente, citados los trabajos de Smetana en Estados Unidos sobre las discrepancias familiares sobre normas de convivencia familiar, y cuyos resultados han recibido confirmación en nuestro contexto; pues bien, dos proyectos formales de tesis tratan de replicar los estudios de Smetana en situaciones escolares buscando: 1. una inter-

pretación a las discrepancias entre profesores y alumnos sobre la disciplina escolar; y 2. una posible relación entre forma de ver la disciplina escolar y los estilos educativos parentales.

Otros proyectos de investigación no exploran directamente el conocimiento sociopersonal sino que lo incluyen como una variable entre otras. Así sucede cuando se trata de comprobar si la consideración (privada o moral) del aborto se corresponde con un determinado perfil de valores (y otras variables sociopersonales) del alumnado universitario. O cuando se indaga una posible relación entre las ideas educativas sobre la muerte y distintas maneras de estructurar las dimensiones sociopersonales (moral, convencional, privada) de la concepción de vida.

## REFERENCIAS

- Béjar, H. (1988). *El ámbito íntimo. Privacidad, individualismo y modernidad*. Madrid: Alianza.
- Camps, V. (1993). *Paradojas del individualismo*. Barcelona: Crítica.
- Gabennesch, H. (1990). The perception of social conventionality by children and adults. *Child Development*, 61, 2047-2059.
- Geiger, K.; y Turiel, E. (1983). Disruptive school behavior and concepts of social convention in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 677-685.
- Goñi, A. (1989). La conceptualización de la vida social escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 47, 101-116.
- Goñi, A. (1993). La resolución de dilemas socioprudenciales. *Revista de Ciencias de la Educación*, 156, 467-480.
- Goñi, A. (1993). Un programa de educación sociopersonal atento a la distinción entre prudencia y moralidad. *Revista de Psicología de la Educación*, 13, 35-50.
- Goñi, A. (1996a). La construcción del conocimiento sociomoral. En F. Bacaicoa (Ed.), *La construcción de conocimientos*, (pp. 307-318). Bilbao: UPV/EHU.
- Goñi, A. (1996b). Proyecto individual de felicidad y compromiso social de justicia. *Cultura & Educación*, 3, 19-30.
- Goñi, A. (1997a). Adolescencia y vida familiar. El sentido de las discusiones. *Bienestar y Protección Infantil*, III (1), 121-133.
- Goñi, A. (1997b). Modos de entender el aborto, formas de entender la vida. *Revista de Psicología*, XIX(2), 29-49.
- Goñi, A. (1997c). Distintas concepciones de la naturaleza sociomoral del divorcio. *Revista de Psicología de la Educación*, 21, 83-96.

- Goñi, A. (1998). *Códigos de civilidad. Un estudio sobre la comprensión de las normas que regulan la convivencia social*. (Inédito).
- Goñi, A. (Ed.) (1996). *Psicología de la educación sociopersonal*. Madrid: Fundamentos.
- Goñi, A. (1999). Lo ético en psicología. La cuestión de dominios o ámbitos. En E. Pérez Delgado y V. Mestre (Eds.), *Psicología moral y crecimiento personal*, (pp. 27-42). Barcelona: Ariel.
- Goñi, A. (2000a). *Psicología del individualismo*. Donostia: Erein.
- Goñi, A. (2000b). *Adolescencia y discusiones familiares*. Madrid: Eos.
- Goñi, A.; Aguirre, J. J.; y Bacaicoa, F. (1997). ¿Da lo mismo perder que no ganar?. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 50 (1), 127/136.
- Goñi, A.; Alejo, E.; y Mtz.. de Icaia, I. (1997). Privacidad versus moralidad en el juicio sobre el aborto y el divorcio. *Revista de Psicodidáctica*, 3, 37-56.
- Goñi, A.; Bacaicoa, F.; y Aguirre, J. J. (1995). La comprensión del comportamiento imprudente. En A. Goñi (Ed.), *Psicodidáctica y aprendizajes escolares*, (pp. 319-338). Bilbao: UPV/EHU.
- Goñi, A.; Celorio, G.; y Molero, B. (1995). Estereotipos de género: convención, normalidad, justicia. *Investigación en la Escuela*, 26, 83-92.
- Helwig, C.; Tisak, M.; y Turiel, E. (1990). Children's social reasoning in context: reply to Gabennesch. *Child Development*, 61(6), 2068-2078.
- Killen, M. (1985). *Children's coordination of moral, social and personal concepts*. (Tesis doctoral). Universidad de California: Berkeley.
- Miller, J. C.; y Bersoff, D. M. (1988). When do american children and adults reason in social conventional terms?. *Developmental Psychology*, 24, 366-375.
- Nisan, M. (1988). A story of a pot: or a cross-cultural comparison of basic moral evaluations. A response to the critique of Turiel, Nucci and Smetana (1988). *Developmental Psychology*, 24(1), 144-146.
- Nucci, L. P. (1981). The development of personal concepts: a domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52, 114-121.
- Nucci, L. P. (1982). Conceptual development in the moral and conventional domains: implications for values education. *Review of Educational Research*, 52, 93-122.
- Nucci, P.; y Weber, E. K. (1991). The domain approach to values education: from theory to practice. En W. M. Kurtines; y J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development, III: Application*, (pp. 251-266). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Palacios, S. (1999). *La desobediencia civil y la objeción de conciencia. Comprensión sociomoral de sucesos complejos durante la adolescencia y la juventud*. Bilbao: UPV/EHU.
- Saltzstein, H. D. (1991). Why are nonprototypical events so difficult, and what are the implications for social-developmental psychology?. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 56 (2), 104-116.
- Shweder, R. A.; Mahapatra, M.; y Miller, J. G. (1987). Culture and moral development. En J. Kagan, y S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children*, (pp. 1-83). Chicago: University.
- Smetana, J. G. (1982). *Concepts of self and morality: women's reasoning about abortion*. New-York: Praeger.
- Smetana, J. G. (1983). Social-cognitive development: domain distinctions and coordinations. *Developmental Review*, 3, 131-147.
- Smetana, J. G. (1986). Children's impressions of moral and conventional transgressors. *Developmental Psychology*, 21(4), 715-724.
- Smetana, J. G. (1989). Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. *Child Development*, 60, 1052-1067.
- Smetana, J. G.; Berent, R. (1993). Adolescents' and mothers' evaluations of justifications for disputes. *Journal of Adolescent Research*, 8 (3), 252-273.
- Smetana, J. G.; Yau, J.; Hanson, S. (1991). Conflict resolution in families with adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 1(2), 189-206.
- Smetana, J.; Killen, M.; y Turiel, E. (1991). Children's reasoning about interpersonal and moral conflicts. *Child Development*, 62(3), 629-644.
- Smetana, J. G. (1988). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority. *Child Development*, 59, 321-335.
- Smetana, J. G. (1989). Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. *Child Development*, 60, 1052-1067.
- Smetana, J. G. (1991). Adolescents' and mothers' evaluations of justifications for conflicts. *New Directions for Child Development*, 51, 71-86.
- Smetana, J. G. (1993). Conceptions of parental authority in divorced and married mothers and their adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 3 (1), 19-39.
- Smetana, J. G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66, 299-316.
- Smetana, J. G.; y Asquith, P. (1994). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child Development*, 65, 1147-1162.

- Smetana, J .G.; Yau, J.; Restrepo, A.; y Braeges, J. L. (1991). Adolescent-parent conflict in married and divorced families. *Developmental Psychology*, 27 (6), 1000-1010.
- Song, M.; Smetana, J.; y Kim, S. (1987). Korean children´s conceptions of moral and conventional transgressions. *Developmental Psychology*, 23, 577-582.
- Tisak, M.; y Turiel, E. (1988). Variation in seriousness of transgressions and children´s moral and conventional concepts *Developmental Psychology*, 24 (3), 352-357.
- Turiel, E. (1983). *El conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate,1994.
- Turiel, E. (1989). Domain-specific social judgments and domain ambiguities. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35, 89-114.
- Turiel, E.; Hildebrandt, C.; y Wainryb, C. (1991). Judging social issues: difficulties, inconsistencies and consistencies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 56 (2), 1-103.
- Turiel, E.; Killen, M.; y Helwig, C. (1987). Morality: its structure, functions and vagaries. En J. Kagan y S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children*, (pp. 155-243). Chicago: University.
- Turiel, E.; Nucci, L.; y Smetana, J. (1988). A cross-cultural comparison about what? A critique of Nissan´s (1987) study of morality and convention. *Developmental Psychology*, 24 (1), 140-143.
- Turiel, E.; y Davidson, Ph. L. (1986). Heterogeneity, inconsistency and asynchrony in the development of cognitive structures. En I. Levin (Ed.), *Stage and structure*. Norwood, N.J: Ablax.
- Wainryb, C. (1991). Understanding differences in moral judgments: the role of informational assumptions. *Child Development*, 62, 840-851.
- Wainryb, C. (1993). The application of moral judgments to other cultures: relativism and universality. *Child Development*, 64, 924-933.
- Wainryb, C.; y Turiel, E. (1993). Conceptual and informational features in moral decision making. *Educational Psychologist*, 28 (3), 205-218.
- Yau, J.; y Smetana, J. (1993). Chinese-american adolescent´s reasoning about cultural conflicts. *Journal of Adolescent Research*, 8 (4), 419-438.

## C. LOS VALORES

*Santiago Palacios Navarro*

Los modelos cognitivos y evolutivos parten de una visión estructural sobre el proceso de desarrollo y comparten una serie de afirmaciones con relación al conocimiento sociomoral. La principal subraya que el desarrollo es autoconstruido y autorregulado. Las personas realizan una organización activa de las experiencias más que una incorporación pasiva de las mismas en el intento de dominar el mundo social. La comprensión y el conocimiento social se derivan de la continua interacción de las personas con su medio social y su estructuración.

La psicología sociocognitiva pone más énfasis en el concepto de valor como un elemento explicativo básico teniendo en cuenta además de las características de los sujetos individuales aquellos aspectos que tienen que ver con la cultura y sus instituciones a la hora de interpretar la formación y adquisición (Garzón y Garcés, 1989).

Uno de los enfoques psicológicos más productivo a la hora de afrontar el estudio de los valores entendidos como criterios de comportamiento de las personas, es el propuesto por Milton Rokeach (1973). Otros enfoques (Hall-Tonna o Brezinka), si bien conciben los valores como elementos psicológicos con función prescriptiva, hacen uso de metodologías muy particulares y tan específicas que hace que en la mayoría de los casos sea difícil cotejar los resultados obtenidos en unas y otras investigaciones.

La aportación de Rokeach (1979) ha tenido (Schwartz y Bilsky, 1987; Feather, 1988; Barbera y Mayor, 1989) y tiene, actualmente, (Pérez Delgado et al., 1991; Molpeceres, 1994; Musitu, 1995; Jhonston, 1995) continuidad en el campo de la investigación de la psicología sociocognitiva aunque arrastra los problemas que se derivan de la propia naturaleza, a veces, difusa, de la unidad de análisis escogida.

A partir de los trabajos de Rokeach se ha establecido un elevado consenso acerca de la naturaleza de los valores. Atendiendo a su origen, los valores son representaciones cognitivas de las necesidades humanas, que permiten la comunicación sobre éstas y la coordinación social. Atendiendo a su posición en la estructura cognitiva del sujeto, los valores son creencias centrales que determinan otras creencias más específicas y menos estables. Atendiendo a la percepción subjetiva del individuo, los valores son prescripciones o normas que guían la conducta para satisfacer determinadas exigencias de competencia y moralidad. Esta triple caracterización de los valores -funcional, estructural y fenomenológica- ofrece una conceptualización bastante completa del constructo (Molpeceres, 1994).

En cualquier caso, aunque esta concepción se ve también inmersa en la polémica acerca de la universalidad, generalización y relatividad de las creencias prescriptivas como les ocurre a los modelos que se ocupan del juicio y razonamiento sociomoral pone de relieve que “las concepciones sobre lo deseable” participan de manera significativa en la construcción de la realidad social (Palacios, 1997).

## LA INVESTIGACIÓN PREVIA

Como se ha mencionado a raíz del trabajo de Rokeach se abre una importante línea de investigación que a partir de los años 70 pretende poner de manifiesto la validez de la propuesta y la aplicabilidad de la misma y que desencadenará nuevas propuestas teóricas y metodológicas que actualizan y completan la formulación original.

En primer lugar, destaca la investigación realizada a través de estudios transculturales que sacan a la luz las peculiaridades que distintos ambientes socioculturales provocan en la jerarquía de valores de los sujetos pero que confirman la posibilidad de pensar en el concepto de valor como un elemento con carácter universal (Feather, 1998).

Así mismo, se ha abordado con intensidad el estudio de la estructura básica de la propuesta de Rokeach. No existe, sin embargo, unanimidad a la hora de describir esta estructura. Diversos autores (Johnston, 1995; Darmody, 1991; Mueller y Wornhoff, 1990; Gibbins y Walker, 1993; Schwartz y Bilsky, 1987) llegan a conclusiones diferentes. A modo de resumen las propuestas principales son dos: el modelo dimensional y el de dominios. Según el modelo dimensional los 36 valores de Rokeach se organizan en torno a 2 dimensiones: a) individualismo-competencia y colectiva-afiliación (Johnston, 1995); b) poder (autodirección-conexión) y excitación (crecimiento-expectativa) versus social-realización (Allen, 1994); c) personales y sociales (Mueller y Wornhoff, 1990).

Sin duda hay que destacar el trabajo de Schwartz en la búsqueda de esta estructura subyacente de la que se derivará la propuesta de exploración intercultural de los valores atendiendo a tres cuestiones fundamentales: a) ¿cómo afectan las experiencias sociales a las prioridades de valor de los sujetos?; b) ¿cómo afectan la prioridad de valor en el comportamiento?; c) ¿qué diferencias transculturales existen y cuáles son sus causas y efectos? (Musitu, 1995). Es decir, abordar los aspectos de contenido, comprensividad, equivalencia de significado y estructura de valores.

No obstante, y ante la imposibilidad de refrendar empíricamente este modelo, Schwartz ha reformulado el instrumento de medida creando por Rokeach proponiendo una nueva escala de valores, más amplia (56 valores) y que, como afirma, “es más comprensiva y menos prescriptiva” (Boehnke, Dettenborn y Schwartz, 1994).

De la aplicación transcultural de este instrumento y recurriendo a la técnica de análisis del espacio mínimo encuentran que el sistema de valores presumiblemente se estructura en dos dimensiones básicas (autobeneficio o autoperfeccionamiento versus autotranscendencia y apertura a los cambios versus conservador del status quo) en las que se situarían 10 tipos de valores, antes denominados dominios motivacionales (universalismo, benevolencia, tradición, conformidad, seguridad, poder, realización, hedonismo, estimulación y autodirección).

En gran medida, la obra de Schwartz (1994) supone el intento de integrar la conceptualización de Rokeach y el planteamiento más culturalistas poniendo más atención en la categorización de los valores en dominios de contenido con el objetivo de desvelar la estructura subyacente a los sistemas de valores.

Los trabajos desarrollados a partir de este modelo ocupan actualmente un lugar destacado en el campo de investigación de la psicología de los valores. De esta manera se ha estudiado los efectos de las sociedades comunistas sobre la prioridad otorgada a valores conformistas frente a aquellos que subrayan la autodirección o autodesarrollo personal (Bardi y Schwartz, 1996). O se han relacionado los valores con el temor a la guerra, el género y la enfermedad mental (Boehnke y Schwartz, 1997), con la religiosidad (Roccas y Schwartz, 1997), con el voto a partidos políticos (Barnea y Schwartz, 1998), con la visión acerca del trabajo (Ros, Schwartz y Surkiss, 1999) o con la deseabilidad social (Schwartz, Verkasalo, Antonovsky y Sagiv, 1997).

Por otro lado, el modelo de Rokeach (1979) ha permitido observar las diferencias axiológicas entre distintos grupos sociales mostrando que la dinámica propia de los valores individuales guarda una fuerte semejanza con los mecanismos que movilizan a los grupos sociales y políticos (Cochrane, R., Billing, M.; Hoggs, M. 1979; Garcés, 1985).

Sin embargo, diversas investigaciones concluyen que se hace necesario un nuevo modelo para describir las diferencias ideológicas con relación a los valores (Searing, 1978; Braithwaite, 1994; Palacios, 2000). Los resultados apuntan la necesidad de tener en cuenta un análisis transcultural de la dimensión de libertad en orden a determinar su relevancia en climas políticos extremos; la existencia de un ámbito de estudio (Mueller, 1974) relacionado con el significado de los términos libertad e igualdad en diferentes grupos de sujetos que requiere atención; y la necesidad de completar el modelo en varias direcciones: a) superar la dicotomía simplista de derecha-izquierda; b) investigar en las diferencias en otros valores.

Al igual que en el caso de Schwartz, estas consideraciones también afectan al propio instrumento de medida y se han elaborado otros nuevos que pretenden recoger las nuevas propuestas sobre las bases axiológicas de las ideologías políticas (Braithwaite, 1996 y 1997). Actualmente los esfuerzos se centran en la aplicación de estos modelos. En el caso de Braithwaite (1998) pretende demostrar que para comprender cómo se trasladan los valores sociales en unas determinadas posiciones políticas es necesario tener en cuenta la orientación (seguridad, armonía, relativista o dualista) de los sujetos.

De igual manera, se han desarrollado técnicas para la educación de valores entre la que destaca la conocida como “clarificación de valores” (Caduto, 1992; Escamez y Ortega, 1986) que pretenden recoger las ideas de Rokeach acerca del cambio de valores (Mpopfu y Houston, 1998).

Pero además de esta línea de investigación centrada en el propio modelo proliferan los estudios que pretenden poner de relieve las relaciones entre los valores y el juicio y pensamiento moral y otras variables como los rasgos de personalidad (Herringer, 1998), participación en programas educativos (Lemieux y Sauve, 1999) o los hábitos de consumo (Allen, 1999).

Aunque falta mayor evidencia empírica, existe ya una línea de investigación ocupada en identificar las relaciones entre el juicio moral y los valores humanos

(Anderson, 1979; Steibe y McCarrey, 1982; Helkama, 1983; Feather, 1988; Weber, 1993; Pérez Delgado et al., 1991; Glover, 1991; Diessner, Mayton y Dolen, 1993). Sin embargo, los resultados no son del todo concluyentes. Así, mientras Glover informa de la nula existencia de relaciones entre la jerarquía de valores y estadio de razonamiento moral, tanto Pérez Delgado como Feather y Weber encuentran relaciones significativas entre ambos.

Uno de los problemas de estos acercamientos es que, a pesar de que se encuentran relaciones consistentes entre razonamiento moral y jerarquía de valores, estas relaciones no son completamente lineales ni están exentas de contradicciones por lo que se hace necesario recurrir a otros factores (la organización social, el tipo de daño que se produce, la influencia de otros significativos) para dar cuenta de los procesos de juicio y toma de decisiones (Weber, 1993).

La falta de consistencia de estos resultados y la necesidad de recurrir a otras variables para dar cuenta de los procesos de juicio y toma de decisiones se debe frecuentemente a la poca atención que se presta al papel que la naturaleza de las situaciones juega en ese entramado de juicios y decisiones.

En este sentido el sistema de valores más que una estructura equiparable a la del razonamiento moral ha de ser entendida como el nexo de unión entre los aspectos cognitivos del razonamiento moral y de la personalidad. Ambos elementos considerados conjuntamente afrontan mejor la explicación del juicio sociomoral ya que estos se dan sobre situaciones y contextos específicos.

En cualquier caso, los elementos señalados por Weber para dar cuenta de las relaciones entre razonamiento moral y sistema de valores coinciden con la descripción que se hace desde el modelo de Turiel (1984) de los dominios moral, convencional y psicológico o personal.

No obstante, las posibles relaciones entre el modelo axiológico y el de conocimiento sociomoral apenas han despertado el interés de los investigadores. Este escaso interés tiene una explicación lógica si atendemos al carácter de hipótesis más que de paradigma teórico consolidado del modelo de los dominios de conocimiento. Otras razones pueden estar en la procedencia de diferentes, dispares y a veces irreconciliables tradiciones de investigación y marcos teóricos.

La investigación en torno a la estructura de los valores puede ser vista como una primera puerta para el estudio de las relaciones entre ambos modelos. Además del uso de una terminología común como es la de dominio (motivacional y de conocimiento) ambos modelos pretenden abarcar la totalidad de la realidad sociopersonal aceptando la posibilidad de que un sujeto razone sobre cuestiones morales, sociales o personales sin que estas ocupen un papel importante en su vida. Y aceptando también que la extensión y profundidad de los dominios de razonamiento puede estar influenciado por la jerarquía de valores del sujeto. Y aceptando, en definitiva, que ambas pueden mostrar distintas formas de conexión e interrelación.

## **METODOLOGÍA**

Siguiendo la propuesta de Rokeach, la medida de los valores puede llevarse a cabo a través de tres técnicas básicas: 1. la inferencia a partir de comportamientos observables; 2. la entrevista personal; 3. mediante una escala de valores.

Como ya hemos señalado no pocas veces las investigaciones emprendidas con la escala propuesta por Rokeach han expuesto la limitación de este instrumento tanto en cuanto a la extensión y significado de los ítems como a las posibilidades de análisis estadístico que ofrece.

Por ello, y aunque la validez y fiabilidad de esta escala no la desacreditan resulta de verdadero interés aprovechar el potencial de las nuevas escalas y cuestionarios que parten en última instancia de una visión común.

En cualquier caso, optar por una u otra metodología seguramente adquiere su verdadero sentido solo cuando se contemplan los objetivos que persigue la investigación. Sin embargo, es necesario dedicar tiempo y reflexión a la toma de decisiones respecto a estos aspectos metodológicos puesto que condicionarán los resultados.

Así, mientras optar por alguna de las dos primeras técnicas se presenta más adecuado para un abordaje cualitativo que para una prospección extensa y por lo tanto será la opción para investigar, por ejemplo, el significado de los valores para los sujetos lo que revertiría sin duda en la validez de las escalas. En ambos casos hay que señalar, por un lado, la importancia que tiene el diseño de la situación en la que se enmarca el comportamiento a observar y de la entrevista y, por otro, la relevancia de la tarea de codificación de los inputs observacionales y de las respuestas.

La tercera técnica nos permite contar con una importante investigación previa y con la posibilidad de análisis que la estadística ofrece. El análisis multidimensional, el test de la mediana, el análisis discriminante, el análisis del espacio mínimo son algunas de las pruebas a las que se deberá recurrir para interpretar los resultados de las distintas escalas.

## **TEMATICAS DE INVESTIGACIÓN**

Del repaso a la investigación previa podemos extraer algunas de los principales asuntos que mantienen vigencia como tópicos de investigación.

En primer lugar por tanto podemos señalar las investigaciones que abordan el estudio de la propia estructura axiológica de los sujetos bien para recabar validez para los instrumentos como para valerse de estos instrumentos para sacar a la luz las diferencias individuales relacionadas con los valores.

En segundo lugar, nos encontramos con aquellas investigaciones en las que los valores no son la única variable cognitiva a tener en cuenta si no que o bien porque pretenden relacionarlos con otras variables psicológicas o bien porque se dirigen a observar la relevancia de los mismos en situaciones contextualizadas.

En cualquier caso, ambos acercamientos no son excluyentes y precisamente la complementariedad de ambos se perfila como la opción más adecuada de cara a afrontar una investigación concreta.

Por ello, los temas de investigación que ocupan nuestro interés son los siguientes:

1. Demostrar el alcance de la validez de la estructura de valores propuesta por Schwartz con muestras de nuestro entorno. Como señala Musitu (1995) las investigaciones que tratan de replicar el agrupamiento estructural de valores en otras culturas han encontrado que la estructurada hallada aunque mantiene cierta coherencia no se ajusta a las predicciones hechas por el modelo.

2. Explorar y desarrollar nuevas técnicas para el tratamiento de los datos obtenidos a través de estas escalas.

3. Aplicar esta propuesta para conocer las diferencias axiológicas de las personas en función de la edad o la pertenencia a distintos grupos sociales.

4. Estudiar las relaciones e interrelaciones entre los valores y otras variables como la elección vocacional, la ideología política, el desarrollo moral o los que se derivan de la propuesta de dominios independientes de conocimiento.

5. Estudiar las relaciones entre los valores y la variabilidad ante situaciones y dilemas contextualizados y/o controvertidos (eutanasia, consumo de drogas, insumisión, aborto...).

## REFERENCIAS

- Allen, M. (1994). Personal values of Wellingtonians: A multidimensional scaling analysis. *New Zealand Journal of Psychology*, 2, 71-76.
- Allen, M. (1999). The direct and indirect influences of human values on product ownership. *Journal of Economic Psychology*, 20 (1), 5-39.
- Anderson, C. (1979). Clarifying what values? *Canadian Counsellor*, 1, 36-40.
- Barbera, E.; y Mayor, L. (1989). Autoconcepto de género y sistema de valores. *Revista de Psicología Social*, 2, 151-165.
- Bardi, A.; y Schwartz, S. (1996). Relations among sociopolitical values in Eastern Europe: Effects of the communist experience. *Political Psychology*, 17 (3), 525-549.
- Barnea, M.; Schwartz, S. (1998). Values and voting. *Political Psychology*, 19 (1), 17-40.
- Blamey, R.; y Braithwaite, V. (1997). The validity of the security-harmony social values model in the general population. *Australian Journal of Psychology*, 49 (2), 71-77.

- Boehnke, K.; y Schwartz, H. (1997). Fear of war: Relations to values, gender and mental health in Germany and Israel. *Peace and Conflict Journal of Peace Psychology, 3* (2), 149-166.
- Bohenke, K.; Dettenborn, H.; Horstmann, K.; y Schwartz, S. (1994). Values priorities in the United Germany: Teachers and student from East and West compared. *European Journal of Psychology of Education, 3*, 191-202.
- Braithwaite, V (1998). The value balance model of political evaluations. *British Journal of Psychology, 89*(2), 223-247.
- Braithwaite, V (1998). The value orientations underlying liberalism-conservatism. *Personality and Individual Differences, 25*(3), 575-589.
- Braithwaite, V. (1994). Beyond Rokeach's equality-freedom model: Two-dimensional values in a one-dimensional world. *Journal of Social Issues, 4*, 67-94.
- Braithwaite, V.; Makkai, T.; y Pittelkow, Y. (1996). Inglehart's materialism-postmaterialism concept: Clarifying the dimensionality debate through Rokeach's model of social values. *Journal of Applied Social Psychology, 26*(17), 1536-1555.
- Caduto, M (1992). *Guía para la enseñanza de valores ambientales*. Bilbao: Gobierno Vasco.
- Cochrane, R.; Billing, M.; y Hoggs, M. (1979). Politics and values in Britain: A test of Rokeach's two-values model. *British Journal of Social and Clinic Psychology, 2*, 159-167.
- Darmody, J. (1991). The adolescent personality, formal reasoning and values. *Adolescence, 103*, 731-742.
- Diessner, R.; Mayton, D.; y Dolen, M. A. (1993). Values hierarchies and moral reasoning. *Journal of Social Psychology, 6*, 869-871.
- Escamez, J.; y Ortega, P. (1986): *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibre.
- Feather, N. T. (1988). Moral judgment and human values. *British Journal of Social Psychology, 27*, 239-246.
- Feather, N. T. (1998). Attitudes toward high achievers, self-esteem, and values priorities for Australian, American and Canadian students. *Journal os Cross Cultural Psychology, 29*(6), 749-759.
- Garcés, J. (1985). *Sistema de valores en la política autonómica: perfil ideológico de discursos políticos*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Garzón, A.; y Garcés, J. (1989). Hacia una conceptualización del valor. En J. Mayor y J. L. Pinillos (Eds.), *Creencias, actitudes y valores*, (pp. 365-408). Madrid: Alhambra.

- Gibbins, K.; y Walker, I (1993). Multiple interpretations of the Rokeach Value Survey. *Journal of Social Psychology*, 6, 797-805
- Glover, R. J. (1991). Value selection in relation to grade in school and stage of moral reasoning. *Psychological Reports*, 3, 931-937.
- Helkama, K. (1983). The development of moral reasoning and moral values. *Acta Psychologica Fennica*, 9, 99-111.
- Herringer, L. (1998). Relatings values and personality traits. *Psychological Reports*, 83(3), 953-954.
- Johnston, C. (1995). The Rokeach Value Survey: Underlying structure and multidimensional scaling. *Journal of Psychology*, 5, 583-597
- Lemieux, A.; y Sauve, G. (1999). Values of senior citizens enrolled in a university curricula versus those who are not. *Educational Gerontology*, 25(1), 67-88.
- Molpeceres, M. A. (1994). *El sistema de valores. Su configuración y su socialización familiar en la adolescencia*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Mpofu, E.; y Houston, E. (1998). Assessment of value change in persons with acquired physical disabilities: Current and prospective applications for rehabilitation counselors. *Canadian Journal of Rehabilitation*, 12(1), 53-61.
- Mueller, D. J. (1974). A test of the validity of two scales on Rokeach's Value Survey. *Journal of Social Psychology*, 94, 289-290.
- Mueller, D. J.; y Wornhoff, S. A. (1990). Distinguishing personal and social values. *Educational and Psychological Measurement*, 50, 691-699.
- Musitu, G. (1995). Familia, identidad y valores. *Infancia y Sociedad*, 30, 230-262.
- Palacios, S. (1997). Los valores humanos y la comprensión de la desobediencia civil. *Revista de Psicodidáctica*, 3, 113-131.
- Palacios, S. (2000): *La desobediencia civil y la objeción de conciencia. Comprensión sociomoral de asuntos sociales complejos durante la adolescencia y la juventud*. Tesis doctoral: Universidad del País Vasco.
- Pérez Delgado, E.; y García-Ros, R. (1991). *La psicología del desarrollo moral*. Madrid: Siglo XXI.
- Pérez Delgado, E.; Mestre, V.; y Clemente, A. (1991). *Desarrollo del juicio moral y valores humanos*. (Inédito).
- Roccas, S.; y Schwartz, S. (1997). Church-state relations and the association of religiosity with values: A study of catholics in six countries. *Cross Cultural Research: The Journal of Comparative Social Science*, 3(4), 356-375.
- Rokeach, M (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press

- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values. Individual and societal*. New York: Free Press.
- Ros, M.; Schwartz, S.; y Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values and the meaning of work. *Applied Psychology: An International Review*, 48(1), 49-71.
- Schwartz, S. (1994). Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values. En U. Kim; H. Triadis (Eds.), *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications*, (pp. 85-119). California: Sage
- Schwartz, S. H.; y Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 550-562.
- Schwartz, S.; Verkasalo, M.; Antonovsky, A.; y Sagiv, L. (1997). Value priorities and social desirability: Much substance, some style. *British Journal of Social Psychology*, 36(1), 3-18.
- Searing, D. (1978). Measuring politicians' values: Administration and assesment of a ranking technique en the British House of Commmons. *American Political Science Rewiev*, 72, 65-79.
- Steibe, S.; y McCarrey, M. (1982). Prediction of justice-related behavior by fairness-reasoning and human values. *Psychological Reports*, 3, 1275-1280.
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- Weber, J. (1993). Exploring the relationship between personal values and moral reasoning. *Human Relations*, 4, 435-463.