

Gaitasun moralak eta ezagutza sozio-pertsonalaren azterketa ertain eta unibertsitateko laginetan

*Santiago Palacios
Gurutze Etxezarreta*

Euskal Herriko Unibertsitatea
Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Saila
Gipuzkoako Irakasleen Unibertsitate-Eskola

GAKO-HITZAK: Gaitasun moralak. Garapen sozio-moralak. Heziketa sozio-pertsonalaren. Gaztaroa.

1. SARRERA

Oro har balio moralak gizartearen duten tokia eta hauek nola ulertzen diren oso eztabaidatua izan da azken hamarkadetan. Eskolan inolako heziketa moralik ez ematea ezinezkoa da (Goñi, 1992), zeren irakasleak bere ihardunean, eta oro har eskolaren osotasunaren funtzionamenduak balio eta egiteko modu batzuk aurkeztuaz, eragina dute haurren gizarte heziketan, eta beraz, moral heziketan.

Eguno gizarte gero eta konplexuagoan, non eskoletan kultura desberdinetako jendeak elkartzen diren, eta gizarte konbentzioen eredu bakarraren ordean aukera desberdinak sortzen diren, beharrezkoa da hauei buruz gogoeta egiteko tresnak eskaintzea. Era berean autoritatearen justifikazioa kolokan jarrita dagoen unean izanik, egiteko modu bakarra inposatzea jada ezinezko denean, zer eta nola egiten dugun aztertzeke ereduak eskaintzea ezinbestekoa da, erlatibismo kaltegarri batean erortzea ekiditeko (Puig Rovira, 1996).

Laburbilduz, artikulu honen helburua, psikologiaren ikuspegitik eta bereziki eskola testuinguruan moral arloko heziketari buruzko zenbait datu enpiriko eztabaidatzea da.

2. OINARRITZE TEORIKOA ETA ERREFERENTZI MARKOA

Lehenik, moralaren inguruko argipen batzuk egitea komeni da. Zer ulertzen dugu moralaz hitz egiten dugunean? Ondoren, garapen moralaren teoria psikologikoetan zentratuz, gaztearengan moralitasuna nola garatzen

den deskribatuko da. Era berean moraltasuna gizarte ikuskera zabalago batean txertatzea proposatzen duen teoria aurkeztuko da.

Moralaren inguruko argipen batzuk: gizarte ereduak eta moral ereduak

Moralaren arloan Adela Cortinak (1990) egiten duen banaketa kontuan hartuz bi etika mota nagusi bereizten dira: helburuen etika eta etika formalak. **Helburuen etika**, gizakiak «telos» edo helburu jakin bat duela planteatzen duena da, eta honen arabera eredu hori eskuratzen laguntzen duten bertuteak lantzean datza moralak. Helburuen etikak zoriontasunerako proiektu bat finkatzen du, eduki eta hauetara heltzeko bertuteekin. Ikuspegi honetatik moralak «ethos» edo komunitate baten izaera bereziarekin lotzen da. Beraz, moralak txikitatik inguruneak txertatutako ezaugarriekin lotzen da, eduki emozionala eta ohiturazkoek garrantzi handia hartzen dutelarik. Baina gizaki proiektu hori aldatu egiten da kultura edo garaiekin arabera, eta beraz, moralaren edukia ere aldagarria eta ez unibertsala da; nagusiki talde jakin bati lotua dago. Honen adibide liraterako *kristau moralak* edo *mendebaldeko moralak* bezalako terminoekin ulertzen duguna.

Etika formalak, ez du gizaki eredu bati lotutako edukirik finkatzen. Izenak dioen bezala, etika formaren edo prozeduren arabera definitzen da. Etikoa edo moralak dena identifikatzeko irizpidea baldintza formalak dira, hau da, erabakiak hartzeko prozedurarekin loturik daude. Filosofia korronte desberdinek prozedura mota bat edo bestea azpimarratzen dute etikoa denarekiko irizpide gisa, baina gaur egun nagusiki eztabaida arrazionala kokatzen da irizpide gisa. Etika honen printzipioak gizaki razional orori exijitu dakizkioke, ez dira garai edo talde jakin batetara mugatzen, alta, unibertsalak dira. Zoriontasunerako bidea norberaren edo komunitate bakoitzaren esku geratzen den bezala, etika formalak finkatzen dituen gutxiengoak unibertsalak eta beharrezkoak dira gizakien arteko elkarbizitza justua bideratzeko. Ikuspegi honetatik arrazoiarena funtsezkoa da, komunitate mota desberdinetako ohitura, sentimendu desberdinen gaintetik. Honen adibide da eskubide unibertsalen aldarrikapena.

Eskolara itzuliz, argi ikusten da bi etika hauetako bakoitza kontutan hartuz gero praktika heziketa modu desberdinean planteatzen dela. Lehenaren helburua zoriontasun proiektu bat osatzea izanik, komunitatearekiko obedientzia eta balio konkretuen onarpena bilatzen du. Bigarrenak, gutxieneko unibertsalen balioak kontutan hartuaz, gizakia arrazional eta autonomo gisa hezteko bilatzen du.

Garapen eta heziketa moralari buruzko ikuspegi kognitibo-ebolutiboa

Gizarte heziketan eta heziketa moralean azken mendean zehar erabili izan diren estrategiak anitzak dira eta gizakiaz zein gizarteaz dagoen ideia filosofiko-antropologiakoarekin lotuta daude (Goñi, 1988).

Piaget eta Kohlberg-en ekarpena

Oro har, ikuspegi kognitibo-ebolutibo klasikoaren arabera norberak eraikitzen du ingurunearen irudia, ingurune horrekin berekin dituen harremanetan oinarrituaz. Haurraren munduaren ikuskera gizarte esperientziak gauzatu eraikitzen da (Turiel, 1983). Zeregin honetan inguruneke balio, arau, eredu, tradizio partikularrak erreferentzia gisa funtzionatzen dute, baina elaborazioa haurrak berak egiten du. Piageten (1932) arabera gizartearen irudia eraikitzea garapen kognitiboarekin dago lotuta. Garapen kognitiboarekin gizartearen ikuskera gero eta konplexuago bihurtuz doa eta era berean haurrak moral orientazio heteronomotik moral orientazio autonomorako pausua ematen du.

Kohlbergek (1984) Piageten ildoak jarraitzen du eta haurraren garapen moralak estadioetan zatitzen den prozesu gisa ikusten du. Laburki adieraziz, esan daiteke, haurra, nerabea eta heldua, bere garapen moralean, aurrekonbentzionalak diren estadioetatik (lehena eta bigarrena); konbentzionalak diren estadioetara (hirugarrena eta laugarrena) igarotzen direla, eta ondoren hauetatik postkonbentzionalak diren estadioetara (denak iristen ez diren bosgarrena eta seigarrena). Beraz bide horretan norberaren baitan zentratutako ikuspegitik, norberaren gizartearen errespetuan oinarritutako ikuspegira igarotzen da, non rol sozialen garrantzia eta ordenaren beharra azpimarratzen den. Prozesua jarraituz, puntu honetatik gizateria osoa kontutan hartzen duen printzipio moralen ikuspegira igarotzen da. Hemen lortzen den ikuspegi moralak etika formalarekin bat egiten du: gizaki guztien eskubide unibertsalaren oinarritutako printzipio unibertsalen etika bat da (Diaz Aguado eta Medrano, 1994; Medrano, 2001). Ikusi daiteke garapen moraleko aldi bakoitzean egiten diren epai moral eta justifikazio moralen ezaugarriak desberdinak direla. Gainera aldi horiek garapenaren sekuentzia unibertsala osatzen dute Kohlbergen ustez. Era berean konbentzioa eta moralak bereiziaz doan heinean egiten den garapen moralak, eskolan hezi, kitzikatu eta bultzatzea egin daiteke. Honetarako bidea kideekin elkarrizketan trebatzea da, bereziki norbera baino estadio altuagoko kideekin elkarrizketan. Era berean, elkarrizketa honen markoak askatasun eta justiziazko baldintzak izan behar ditu, eskolan giro global justua egon behar du bermaturik (Oihartzabal, 2001).

Laburtuz, Piaget zein Kohlbergen arabera, moralak ez da, gizarte arauetikiko bat etortze eta moldatzea, kontrakoz, hauen arabera haur zein nerabeak, gizarte ingurunearekin harremanetan osatu egiten du bere gizarte ikuskera propioa, eta bertako arauetikiko arrazoiketa gaitasuna dauka. Gaitasun moralak garatu eta hezi egin daitekeen gaitasun kognitiboak da eta eskola zein familia esperientziekin oso harremanduta dago.

Lind-en ekarpena

Kohlbergen ereduak urte luzez izan da arrakastatsu, baina hainbat kritika ere jaso ditu, besteak beste, gaitasun moralak neurtzeko moduaren ingu-

ruan. Kohlberg-ek erabilitako neurketa tresnak, MJI-k (Moral Judgement Interview) zeharka baino ez du neurtzen konpetentzi moralak. Lind-ek (1989) neurketa tresna berri bat proposatu zuen hutsune hori betetzeko: MJT (Moral Judgement Test) delakoa.

Linden (1998) arabera ebazpen moralean bi alderdi bereiz daitezke: afektua eta kognizioa. Lehenari dagokio printzipio moral batzuen preferentzia eta atxikimendua, bigarrenari dagokio erabaki prozesu konkretuetan printzipio horiek aplikatzeko behar den konpetentzia. Bi alderdiak, afektu eta kognizioa, ezin dira banatu, baina, era berean, bi alderdi desberdin dira. Horregatik, horiek neurtuko dituen tresna batek, zeregin berean neurtu behar ditu biak, baina bata bestearekiko desberdinuaz, eta horixe lortu nahi du MJT-k.

MJT-k zeregin moral erreal bat planteatzen du. Adibidez, mediku bat eutanasia egoera baten aurrean jarriaz, berau batetik bizitzaren printzipioa eta bestetik sufrimendua ekiditea errespetatzearen printzipioaren arteko konfliktuaren aurrean jarriaz. Printzipioen konfliktuzko egoera moral horrekin lotuta, alde batera zein bestera ekiteko seina arrazoi planteatzen dira. Hauek kalitate desberdinekoak dira, moralitasun estadio bakoitzeko bana dagoelarik. Subjektuak, orduan, alde batetik gustuko duen estadioko arazoiketa hautatzeko aukera du. Alderdi afektiboa neurtzen du, estadio bakoitzarekiko duen jarrera neurtuaz. Baina, era berean konfliktuaren alde batean zein bestean dauden argudioen kalitatea baloratu behar duenez, printzipio etikoak egoera konkretuetan aplikatzeko duen gaitasuna neurtzen da, hots, bere gaitasun moralak edo alderdi kognitiboa. Neurketa hauek objektiboki, inongo interpretazio subjektiborik behar ez duen erakuslearen (C-index) bidez kalkulatu dira (Palacios, Palacios eta Ruiz de Azua, 2002b).

MJT neurketa tresna berria izateaz gain, honek, arlo teorikoan hainbat hipotesi baieztatu egiten ditu. Besteak beste, moralitasuna gaitasun bat denaren. Era berean, gaitasun moralak hezigarria dela ere baieztatu dute. Baina zentzu honetan, aurrekoek ontzat emandako suposatutako emaitzek. Beteak beste gaitasun moralaren garapena ez dela beti aurreranzkoa, bertan, erregresioak ere gertatu daitezkeela erakusten dute. Era berean, garapena ez doala adinarekin zuzenean lotuta, baizik eta jasotako heziketa kalitatearekin dagoela loturik erakusten dute (Lind, 1996b).

Turielen ekarpena

Orain arte aipatutako ikuspegi eta lan tresnen garrantzia gutxietsi gabe, horiek guztiek duten urritasun bat nabarmentzea ezinbestekoa da: gizarte bizitza ikuspegi moralera murriztu daitekeela kontsideratzen dute baina giza erabaki guztiak ezin dira moralaren ardatzetik azaldu. Izan ere, helbururen etika eta etika formala bereiztu direnean, justiziazko edukiez gain

giza eredu bat bideratzen duten ohitura, bertute, tradizio, balio eta egiteko moduak aipatu behar dira eta eskolan biak kontuan hartu behar direla esanez. Heziketa zereginak gizakiaren praktikaren ikuspegi zabal bat hartu behar du kontuan. Horregatik, gizarte bizitza ikuspegi oso batetik begiratu nahi bada, ezinbestekoa da arlo moralaz haraindi joatea.

Laburtuz, gizarte ekintzen interpretaziorako moralitasunaren kontzeptu bakarra ez da aski, eta giza ekintzen motiboak moralitasunaren arabera soilik interpretatzea ezinezkoa da (Goñi, 2001). Kontrakoz, beharrezkoak dira beste arlo batzuk kontuan hartzea eta zentzu honetan, Turielek (1989) hiru arlo nagusi proposatzen ditu: arlo morala, gizartezko edo konbentzionala deituriko arloa eta arlo pertsonala. Turielen arabera ez da existitzen adimenaren egitura orokor edo osotasun bakar bat; halere, honek ez du esan adimenaren inongo antolamendurik gabeko eremu aniztasun amaigabe bat dagoenik (Nucci, 1997). Aitzitik, aipaturiko hiru arlo nagusiak berezitu daitezke.

Aurreko ikuspuntuetan bezala, haurrak zein nerabeak gizartearekiko ikuspegia bere ingurunearekin harremanetan eraiki eta egituratu egiten du. Egitura horien aldaketa kualitatibok estadiuez hitz egitea posible egiten du, estadio batzuetatik besteetarako pausua sekuentzia jakin bati jarraituz egiten delarik. Baina gizarte munduan izaera kualitatiboki desberdineko gertakariak aurkitzen ditugunez, sekuentzien garapena ez da egitura bakar baten baitan gauzatzen, ezagupen-eremu anitzetan baizik. Haurra zein gaztea eremu morala, sozio-konbentzionala eta eremu pertsonalarekin loturiko nozioak eraikiz joaten da.

Eremu hauek identifikatzeko Turielek gizarte gertaera baten inguruan egiten diren arrazonomenduetan bi elementu hartzen ditu kontutan. Alde batetik ekintza bat ebazteko erabiltzen diren **irizpideak** hartzen ditu kontutan, ezagupen-eremu bat edo bestea identifikatzeko erabiltzen diren irizpideak. Beste aldetik ekintza hori **justifikatzeko** erabiltzen diren kategoriak hartzen ditu kontutan. Hau da, eremu baten baitan erabiltzen diren arrazonomenduak nolakoak diren aztertzen da. Batak **eremuaren artekotasuna** hartzen du kontutan, ekintza zein arlotan kokatu finkatzen duten parametroak, besteak **eremuaren barneko** justifikazioak hartzen ditu kontutan.

Laburki adierazita, eremu bakoitza honela deskribatu dezakegu. **Eremu morala** baliabideen banaketa, ardura, konfiantza eta besteenganako onura edo kaltea azaltzen diren elkarreragin sozialetatik eraikitzen da. Eremu honen ezaugarriak dira beharrezkotasuna eta aldaezintasuna. **Eremu sozio-konbentzionala** sistema soziala mantentzeko eta pertsonen arteko harremanak koordinatzeko erabiltzen diren portaera uniformetasunen inguruan eraikitzen da. Bere ezaugarriak dira derrigortasun eza, arbitrarrietatea eta testuinguru sozial zehatzen arabekoak izatea. Ezagupen **pertsonalaren eremua** ondorio moralik gabeko eta arautze sozialetatik kanpo gertzen diren gertaeretatik eraikitzen da, pribatutasuna eta zuhurtziaren inguruan eraikitzen da.

Kohlbergek zein Piagetek moraltasunaren inguruko eta gizarte sistemen inguruko arrazonamendua nahastu egin zutela erakusteko, Turielek eta beste askok hainbat ikerketa egin dituzten. Hauen emaitzen arabera, haurrek justiziazko argudioak errekonozitu egiten dituzte, eta ez soilik mendebaldeko kulturetan (Turiel, 2002; 2003). Justizia, oinarrizko eskubide eta ongizatea jokoan dauden egoera bat aurrean izanez gero mundu guztiko tokietan eta adin guztietako jendeek errekonozitzen dituzte moral eremuko gertakari gisa, eremu konbentzionalarekiko oso ongi bereiztuaz, nahiz eta haurrek justizia eta morala zertan datzan hitzen bidez definitzen ez jakin (Helwig eta Turiel, 2002). Beraz txikitatik eta edozein kulturako jendek, konbentzionala dena morala denarekiko bereizteko gaitasuna du; Piaget eta Kohlbergek defendatutakoaren aurka. Moral garapena ez da konbentzioa eta heteronomia denetik morala eta autonomia denerako pausua. Bi eremu horiek desberdinak dira eta ez dute bata bestearen tokia hartzen. Zertan datza orduan garapen morala?

Hasteko esan behar da hiru eremuak kontutan hartzen badira jada ezin da gaitasun moralaren garapenaz hitz egin, honen ordez zabalagoa den terminoa erabili beharko da: **garapen soziopertsonala**. Hiru eremuak txikitatik desberdintzen dira, baina garapenean zehar ez dira estatiko mantentzen, kontrakoz, eremu bakoitza ulertzeko modua aldatuz joaten da (Turiel 2002). **Garapen** hau eremu bakoitza ulertzeko moduan (**eremu baitako** justifikazioetan) gauzatzen da; eta aldi berean egoera sozial konplexuen aurrean eremu ezberdinetatik sortutako ebazpenak koordinatzeko gaitasunean (**eremuen artekotasuna**). Adibidez, haurrak ez du modu berean justifikatuko ondokoa jotzearen desegokitasuna sei urterekin eta hamalau urterekin, nahiz eta adin guztiekin moralaren eremuan kokatuko duen gertakari hori. Baina eremuen artekotasunari dagokionez, nerabeak ez du gazte helduak bezala ulertuko eskolan itxura jakin bat errespetatu beharra; batentzat arlo pertsonaleko aukera den bitartean, bestearentzat konbentzio beharrezko bat izango baita.

Beraz eremu bakoitzak bere garapen prozesua darama neurri handian eta hauetako bakoitzaren garapena aztertu egin daiteke. **Eremu moralari** dagokionez, Kohlbergek finkatutako garapen estadioak egokiak dira lehen haurtzarotik heldutasunera bitarte gertatzen den garapena azaltzeko. **Eremu sozio-konbentzionalari** dagokionez, garapena baieztapen eta ukazio fase batzuetatik igaroz gauzatzen da, antza denez. Lehen mailan gizarte erregulartasunak aldaezin eta objektibo bezala ulertzen dira, ondoren ikuspegi honen eta beraz gizarte konbentzioen beharraren ukazioa sortuko da, ondoren erregulartasun hauei buruzko ikuspegi berri bat sortuko delarik. Ezagutza **pertsonalaren eremuari** dagokionez ere garapen prozesu propioa gauzatzen da. Maila baxuenean norbera gorputz fisiko gisa definitzen da, baina ikuspegi hau aberastu egiten da hurrengo maila batean, portaezazko ezaugarriak ere erantsiz. Garapena aurrera doalarik, banakakoa iritzi eta pentsamendu diferentziatuen multzo gisa ulertuko da; ondoren norbera-

ren «esentzia» bakoitzaren esperientziaren alderdi guztien batura gisa ulertuko da. Azken maila batean, nerabezaroaren amaieran, halako esentziaren ordez, norbera sistema koordinatu gisa ulertuko da, hau da, bakoitza ez dela zerbait finkoa baizik bere erabakien fruitu dela ulertuko da.

Baina eremu bakoitzaren baitako garapenez gain, garapen sozio-personala **eremuen arteko koordinazio** mailaren garapena ere bada (Palacios, 2001). Gizarte bizitzako gertakariak konplexuak dira eta beren izaera ez da beti eskusiboki eremu bat edo bestekoa. Eremu desberdinetako osagaiak dituzten gertakariak anitzak dira. Era berean gizarte gertakari batzuk bi eremuren mugan daude, eta epaitzen duen pertsonaren arabera, (bereziki honek gizartean duen posizioaren arabera), eremu baten edo bestean ikuspuntutik interpretatuko du gertakaria. Adibidez, gizarte batean bi sexuek duten tokia oso desberdindu bada, sexuen arteko desberdintasunarekin loturiko gertakari bat ez du gizonezkoak emakumezkoak bezala interpretatuko: gizonen konbentzioen eremuan kokatzea errazagoa da, emakumezkoen moralean eremuan kokatuko dutelarik (Turiel, 2002). Are gehiago, gizarteko konfliktu askoren kausa horixe da: gertaera berbera eremu desberdinen ikuspuntutik interpretatzea (Palacios, 2002a; Smetana, 1999).

Bestalde, ikuspegi honen arabera, gizakiok ez dugu egoera guztietan **koherentzi** eta homogeneitatez jokatzeko (Nucci, 1997). Hau gertatzen da, alde batetik testuingurua aldatu egiten delako, eta bestetik gertaerei buruz dugun **informazioa** aldatu egiten delako (Turiel, 2002).

Guzti honen ondorioz gizarte gertaerak interpretatzeko unean hiru eremu hauen arteko mugak lauso eta mugikor bihurtzen dira. Gertakari konplexuak aztertzeko beharrezkoa da epai mota desberdinak koordinatzeko trebetasuna izatea eta trebetasun hau garapenarekin hobetuz doa. Eskolara itzuliz, orduan, heziketa moralak, eremu desberdinen koordinazioan trebatzen datza.

Orain arte ikusitako psikologia kognitibo-ebolutiboaren autore nagusien ekarpenak (Lindek proposatutako moral gaitasuna eta Turielek proposatutako eremuen arloak) erreferentzi marko gisa erabiliaz garatu da aurkeztuko den ikerketa.

3. METODOLOGIA

3.1. Hipotesiak

Aurretik aipatutako helburuak hipotesi zehatzagoetan bilduz honako hipotesi hauek aipatu ahal dira:

1. Heziketa maila gora egiten duten heinean ikasleen gaitasun moralak handiagoa erakutsiko lukete.

2. Prototipikotzat jotzen diren moral, gizarte-konbentzional eta pertsonal eremuko gertakariak ikasleek erraz identifikatzen dituzte..
3. Eredu teorikoaren arabera konplexutzat jotzen diren gertakariak ikasleek ere konplexutzat jotzen dituzte.
4. Hezkuntza maila eta adin desberdineko gazteen artean eremu desberdinak maila berean ez direla baloratzen aurreikusi daiteke, bereziki konbentziozko eremuari dagokionez. Izan ere, nerabeek arlo pertsonalari garrantzi oso handia ematen diotela eta urteetan sartuz doazen heinean hainbat eduki pertsonaltzat hartzeari utzi eta gizarte konbentzio gisa baloratzen dituzte, antza denez.

3.2. Lagina

Ikerketaren lagina heziketa maila desberdinetako 175 ikasle gipuzkoar osatuta dago, 1. taulan ikusten den moduan taldekatuta. Ikasle hauen artean Unibertsitatekoak eta Ertainak bereizten dira. Unibertsitateko ikasle guztiak 18 eta 25 urte bitartekoak dira eta ertainetako ikasleen 14 eta 17 urte bitartekoak; beste aldetik Batxilergo ikasleak, hauek 16 eta 19 urte bitartekoak.

1. Taula

MJT¹ eta sareta gauzatu dituen lagina

	Unibertsitatea ¹				Ertainak ²			
	HH	LH	HB	AH	BAT 2	BAT 1	DBH4	DBH3
MJT	40	34	17	19		12	27	21
Sareta	40	34	17	19	5	12	27	

(1) Haur Hezkuntza (HH), Lehen Hezkuntza (LH), Heziketa Berezia (HB) eta Atzerriko Hizkuntza (AH).

(2) Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza (DBH) eta Batxilergoa (BAT)

3.3. Ikerketa tresnak

Linden MJT galdetegia eta Turielen eremuen teorian oinarritutako **sareta** formako galdetegia izan dira ikerketa tresnak (Palacios, 2003).

Lehen galdetegian, MJT-an, bi dilema proposatzen dira. Dilema bakoi-tzean, ikasleak protagonistak egin behar duena -3-tik +3-ra baloratu behar du. Ondoren, protagonistak egindakoa justifikatzeko aldeko 6 arrazoi eta

¹ MJT (Moral Judgement Test)

ekintza hori gutxiesteko beste 6 arrazoi ematen dira; guztiak kalitate desberdinekoak, garapenaren aipaturiko aldi bakoitzari dagozkionak. Subjektuak arrazoi bakoitza -4-tik +4-rako puntuazioz baloratu behar du. Jada esan bezala, neurketa tresna honen bidez, subjektuen gaitasun moralaren neurria objektiboki ematen da, eta aldi berean subjektuen konfliktoarekiko jarrera finkatu daiteke (Lind, 1998; 1996a).

Bigarren galdetegia **sareta** forman aurkeztu da. Esan bezala honen jatorria Turielen eremuen teorian oinarritutako saretak (Palacios, 1999; 2002a) subjektuek gertakari desberdinak eremuetan nola klasifikatzen dituzten neurtzeko balio izan du. Gertakarien hautaketan prototipikoak diren gertakariak finkatu dira, 2. taulan ikusten den moduan.

2. Taula

Saretako gertakari prototipikoen antolamendua

Morala	Konbentzionala	Pertsonala
— Ez hiltzea — Ez bortxatzea	— Atzamarrekin jatea — Agurtzeko eskua erabiltzea — Eskuin aldetik gidatzea	— Ezkondu aurreko sexu harremanak — Masturbazioa praktikatzeara

Era berean, eguneroko bizitzan konfliktoak sortu ditzakeen gertakari ez estandarrak edo konplexuak hautatu ditugu, ondorengo gaiekin loturik: ordutegiak, itxura pertsonala, drogen eta alkoholaren kontsumoa, sexualitatea, lapurreta, iruzurra.

4. EMAITZAK

4.1. Unibertsitatea eta ertainak taldeen konparazioa

Lagina bi multzo nagusitan banatua izan da: Bigarren Hezkuntzako ikasleak, hots, ERTAINAK eta UNIBERTSITATEA taldea. Bi talde hauen artean garapen moralaren erakuslean desberdintasun esanguratsurik (Esg: 0,572) ez dagoela ikusten da (3. taula). Honen arabera ezin da esan gure laginean hezkuntza maila altuagoko eta adin gehiagoko ikasleek puntuazio handiagoa atera dutenik. Beraz heziketa maila eta adinaren arabera gaitasun moralak handitu egiten denaren hipotesiak ñabardurak behar ditu. Heziketa mailan gora egiten duten heinean, heziketa kalitatea hobea dela esan al daiteke? Maila eta kalitatea zuzenean identifikatu ordez, bestelako faktoreen partehartzea kontuan hartu beharko da akaso...

3. Taula

Ikas-talde nagusien C-Index erakuslearen emaitza

		Kopurua	Bataz Bestekoa	F	Esangura
c-index	Ertainak	53	22,6737	0,321	0572
	Uniberts.	87	20,9366		

Oro har, heziketa eta adina aurrera doan heinean gaitasun morala, besterik gabe, aurrera doala ezin esan dezakegu. Garapen eza zein aldagairen bidez azaldu daitekeen beste kontu bat da.

4.2. Talde barneko konparaketa

ERTAINAK talde barnean maila desberdinen artean ea heziketa maila aurrera doan heinean garapenik ikusi ote daitekeen aztertzen da ondoren. Gure hipotesiaren arabera DBH 4ko ikasleek DBH 3ko ikasleek baino emaitza hobeak izan beharko dituzte, eta era berean Batxilergo 1.ko ikasleek hauek baino altuagoak. Era berean UNIBERTSITATEA taldeko ikasle guztiek heziketa maila bera dute, nahiz espezialitate desberdinetan banatutako egon. Espezialitateak garapen faktore izatearen inguruan hipotesirik ezean, taldeen arteko konparaketa, Faktore bateko Anova egin eta azpitalde desberdinak elkarren artean konparatu dira, Scheffé frogaren bitartez (4.taula).

Desberdintasunen artean esanguratsua da HB gehi DBH 4 eta Batxilergo 1-ekoen artekoa. Bi multzo hauek elkarrekin baztertzaileak dira. Honek

4. Taula

Taldeen bakoitzaren C-Index erakuslearen emaitza

C-index		
Ikasketa	Azpitaldeak alfa = ,05	
	1 taldea	2 taldea
HB	17,4175	
DBH 4	17,5678	
HH	21,2489	21,2489
AH	21,6218	21,6218
LH	21,8242	21,8242
DBH 3	22,1070	22,1070
BAT 1 I		34,3286
Esangura	0,976	0,164

zera esan nahi du: Batxilergo 1-eko ikasleen emaitzak DBH 4koenak eta HBkoenak baino esanguratsuki hobeak dira. Gure hipotesiekin bat dator Batxilergoan DBHn baino emaitza hobeak izatea, eta honek adin-hezkuntza mailaren araberako garapena baieztatzen du. Baina gure hipotesien kontrakoa da HB-ko taldeak Batxilergokoa baino emaitza esanguratsuki txarragoa izatea. Beraz, gure hipotesien huts egitea talde honetan lokalizaturik geratzen da nagusiki. Baina, edonola, Unibertsitateko gainontzeko taldeek ez dituzte DBH 3 zein DBH 4 taldekoekin desberdintasun esanguratsurik. Ez da ez garapenik, ez kontrako zentzuko atzerakadari agertzen.

4.3. Saretaren emaitzak

Gertakari desberdinak hiru eremuetan —moral (MOR), sozio-konbentzional (KONB) eta pertsonal (PER)— banatzea eskatzen den saretan, ikasle gehienek, gertakari prototipikoak identifikatu dituzte. Izan ere, ikasleak bat etorriko dira teoriak prototipikotzat aurreikusten zituen gertaeretan. Ikasleen adostasunaren irizpide gisa ikasleen %60ak baino gehiagok gertakaria eremu berdinean jarri izana finkatu da (5. taula).

5. Taula

Ikasleen gertaera prototipikoei buruzko emaitzak

Gertakariak	Eremuak		
	Mor.	Konb.	Per.
2. Pertsona bat jo.	77	14	8
27. Pertsona bat bortxatu	88,9	6,7	4,4
3. Klaseak soilik goizez (lanaldi jarria) izatea.	6,7	77,8	15,6
13. Eskumako aldetik gidatu.	11,4	82,6	6,1
18. 16 urterekin botoa eman.	21,5	67,4	11,1
20. Atzamarrekin jatea.	4,5	63,9	31,6
26. Agurtzerakoan eskua ematea.	3	64,4	32,6
15. Ezkondu aurretik sexu harremanak izatea.	5,9	32,6	61,5
22. Masturbazioa praktikatzea.	5,9	22,2	71,1
24. Klasean biserarekin egotea.	4,4	31,9	63,7
25. Klasean galtzaren gainetik tanga erakustea.	3,7	32,6	63,7
29. Harreman homosexualak izatea.	5,2	14,8	79,3
32. Lanera bizarra kendu gabe joatea.	2,2	30,4	67,4

Taulan agerian denez planteatutako 39 gertaeretatik prototipikotzat jotzeko beharrezko den %60ko adostasuna gertakari askok (13) lortu dute, aurrez espero zirenak gehienak. Honela hipotesien arloan esandakoa baieztatuta geratzen da, hau da, adin desberdinetako haur eta gazteek gerta-

kari sozialak eremu desberdinetan desberdintzen dituztela, gertakarien naturaren arabera.

Bestalde, aurrez prototipikotzat jotzen genituen gertakariez gain, beste batzuk ere %60 baino adostasun handiagoa lortu dute. Hauen artean daude klasean eraman behar duten itxurarekin loturikoak, zeinak gehienek eremu pertsonalean kokatu dituzten. *Beloa eskolan eramateari* buruz, ordea, ez dute adostasunik erakutsi. *Harreman homosexualak izateari* buruzkoa ere arlo pertsonalean kokatu dute, gertakari konplexu gisa aurreikusi ba zitekeen ere (8. taula).

6. Taula

Ikasleen gertaera konplexuei buruzko emaitzak

Gertakariak	Eremuak		
	Mor.	Konb.	Per.
39. Zauritutakoei lagundu.	43,7	28,1	28,1
17. Kontzertu batean ordaindu gabe sartu.	47,4	27,8	24,8
23. Aberatsek zerga gehiago ordaintzea.	51,9	37	11,1
37. Drogak ekoiztu eta saltzea.	51,9	20	26,7
16. Beharrezkoa dena lapurtzea.	54,9	25,6	19,5
38. Pobrezia existitzea.	55,6	25,9	15,6
4. Ablazioa praktikatzea.	57,5	26,8	15,7
7. Zaharrei eserlekua uztea.	28,9	43,7	27,4
21. Klasean beloarekin egotea.	8,1	45,9	45,2
36. 15ean behin dutxatzea.	16,5	45,2	37
19. 3.munduko herrialdeei kanpo zorra barkatzea.	28,4	46,3	25,4
14. Alkoholdun edariak edatea.	17,8	46,7	35,6
10. Toki publiko batean zikin aurkeztea.	23	47,4	28,9
34. Hileta batetara «serio» jantzita joatea.	9,6	50,4	39,3
1. Gizonek gonarik ez janzea.	3,7	51,9	44,4
9. Behar izanez gero etxe bizitza liberak okupatu.	28,9	31,9	39,3
12. Prostituzioa praktikatu.	29,6	25,9	43,7
8. Seme-alabei aitaren abizena amarenaren aurretik jarri.	5,2	45,2	49,6
11. Haurdunaldia eten.	25,9	25,9	48,1
6. Klasean txiklea jatea.	9,6	40	49,6
33. Norberaren burua hiltzea.	28,9	14,1	53,3
35. Tabakora erretzea.	17,8	27,4	54,1
30. Igandetan mezara joatea.	4,4	40	54,8
28. Haxixa edo marihuana erretzea.	12,6	31,1	56,3
31. Neskak depilatu gabe ibiltzea.	3,7	37,8	58,5

Taula hauek eduki konplexuei buruz azterketa zehatzak egiteko ideiak sortzeko baliozkoak dira. Adibidez, *Lanera bizarra kendu gabe joatea* per-

tsional prototipiko gisa agertu da, %67,4arekin, baina *Neskak depilatu gabe ibiltzea* pertsonal arloan soilik %58,5era iritsi da. Aztertzeko modukoa da baita ere ondorengoa: *Alkoholun edariak edatea*, konbentzionala gehien-goentzat, %46,7rekin; eta *Haxixa edo marihuana erretzea* pertsonala gehien-goentzat, %56,3rekin. Era berean, *Klasean beloarekin egotea* gehien-goentzat jo du, nahiz ia jende kopuru berdina pertsonaltzat jo, eta *Klasean galtza gainetik tanga erakustea* %63,7ak pertsonaltzat jo du.

Saretako emaitza hauek dimentsio anitzeko eskalan gertaerak antolatu dira, ASCAL froga erabiliz (1. grafiko). Bertan antzeman daitekeena ez da soilik gertakari bakoitzaren inguruko informazioa, baizik eta, nagusiki, gertakarien arteko antzekotasun eta urruntasun harremanak. Grafiko honek era logikoan erakusten ditu gertaerak: koadroa horizontalki zeharkatzen duen erdiko ardatzean kokatutako gertakariak prototipikotzat jo dituztenak dira (*Pertsona bat jo*, *Botoa 16 urtez ematea*, *Eskumatik gidatzea* edo *Klasean biserarekin egotea*). Ardatz horizontal horretatik gorantz eta beherantz zenbat eta gehiago urrundu, orduan eta homogeneitate gutxiagoz klasifikatu da gertakaria (*Prostituzioa*, *Haurdunaldia eten* edo *Etxeen okupazioa*). Bestalde koadroaren ezker eta eskuin aldeak aztertuz gero zera esan daiteke: zenbat eta ezkererago kokatu gertakaria, orduan eta argitasun gehiago ekintza moralizat jo dute; zenbat eta eskuinerago, orduan eta argiago pertsonaltzat jo dute ekintza. Zenbat eta erdialdean zentratuago agertu gertakaria orduan eta argiago konbentzionalizat jo dute. Gertakarien mapa honetatik ikerketa zehatzagoetarako ideiak jaso daitezke:

- Nork bere burua hiltzea* eta *Haurdunaldia etetea*, biak mota bertsuko gertakariak izanik ere, posizio justu muturrekoetan agertzen dira. Biak pertsonalaren arloan daude nagusiki baina prototipikoen lekutik oso urrun.
- Edari alkoholunak edatea* eta *tabakoa erretzea* ere alde banatan kokatzen dira. Pertsonalaren arloan daude nagusiki, baina prototipikotik oso urrun. Hauekin konparatuz, haxixa erretzea pertsonalerantz hurbiltzen da, eta era berean prototipikoago bezala.

4.4. Adinaren arabera eremu aldaketa

Hipotesietan finkatu denez, eremu bakoitzak bere garapen dinamika dauka, beste eremuekiko independentea; nahiz eta garapen orokorra guttien koordinazioaren baitan egon. Eremu konbentzionalari dagokionez, adin hauetako ikasleek konbentzioak gizarteko rol eta hierarkia finkatu gisa ikusten dira, oro har, gizartea sistema uniforme eta arauemaile gisa ulertzen dutelarik. Baina, era berean, konbentzioak gizarte harremanetara

<p>Okupazioa <input type="checkbox"/></p> <p>Zauritakoak lagundu <input type="checkbox"/></p> <p>Autobusean eserlekua <input type="checkbox"/></p> <p>Beharrezkoa lapurtu <input type="checkbox"/></p> <p>Ablazioa <input type="checkbox"/></p> <p>Zikin agertu <input type="checkbox"/></p> <p>Kamio zorra barkatu <input type="checkbox"/></p>	<p>Nork bere buruaz beste egin <input type="checkbox"/></p> <p>Tabakoa erre <input type="checkbox"/></p> <p>Hiletako jantzi egokia <input type="checkbox"/></p> <p>Klasean txikilea jan <input type="checkbox"/></p> <p>15ean behin durtatu <input type="checkbox"/></p> <p>Gizonek gonarik ez Lanera bizzarrekin <input type="checkbox"/></p> <p>Klasea belbarekin <input type="checkbox"/></p> <p>Harreman homosex. <input type="checkbox"/></p> <p>Ezkonduta aurreko harremanak <input type="checkbox"/></p>
<p>Pertsona bat jo <input type="checkbox"/></p> <p>Pertsona bat borbaxatu <input type="checkbox"/></p> <p>Aberatsek gehiago <input type="checkbox"/></p> <p>Botoa 16 urte eman <input type="checkbox"/></p> <p>Eskumatik gidatu <input type="checkbox"/></p> <p>Pobrezia existitu <input type="checkbox"/></p> <p>Kontzertuan ordaindu gabe <input type="checkbox"/></p> <p>Drogak ekoiztu eta saldu <input type="checkbox"/></p>	<p>Eskuarekin agurtu <input type="checkbox"/></p> <p>Atzamarrekin jan <input type="checkbox"/></p> <p>Depliatu gabe neskak <input type="checkbox"/></p> <p>Amaren abizena <input type="checkbox"/></p> <p>Alkohola edan <input type="checkbox"/></p> <p>Klasean bisezarekin <input type="checkbox"/></p> <p>Masturbazioa <input type="checkbox"/></p> <p>Klasean tanga <input type="checkbox"/></p> <p>Hatxixa erre <input type="checkbox"/></p> <p>Haurdunaldia eten <input type="checkbox"/></p> <p>Prostituzioa <input type="checkbox"/></p>

1. Grafikoa

Saretaren emaitzak, ASCAL grafikokoaren bitartez

ko beharrezko erregularitasun gisa ikusteko, aurreko ikuspegia gainditu egin behar da, eta horretarako honen ukatze fasetik igaro behar da. Teoriarren alderdi hau kontutan hartuaz, honakoa ikustea espero dugu: adin handikoengan konbentzio eremuan gertakari kopuru handiagoa egongo dela adin txikiagokoengan baino. Honek erakutsiko luke ikasle hauen artean aipaturiko ukazio eta onarpen faseak gauzatzen ari direla (7. taula).

7. Taula

Adin araberako konparazioa

		K	Batez- bestekoa	F	Esangura
Mor.	Ertainak	34	8,1471	,750	0,388
	Uniberts.	101	9,2871		
Kon.	Ertainak	34	12,6471	,053	0,819
	Uniberts.	101	14,7723		
Per.	Ertainak	34	17,1765	4,537	0,035**
	Uniberts.	101	13,5446		

T-Student froga aplikatuz ikusten da ERTAINAK eta UNIBERTSITATEKO ikasleen pertsonal eremuko batz bestekoak esanguratsuki desberdinak direla. Nagusiki eremu pertsonalak ERTAINAK taldeko ikasleen artean UNIBERTSITATE-koen artean baino pisu handiagoa izan du, esanguratasunaren 0,035 balioko erakusleak ohartarazten duen lez.

Gure hipotesiak ERTAINAK ikasleengan eremu soziokonbentzionalaren pisua txikiagoa izango zela zihoen; eta honen ordez beraiengan eremu pertsonalak pisu handiagoa izan duela aurkitu da. Beraz, pentsa daiteke beren adinarekin pertsonaltzat jotzen dituzten gertaerak urte batzuk beranduago soziokonbentzionaltzat joko dituztela. Adibidez, lanera bizarrarekin joatea pertsonaltzat jotzen dute adin batekin, baina aurrerago soziokonbentzionaltzat jo dezakete.

5. ONDORIOAK

Piaget, Kohlberg eta Lindek morala hezigarria dela argi utzi zuten. Kohlberg-ek bereziki heziketa mailaren garrantzia azpimarratu zuen, heziketa adin goiztiar batetan utziz gero, helduaz joan ahala moral garapena gelditzeaz gain, honen atzerapena ere sortu zitekeela erakutsiz. Baina heziketa mailaren araberako moral aurrerapen argirik ez da aurkitu emaitzetan. Ezusteko emaitza hauek lagin handiagoarekin eta zabalagoarekin ikerketen

beharra adierazten dute eta adinean igo baina ikasketa mailan aurrera egin ez duten pertsonekin ere.

Aipatzekoa da, Kohlbergekek eta Lindek kalitatezko heziketaz mintzo zirenean, eskolak eduki jakin batzuen igorpena egiteaz gain, eskola «komunitate justua» izatearen zutela erreferentzi gisa (Ohiartzabal, 2001). Dударik gabe kalitatezko heziketari eskatzen zaizkion erronken artean eduki akademikoez gain, garapen sozio-pertsonalarekin loturiko helburuak ere badaude. Horregatik, kalitatezko heziketak garapen sozio-pertsonal handiagoa ekarriko lukeenaren hipotesia zilegi da. Ba ote du zerikusirik kalitateak edo kalitate ezak aurkitu ditugun emaitzetan, hots, garapen moralik gauzatu ezin izan horretan? Galdera honi erantzuteko ikerketak egiteko, ordea, zailtasun handia aurkitzen dugu. Izan ere kalitatezko hezkuntza zer ote den finkatzea benetan gai konplexua da.

Garapen eza sexuen araberrako aldagaiekin lotuta egon ote daitekeen planteatu dugu era berean. Baina hipotesi honi ezezko erantzuna eman ahal izan diogu, sexuka hartuta desberdintasun nabaririk ez dagoela ikusi baitugu. Iruditzen zaigu, ordea, arlo honetan ikertzen jarraitzeko posibilitatea saretao gertakariekin hobeto lantzen dela. Emakumezko eta gizezkoen eremuen klasifikazio desberdinak aztertzeo aukera interesgarria iruditzen zaigu, izan ere, honek sexuen arteo diferentzia kualitatiboa, kuantitatiboa baino gehiago, erakutsiko luke. Teoria gogora ekarriz, gizearte egituran maila edo toki desberdina betetzen duten taldeen artean gertakari jakin batzuk modu desberdinean ulertzen dituztela aurkitzen dugu. Emakumezkoen hainbat eskubide urraketa konbentzio huts bezala ulertu dezake gizeon gehien-goak, emakumeen gehien-goak justizia eremuan kokatuko duen bitartean. Aipagarria da, zentzu honetan, emakumezkoen itxurarekin loturiko *Neskak depilatu gabe ibiltzea* gertakariak eta gizezkoen itxurarekin loturiko *Lanera bizarra kendu gabe joan* gertakariarekiko tratu desberdina jaso izana.

Era berean, saretao emaitzek aurretik ez pentsatutako galdera sortarazten dute. Bereziki arlo moralean lortutako adostasun txikia deigarria da. Turielen ikuspegiaren arabera (Turiel, 2002) moralitasunaren arloa unibertsala da, eta hori baieztatuta geratu da, gertakari moral prototipikoak argi agertu direlako. Baina sortzen zaigun galdera berria honakoa da: non kokatzen dira gizeariaren ongizateaz eta justiziaz arduratzen den eremu moralearen mugak gazteen begietan? *Zaurituei laguntzea*, *Pobrezia existitzea*, *Kanpo zorra barkatzea* edo *Aberatsek zerga gehiago ordaintzea* bezalako gertakariak ez dira prototipiko gisa agertu.

Bestalde, konbentzionala eta pertsonalaren arloetan espero zitezkeen gertaera prototipikoak agertu dira, nahiz eta konplexutat joko zitezkeen gertakariak prototipiko bezala ere agertu diren. Aipatzekoa da eskolan egoteko moduarekin lotutako hainbat gertaera arlo pertsonalean sartu izana. Adibidez, *Klasean bisera eramatea* prototipikoki pertsonala da, baina ez *Klasean beloa eramatea*. Gertuagoko gertakariak ez dira norberaren esperientziarekiko urrunago geratzen direnen modu berean ulertzen? Esperien-

tzia gertutasunak zein puntutaraino eragiten duen aztertzea komeniko litzateke; oro har, arrazoiketak egiten direnean eztabaidatutako kasuaren gertutasunak eragina baitu hartzen diren erabakietan (Diaz, 1996).

Azkenik eremu desberdinak baloratzeko unean adinak baduela zeresanik aurkitzen dugu. Turielek (1983) finkatu zuen lez eremu bakoitzaren garapenaren nondik norakoa ukazio eta baieztapen berrien dinamika batean gauzatzen da. Honi jarraituz, adinean gora joanez eremu konbentzionalaren mugimendu bat gertatzea espero zen. Hala ere, emaitzak ikusiz, atera behar den ondorioa adina handitu ahala eremu pertsonalaren dimentsioa murriztea da. Arlo pertsonalaren gutxitze hau lotuta dago espero genuen eremu konbentzionalaren zabaltzarekin. Emaitza hau bereziki garrantzitsua da eskolan gauzatzen den heziketa lanerako, ikasleek gizartearen ikuspegi arduratsu eta baikorra garatzearekin oso lotuta baitago.

Jasotze-data: 2005-11-2

Onartze-data: 2005-12-16

Abstract

This paper deals with the moral development and moral education by means of cognitive evolutionary psychology's frames and ideas, models and instruments developed by Piaget, Kohlberg, Lind and Turiel are reviewed. Some of the hypothesis that are derived from those theoretical models have been tested. Among others, the one that relates moral capability to the educational level (Lind) or the one that indicates a differential use of the domains of moral, conventional and personal knowledge connected with age (Turiel). For this reason, in the second part of paper, the empiric data picked up from two students's samples of secondary school and university students are showed. According to these data, evolutionary changes are more striking in relation to sociopersonal reasoning (Turiel) than to moral capability (Lind). In any way, more investigations are required to explain these data.

Keywords: *Moral ability. Moral and social development. Social and personnel education. Youth.*

En este artículo se analiza el desarrollo y la educación moral desde el marco de la psicología cognitivo-evolutiva y se repasan las ideas, modelos y instrumentos propuestos por Piaget, Kohlberg, Lind y Turiel. Se intenta posteriormente comprobar alguna de las hipótesis que se derivan de esos modelos teóricos. Entre otras, la que relaciona el nivel educativo con la capacidad moral (Lind) o el que señala un uso diferencial de los dominios de conocimiento moral, convencional y

y personal ligados a la edad (Turiel). Para ello, en la segunda parte, se presentan los datos empíricos recogidos en dos muestras de estudiantes de secundaria y universitarios. Según estos datos, los cambios evolutivos son más llamativos respecto al razonamiento sociopersonal (Turiel) que a la capacidad moral (Lind). En cualquier caso, se requieren más investigaciones para explicar los datos.

Palabras clave: Capacidad moral. Desarrollo socio-moral. Educación socio-personal. Juventud.

À travers cet article est analysé le développement et l'éducation morale depuis la psychologie cognitive-évolutive et sont revus les idées, modèles et instruments proposés par Piaget, Kohlberg, Lind et Turiel. On essaye par la suite de vérifier une des hypothèses dérivées de ces modèles théoriques. Entre autres, celle qui met en relation le niveau éducatif et la capacité morale (Lind) ou celle qui signale une différence d'utilisation des domaines de connaissance morale, conventionnelle et personnelle liés à l'âge (Turiel). Dans la seconde partie sont présentées les données empiriques récupérées auprès de deux échantillons d'étudiants du secondaire et universitaires. D'après ces données, les changements évolutifs attirent davantage l'attention par rapport au raisonnement socio-personnel (Turiel) que par rapport à la capacité morale (Lind). De toutes façons, il faudra mener davantage de recherches pour expliquer les données.

Mots clé: Capacité morale. Développement socio-moral. Éducation socio-personnel. Jeunesse.

BIBLIOGRAFIA

- CORTINA, A. (1990). *Ética sin moral*. Madrid: Tecnos.
- DIAZ AGUADO, M.J. (1996). *Escuela y Tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- DIAZ AGUADO, M.J.; MEDRANO, C. (1994). *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos morales*. Bilbo: Ediciones Mensajero.
- GOÑI, A. (1988). «Los dominios del conocimiento social: la hipótesis de Elliot Turiel». *Aula Abierta*, 52, 31-84.
- GOÑI, A. (1992). *La educación social. Un reto para la escuela*. Barcelona: Graó.
- GOÑI, A. (2001). «Konpromiso denak ez dira moralak, ezeta dena ere betebeharraren moralak». *Hik Hasi. 7. monografikoa*, 68-80.
- KOHLBERG, L. (1984). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbo: Desclée de Brouwer.
- LIND, G. (1989). «Measuring moral judgment: A review of "The Measurement of Moral Judgment" by Anne Colby and Lawrence Kohlberg». *Human Development*, 32, 388-397.

- LIND, G. (1996a). «Testing Moral Judgement Competence. A response to Rest, Thoma and Edwards». www.uni-konstanz.de/ag-moral.
- LIND, G. (1996b). «The optimal age of moral education. A review of intervention studies and an experimental test of the dual-aspect-theory of moral development and education». <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/optimal.htm>.
- LIND, G. (1998). «Una introducción al Test de Juicio Moral (MJT)». <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-intro-engl.htm>.
- MEDRANO, C. (2001). «Piagetengandik Kohlbergenganaino. Psicología genetikoa garapen moralaren kasuan». *Hik Hasi*. 7.monografikoa, 19-43.
- NUCCI, L. (1997). «Moral development and character formation». In Walberg, H. J. & Haertel, G. D. (1997). *Psychology and educational practice*. Berkeley: MacCarchan. p.p 127-157.
- OIHARTZABAL, L. (2001). «Kohlbergen proposamen psikopedagogikoaren oinarriak eta deskribapena: Just community». *Hik Hasi*. 7. monografikoa, 44-53.
- PALACIOS, S. (1999). *Desobediencia civil y objeción de conciencia. Comprensión sociomoral de sucesos complejos durante la adolescencia y la juventud*. Bilbao: Euskal Herriko Argitalpen Zerbitzua.
- PALACIOS, S. (2001). «Elliot Turiel». *Hik Hasi*, 63, 26-29.
- PALACIOS, S. y PALACIOS M.^ºB. (2002a). «Discrepancia en el razonamiento de padres y adolescentes en el uso de las drogas». *Anales de psicología*, 18, 233-245.
- PALACIOS, S. y PALACIOS M.^ºB., RUIZ DE AZUA, S. (2002b). «Nuevas formas de medir el desarrollo sociomoral». *Revista de psicodidáctica*, 14, 41-57.
- PALACIOS, S. (2003). *EST. Ebazpen Soziomoralaren Ebazpena. Ikerketa txosten*. Eusko Ikaskuntza. Ez argitaratua.
- PIAGET, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- PUIG ROVIRA, J.M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- SMETANA, J. (1999). «The role of parents in moral development: a social domain análisis». *Journal of Moral Education*, 3, 311-321.
- TURIEL, E. (1983). *El desarrollo del conocimiento social, moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- TURIEL, E. (1989). «Domain-especific social judgments and domain ambiguities». *Merril Palmer Quarterly*, 35, 89-114.
- TURIEL, E. (2002). *The Cultur of Morality. Social development, context, and conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TURIEL, E.; HELWIG, Ch. (2002). «Civil liberties, autonomy, and democracy: children's perspectives». *International Journal of Law and Psychiatry*, 25, 253-270.
- TURIEL, E. (2003). «Resistance and Subversion in Everyday Life». *Journal of Moral Education*, 2, 115-130.