

## **Saber cómo actuar y hacerlo en consecuencia: el comportamiento moral**

Las investigaciones sobre el desarrollo moral han tomado otras líneas a partir de los trabajos de Kohlberg. Turiel ha formulado su *teoría de los dominios del desarrollo cognitivo* que establece la existencia de tres dominios: el moral (justicia, derechos, son impersonales), el socio-conventional (normas, leyes creadas por la sociedad) y el personal-prudencial (preferencias, selección de amigos, intereses, justificaciones egocéntricas) (Turiel, 1989). Defendiendo que el razonamiento social de los niños está organizado en tres dominios separados, y el dominio debe de ser considerado para interpretar la relación entre el razonamiento moral y el comportamiento prosocial.

La metodología adoptada por Turiel consiste en proponer situaciones prototípicas referidas a un dominio específico. Por ejemplo, le presentan la el caso de un niño a quien le pegan sin motivo e intencionadamente; se les pide que intenten explicar que lo que está pasando, aportando justificaciones. Los resultados señalan que niños de todas las culturas y ya a la edad de 2,5 años condenan esta situación. Luego parece que en estas situaciones los juicios morales están por encima de las influencias contextuales (Nucci & Turiel, 1978).

Pero Turiel también menciona que las situaciones reales suelen ser multidimensionales; es decir, aparece más de un dominio en ella. Así investiga la toma de decisiones ante el aborto, que supone dominios personales, convencionales y morales. En estas situaciones la clave está en la coordinación entre los dominios implicados, de manera que bien el más prioritario se utiliza para tomar la decisión, o no se decide nada o se encuentra una solución que implica un avance en los tres dominios (Turiel & Smetana, 1989).

Los aspectos que influyen en la coordinación de los dominios son:

- (1) el “desarrollo cognitivo” o el razonamiento moral
- (2) “el conocimiento del dominio” o conocimiento de una situación
- (3) las “asunciones informativas” o las normas y valores culturales.

Un elevado razonamiento moral se ha relacionado con conductas prosociales como ha demostrado Kohlberg (Kohlberg, 1985; Kohlberg & Higgins, 1987).

En cuanto al conocimiento del dominio o de la situación, las investigaciones sobre el conocimiento de las reglas implícitas en los juegos, de las relaciones personales, indican que aquellos sujetos que mejor discriminan entre situaciones violentas, cuando hay un incumplimiento de reglas, son más receptivos ante los estados emocionales de los otros, manifiestan más comportamientos prosociales con los demás; por ejemplo la capacidad de discriminar entre juego violento y bullying (Boulton, 1993), o quienes conocen mejor las reglas de los juegos

(Furth & Kane, 1993), o conocen y discriminan mejor las emociones en los otros (Saarni, Mumme, & Campos, 1998).

Esta posición teórica además de contemplar la dimensión individual y la social, incluye en el análisis la dimensión cultural. La falta de relación entre la conducta prosocial y el desarrollo moral de un individuo se explica en función de las interpretaciones particulares que cada cual hace de un evento (Turiel, 1998). Pero estas interpretaciones no son simplemente procedentes del individuo, sino que implican una transmisión cultural de su propio entorno, una justificación implícita sobre las causas de determinados eventos. Las normas y la cultura de una sociedad se definen por las ideas implícitas y compartidas entre los miembros que la componen; estas normas son implícitas pero son conocidas y asumidas por todos (Wainryb & Turiel, 1993). Estas ideas implícitas son la primera información con la que cuenta un individuo, y son utilizadas para interpretar las acciones personales y sociales de los demás y de él mismo, configuran un conjunto de “asunciones informativas”. Estas presunciones son culturalmente transmitidas e influyen en el razonamiento moral (p.e. son creencias sobre religión, sobre la presunción de determinados valores, creencias...) (Gergen, 1994). Estos razonamientos implícitos y culturales median e influyen directamente en la relación entre razonamiento moral y comportamiento prosocial (Astor, 1998).

Desde *la psicología del aprendizaje social* se ofrece una interpretación diferente, pero complementaria para explicar los elementos que median en la relación entre el desarrollo moral y el comportamiento prosocial. Bandura (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996), defiende la existencia de un mecanismo, llamado la “desconexión moral” que permite actuar en contra de nuestras propias reglas morales. Esta teoría social cognitiva se basa en que la moral opera a través de un sistema de autorregulación compuesto de tres grandes subfunciones: automonitorización, juicio, y autoreacción.

1º: Automonitorización; es la agencia, el control que tenemos de nuestras propias acciones las cuales son evaluadas según nuestras reglas morales

2º Juicio moral: es la capacidad de juzgar el comportamiento que determinará la propia reacción del individuo ante el mismo, y consecuentemente que se lleve a cabo o no.

3º Autoreacciones: son el resultado del proceso de enjuiciamiento y puede ser positivas o negativas. Un comportamiento o acción juzgado como negativo implica que no se han respetado las reglas morales, por el contrario es juzgado positivamente cuando sí se cumplen.



Pero las autoreacciones no siempre se activan sino que a veces se desactivan. Es decir, a veces nuestro comportamiento no es coherente con nuestro razonamiento moral pero no nos damos cuenta, actuamos como si fuese coherente. La autoreacción no se activa, no nos permite saber si es adecuado o no, positivo o negativo. Esta desconexión moral puede ocurrir por que se llevan a cabo los siguientes mecanismos:

- (1) Porque se reconstruya o se redefina el comportamiento, por ejemplo mediante la utilización de un lenguaje eufemístico
- (2) Porque se enmascare, se diluya la responsabilidad personal en el acto. Esto ocurre cuando el individuo no se considera responsable de lo que está pasando. Frecuentemente hay un desplazamiento o una difusión de la responsabilidad
- (3) Representando de otra manera las consecuencias de la acción; por ejemplo minimizando, ignorando, distorsionando, o no creyendo las consecuencias de lo que puede pasar
- (4) Devaluando a los que pueden sentirse perjudicados de la acción, de quienes pueden sentirse amenazados o maltratados a través de la deshumanización o mediante mensajes que impidan la identificación con ellos y por lo tanto impidiendo sentir empatía; o bien culpándolos directamente de la situación negativa que pueden llegar a vivir, considerando que ellos se lo han buscado.

Un ejemplo que puede ilustrar como funcionan los mecanismos de desconexión moral es un análisis de la guerra contra Afganistán. A pesar de ser un genocidio que está pasando delante de nosotros pocas acciones se llevan a cabo para evitarlo, a pesar de que el razonamiento moral nos indique las dimensiones de barbarie y de tragedia humana que está ocurriendo. Esta falta de acción se entiende cuando tenemos en cuenta el lenguaje eufemístico utilizado para denominar al ataque militar contra este pueblo. Inicialmente fue “justicia infinita”, pero no conseguía plenamente su objetivo (muchos reían al escuchar el nombre) lo cambiaron por “libertad perdurable” que suena mejor y esconde lo que realmente esta ocurriendo, el genocidio del pueblo afgano condenado a morir, bien por hambre o por bombas.

La responsabilidad de la población civil en este crimen contra la humanidad está siendo diluida a través de los medios de comunicación y de nuestros gobiernos; son ellos los que saben lo que hay que hacer y es mejor para todos, los demás no tenemos ninguna agencia en este acontecimiento. Lamentablemente no es

así, todos somos agentes, todos y todas tenemos algo que decir y que hacer al respecto.

En cuanto a la representación del acontecimiento la manipulación de los medios de comunicación favorece el desconocimiento que tenemos de lo que realmente ocurre, las imágenes de los satélites han sido compradas por los Estados Unidos quienes seleccionarán las imágenes que los demás podemos conocer. La representación de este crimen se representa como la salvación de la humanidad, y no como la destrucción de una buena parte de la misma.

Por último, la deshumanización del pueblo afgano se consigue a través de los mensajes que nos llegan de su manera de vivir, considerada primitiva, su religión fundamentalista y peligrosa, y un carácter rebelde y de resistencia que no les llevará a triunfar como cultura. La empatía con estos seres humanos no se ve favorecida, no son presentados como seres humanos con quienes nos podamos identificar, unimos a ellos por un vínculo afectivo y emocional. Se les presenta como responsables de su propia desgracia, como culpables de la destrucción a que se ven sometidos.

Afortunadamente en esta situación de desconexión moral absoluta hay algunas luces. Las ONG y algunos reporteros están arriesgando su vida por ofrecer una visión de esta catástrofe humanitaria más “humana”; mostrando como viven allí, como sufren los bombardeados y las escasas oportunidades de salvación que a estos millones de habitantes les quedan.

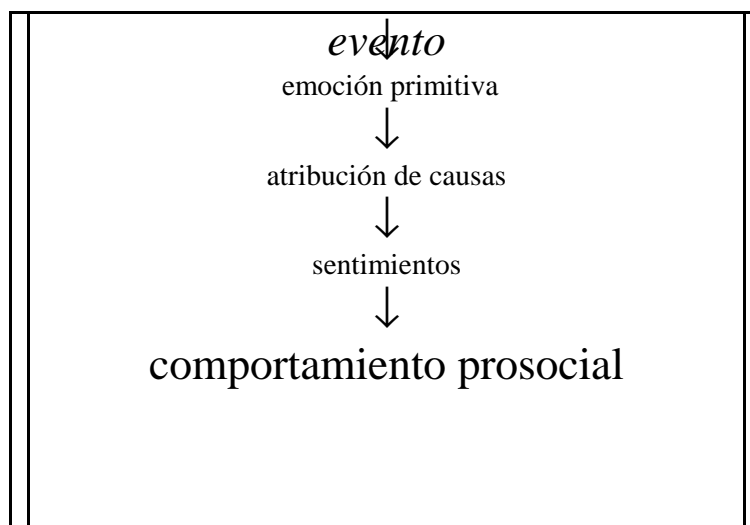
Estos mecanismos están muy relacionados con las asunciones informativas descritas por Turiel, pues son adquiridos a través de la cultura y las normas implícitamente transmitidas. Como ya ha sido puesto de manifiesto el papel del lenguaje es fundamental para concebir una situación; la importancia de nombrar condiciona las acciones posteriores (Macedo & Bartolome, 1999). Un ejemplo muy representativo es el tomado por Freire con la palabra oprimido; cuando decidió llamar a los pobres oprimidos no siempre fue aceptado. Este cambio de denominación respondía a la necesidad de conceptualizarlo adecuadamente. La palabra opresor implica la existencia de un agresor, el concepto de pobre no necesariamente supone esta existencia, y puede ser considerado un estado que por fortuna o por desgracia nos ha tocado vivir (Freire, 1970).

Desde la psicología social, la teoría de las atribuciones de Weiner nos presenta otra explicación similar a la de Turiel y Bandura para explicar la desconexión moral o la incoherencia entre el razonamiento moral y el comportamiento. Por un lado establece que existen unas atribuciones, unas explicaciones individuales ante los hechos. Estas atribuciones mediarán en la relación entre el razonamiento moral y el comportamiento del sujeto. Esta mediación es un componente afectivo emocional que influirá en emitir comportamientos de ayuda o de no ayuda. Así, si se considera a un sujeto responsable de lo que le pasa (la causa), provoca una reacción de ausencia de empatía luego no se ayuda; si por el contrario no se le atribuyen responsabilidades, aparece una simpatía, y

por lo tanto ayuda (Weiner, 1986). Por ejemplo, si el profesor considera que el niño no aprende porque no quiere, se enfada; si asume que no aprende porque no puede, le ayudará (Caprara, Pastorelli, & Weiner, 1997; Graham, Hudley, & Williams, 1992).

Estas atribuciones de Weiner pueden ser entendidas como el mecanismo de desconexión moral de Bandura o como las asunciones informativas de Turiel, al ser atribuciones de origen cultural interiorizadas por cada individuo en el curso de sus experiencias sociales y culturales. El aspecto que añade Weiner es la emoción; estas asunciones informativas serán utilizadas o no (desconexión moral) dependiendo de la afinidad emocional del evento en sí mismo, de los afectos y las emociones que se producen.

Weiner defiende que existe una emoción primitiva ante cualquier evento. Esta emoción está basada en los efectos de éxito o fracaso percibido, en la primera valoración pag. 122 (Weiner, 1986). Su teoría establece que ante un evento primero se desencadena un estado emocional, una reacción positiva o negativa que influirá en la determinación de la atribución causal o explicación de lo que ocurre. Estas atribuciones provocaran un estado afectivo hacia la persona en cuestión que finalmente determinará si se actúa prosocialmente o no.



Siguiendo con nuestro ejemplo de la guerra contra Afganistán, la emoción primitiva se pone en marcha entre aquellas personas que se identifican con la situación de este pueblo, es decir sus semejantes, o aquellos otros pobres que también comparten una situación de penuria y miseria - pero que al menos no son bombardeados-. Los sentimientos de empatía y afecto son demostrados en el apoyo que reciben de Pakistán, Indonesia, Irán, Iraq, o el pueblo palestino. Sin embargo estas manifestaciones de apoyo a este pueblo muy a menudo son prohibidas.

Las aportaciones de Blasi también señalan la necesidad de contemplar las variables afectivas en esta relación (Blasi, 1985). Desde esta línea la relación entre razonamiento o desarrollo moral y el comportamiento prosocial parece que está interrelacionado con variables afectivas y emocionales, si bien esta relación necesita ser estudiada. De acuerdo con Eisenberg, no solamente es necesario estudiar la relación entre los procesos sociocognitivos y el comportamiento prosocial sino también la relación entre estos comportamientos, la empatía y reacciones emocionales (Eisenberg et al., 1997). La relación entre los dominios del ser humano, el cognitivo, el afectivo emocional y el cultural comienza a ser mencionada, la necesidad de contemplar al ser humano en toda su complejidad y de manera global comienza a ser percibida desde la psicología del desarrollo.

## **A modo de resumen**

*Este capítulo sitúa sus inicios en la revolución industrial. Las consecuencias de este fenómeno social fueron puestas de manifiesto por Marx y Engels, quienes ofrecieron una teoría social de la naturaleza del ser humano. Este marco teórico fue retomado por George H. Mead, John Dewey y Lev Vygotsky, teniendo implicaciones en el ámbito de las ciencias sociales, de la educación y de la psicología. Tras comentar las principales aportaciones de estos tres autores hemos analizado las implicaciones de este nuevo marco teórico, que se define por considerar al ser humano eminentemente social, en el ámbito educativo y a nivel psicológico. En el ámbito educativo se han señalado los estudios y resultados sobre el discurso en el aula, la influencia de la escuela como modelo social en el desarrollo de los estudiantes, los estudios realizados desde una perspectiva ecológica y contextual y la interacción educativa entre profesorado y alumnado. En el ámbito de la psicología hemos mencionado aquellas líneas que se enmarcan dentro de la psicología del desarrollo y que han tomado sus fuentes de George H. Mead y de Vygotsky. Las últimas aportaciones de la teoría de la mente, de las capacidades humanas de establecer vínculos emocionales y afectivos, y el papel de la sociedad en el desarrollo moral han sido también comentadas. Finalmente un resumen que define el marco epistemológico de estas aportaciones describe las principales características de esta perspectiva llamada constructivismo social, sin embargo la importancia de la cultura aunque mencionada no es analizada con detalle, este tema del que nos ocuparemos en el próximo capítulo.*

**MJ Lera, 2002. Proyecto Docente. Psicología de la Educación y el Desarrollo. Fundamentos epistemológicos. Universidad de Sevilla**  
**Documento completo en PUBLICACIONES Y TEXTOS**

## Referencias consultadas

- Arenas, G. (1996). *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*. Málaga: Universidad de Málaga. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Astor, R. (1998). Moral reasoning about school violence: informational assumptions about harm within school subcontext. *Educational psychologist*, 33(4), 207-221.
- Atkinson, P., Delamont, S., & Hammersley, M. (1993). Qualitative research traditions. In M. Hammersley (Ed.), *Educational Research: current issues. Vol 1*. London: PCP and Open University.
- Baltes, P. (1979). *Life-Span development and behavior*. New York: Academic Press. Trad. Martínez, R. y López, A.: *Psicología evolutiva del ciclo vital. Algunas observaciones convergentes sobre historia y teoría*. En Marchesi, A., Carretero, M. y Palacios, J. (eds). *Psicología Evolutiva. Teoría y métodos*. Madrid: Alianza Editorial, 1983.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364-374.
- Barker, R., & Wright, H. (1951). *One boy's day: a specimen record of behavior*. New York: Harper.
- Barker, R. G. (1968). *Ecological psychology*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Belsky, J., & Steinberg, L. (1982). The effects of day care: a critical review. In J. Belsky (Ed.), *In the beginning*. New York: Columbia Press.
- Berliner, D. (1993). The 100 year journey of educational psychology. From interest to disdain to respect for practice. In T. Kagan & G. Vandenzos (Eds.), *Exploring applied psychology. Origins and critical analysis*. Washington DC: American Psychological Association.
- Bjorkman, S., Poteat, M., & Snow, C. (1986). Environmental Ratings and children's social behaviour: implications for the assessment of day care quality. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52, 271-277.
- Blasi, A. (1985). The moral personality: reflections for social science and education. In M. Berkowitz & F. Oser (Eds.), *Moral education: theory and application*. London: LEA.
- Blatchford, P., Burke, J., Farquhar, C., Plewis, I., & Tizard, B. (1986). A systematic observation study of children's behaviour at infant school. *Research Paper in Education*, 2(1), 47-62.
- Boulton, M. (1993). Children's abilities to distinguish between playful and aggressive fighting: a developmental perspective. *British journal of developmental psychology*, 11, 249-263.
- Bramlett, R., & Barnett, D. (1993). The development of a direct observation code for use in preschool setting. *School psychology review*, 22(1), 49-62.

- Bredenkamp, S. (1986). The reliability and validity of the Early Childhood Classroom Observation Scale for accrediting Early Childhood Programs. *Early Childhood Research Quarterly, 1*, 103-118.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mas: Harvard University Press.
- Brooks, W. (2001). *Was Dewey a marxist?* ([www.stlawrenceinstitute.org/vol13brk.html](http://www.stlawrenceinstitute.org/vol13brk.html)). St. Lawrence Institute for the Advancement of learning.
- Brophy, J. (1985). Interactions of male and female students with male and female teachers. In L. Wilkinson & C. Marret (Eds.), *Gender influences in classroom interaction*. London: Academic Press.
- Brophy, J., & Good, T. (1974). *Teacher-student relationships: causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Brown, A., & Ferrara, R. (1985). Diagnosing zones of proximal development. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk. Learning to use language*. London: W.W. Norton. Trad. Rosa Premat: *El habla del niño*. Barcelona: Paidós, 1986.
- Bruner, J. (1985). Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1989). Concepciones de la infancia: Freud, Piaget y Vygotsky. In J.-L. Linaza (Ed.), *Jerome Bruner; Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Caprara, V., Pastorelli, C., & Weiner, B. (1997). Linkages between causal ascriptions, emotion and behaviour. *International Journal of behavioral development, 20*(1), 153-162.
- Carpenter, C., & Huston-Stein, A. (1988). Activity structure and sex-typed behavior in preschool children. *Child Development, 51*, 862-872.
- Cazden, C. (1986). El discurso en el aula. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research and teaching*. New York: Macmillan Publishing Company. Trad. Castillo, O. : *La investigación de la enseñanza, I. Enfoque, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós, 1989.
- Clarke-Stewart, A. (1987). Predicting child development from child care forms and features: The Chicago Study. In D. Phillips (Ed.), *Quality in Child Care: what does research tell us?* (pp. 21-41). Washington DC: NAEYC.
- Clarke-Stewart, A. (1991). Day Care in USA. In P. Moss & E. Melhuish (Eds.), *Day care for young children* (pp. 47-60). London: HMSO.
- Clarke-Stewart, A., & Gruber, C. (1984). Day Care Forms and Features. In R. Ainslie (Ed.), *The Child and the Day Care Setting* (pp. 35-62). New York: Praeger.
- Cochran, M. M. (1985). A follow-up study of group day care and family - based childrearing patterns. *Journal of marriage and the family.*, 297-310.
- Cole, M. (1988). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In J. Wertsch (Ed.), *Culture,*



- communication and cognition* . Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M., & Means, B. (1981). *Comparative studies of how people think. An introduction*. London: Harvard University Press. Trad. Stella Abreu: *Cognición y pensamiento. Cómo pensamos. Estudios comparados*. Buenos Aires: Paidós, 1986.
- Connolly, K., & Smith, P. (1978). *Experimental studies of the preschool environment* .
- Cronk, G. (2000). *George Herbert Mead* ([www.utm.edu/research/iep/m/mead.htm](http://www.utm.edu/research/iep/m/mead.htm)).
- Denham, S., Renwick, S., & Holt, R. (1991). Working and playing together: prediction of preschool social-emotional competence from mother-child interaction. *Child Development*, 62, 242-249.
- Denham, S., Zoller, D., & Couchoud, E. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30, 928-936.
- Dewey, J. (1902). The child and the curriculum. In (1976) (Ed.), *Middle work of John Dewey* (Vol. 2, ). Carbondale: Southern Illinois Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education. Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata, 1995.
- Dewey, J. (1934). Can education share in social reconstruction? In (1986) (Ed.), *Later works of John Dewey* (Vol. 9, pp. 205-309). Carbondale: Southern Illinois Press.
- Dunn, J. (1993). *Young children's close relationships*. London: SAGE publications.
- Dunn, J., Brown, J., & Beradsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of other's emotions. *Developmental psychology*, 27(448-455).
- Dunn, J., & Munn, P. (1986). Siblings and the development of prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 625-684.
- Eccle, J., & Blumenfeld, P. (1985). Classroom experiences and student gender: are there differences and do they matter? In L. Wilkinson & C. Marret (Eds.), *Gender influences in classroom interaction* . London: Academic Press.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge. The development of understanding in the classroom*. London: Routledge. Trad. Alonso, R.: *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona; Paidós, 1988.
- Eisenberg, N., Losoya, S., & Guthrie, I. (1997). Social cognition and prosocial behavior. In S. Hala (Ed.), *The development of social cognition* . Hove: Psychology Press.
- Fagot, B. (1978). Reinforcing contingencies for sex-role behaviors: effect of experience with children. *Child Development*, 49, 30-36.
- Fawcett, M. (1996). *Learning through child observation*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Fernyhough, C. (1997). Vygotsky's sociocultural approach: theoretical issues and implications for current research. In S. Hala (Ed.), *The development of social cognition*. Hove: Psychology Press.
- Field, T. (1980). Preschool Play: Effects of Teacher/child Ratios and Organization of Classroom Space. *Child Study Journal*, 10(3), 191-205.
- Forman, E., & Cazden, C. (1998). Exploring Vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction. In D. Faulkner, K. Littleton, & M. Woodhead (Eds.), *Learning relationships in the classroom*. London: Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: siglo veintiuno.
- Furth, H., & Kane, S. (1993). Children constructing society: a new perspective on children at play. In H. McGurk (Ed.), *Childhood social development*. Hove: LEA Publisher.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books. Trad. Bixio, A.: *La interpretación de las culturas*. Barcelona; Gedisa, 2000.
- Genishi, C. (1982). Observational research methods for early childhood education. In Spodek (Ed.) .
- Gergen, K. (1994). *Realities and relationships. Sounding in social construction*. Cambridge Mass: Harvard University Press. *Realidad y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona; Paidós, 1996.
- Goodman, N. (1978). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor. 1990,
- Graham, S., Hudley, C., & Williams, E. (1992). Attributional and emotional determinants of aggression among african-american and latino young adolescents. *Developmental Psychology*, 28(4), 731-740.
- Harms, T., & Clifford, D. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Harris, P. (1989). *Children and emotion*. Oxford: Blackwell Publisher.
- Hobson, R. (1993). *Autism and the development of mind*. London: LEA. *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: alianza, 1995.
- Hoffman, M. (1984). Interaction of affect and cognition on empathy. In C. Izard, K. J., & R. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition and behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howes, C., & Marx, E. (1992). Raising Questions About Improving the Quality of Child Care: Child Care in the United States and France. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 347-366.
- Ivic, I. (1994). Lev Semionovich Vygotsky. *Prospects: the quarterly review of comparative education*, XXIV(3/4), 773-799.
- Kohlberg, L. (1985). The just community approach to moral education in theory and practice. In M. Berkowitz & F. Oser (Eds.), *Moral education: theory and application*. London: LEA.
- Kohlberg, L., & Higgins, A. (1987). School democracy and social interaction. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Moral development through social interaction*. New York: John Wiley & sons.
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

- Lera, M.-J. (1999). *Calidad de las aulas de educación infantil en España: una reflexión sobre el uso de la escala ECERS* (Documento interno ). Sevilla: Dpt. Psicología evolutiva y de la educación.
- Light, P. (1987). La adopción de roles. In J. Bruner & H. Haste (Eds.), *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño* (Vol. ed. española 1990, ). Barcelona: Paidós.
- Luzuriaga, L. (1967). La pedagogía de John Dewey, *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico* . Buenos Aires: Editorial Losada.
- Macedo, D., & Bartolome, L. (1999). El racismo en la era de la globalización. In F. Inbermon (Ed.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* . Barcelona: Grao.
- Marx, K., & Engels, F. (1848). *Manifiesto of the communist party. Manifiesto of the communist party*. Peking; Foreign Languages Press, 1965.
- Mayhew, K., & Edwards, A. (1966). *The Dewey School*. New York: Atherton.
- McCartney, K. (1984). Effect of quality of day care environment on children's language development. *Developmental Psychology*, 20(2), 244-260.
- Mead, G.-H. (1912). The mechanism of social consciousness. *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 9, 401-406. [http://paradigm.soci.brocku.ca/~lward/pubs/MEAD\\_1912a.HTML](http://paradigm.soci.brocku.ca/~lward/pubs/MEAD_1912a.HTML)
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press. *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona, Paidós, 1982.
- Meins, E., & Russell, J. (1997). Security and symbolic play: the relation between security of attachment and executive capacity. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 63-76.
- Mercer, N. (1996). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. In C. Coll & D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* . Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Mercer, N., & Fisher, E. (1998). How do teachers help children to learn?. An analysis of teachers' interventions in computer-based activities. In D. Faulkner, K. Littleton, & M. Woodhead (Eds.), *Learning relationships in the classroom* . London: Routledge.
- Moll, L., & Withmore, K. (1998). Vygotsky in classroom practice: moving from individual transmission to social transaction. In D. Faulkner, K. Littleton, & M. Woodhead (Eds.), *Learning relationships in the classroom* . London: Routledge.
- Mussen, P., Conger, J., & kagan, J. (1969). *Child development and personality*: Harper & Row. *El desarrollo de la personalidad en el niño*. Mexico: Editorial Trillas, 1971.
- Newson, J. (1979). Intentional behavior in the young infant. In D. Shaffer & J. Dunn (Eds.), *The first year of life: psychological and medical implications of early experience* . Chischester, England: John Wiley.
- Nucci, L., & Turiel, E. (1978). Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development*, 49, 400-407.
- Núñez, M., & Riviere, A. (1994). Engaño, intenciones y creencias en el desarrollo y evolución de una psicología natural. *Infancia y Aprendizaje*, 52, 83-128.

- Osborne, R. (1992). *Philosophy for beginners*. New York: Writers and readers publishing.
- Perner, J., Ruffman, S., & Leekman, S. (1994). Theory of mind is contagious: you catch it from your sibs. *Child Development*, 65, 1228-1238.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses universitaires de France. *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca, 1984.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1948). *La representation de l'espace chez l'enfant*. Paris: Universitaires de France.
- Prawat, R. (1996). Constructivisms, modern and postmodern. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 215-225.
- Prawat, R. (1999). Social constructivism and the process-content distinction as viewed by Vygotsky and the pragmatists. *Mind, culture and activity*, 7(7), 255-273.
- Reese, H., & Smyer, M. (1983). The dimensionalization of life events. In E. Callahan & K. McCluskey (Eds.), *Life span developmental psychology: non-normative life events*. New York: Academic Press.
- Riviere, A. (1988). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza editorial.
- Riviere, A., Sarria, E., & Nuñez, M. (1994). El desarrollo de las capacidades interpersonales y la teoría de la mente. In M.-J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press. Trad. Lacasa, P.: *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. 1993.
- Rossbach, H.-G. (1990). Assessing the quality of kindergarten environments with the Early Childhood Rating Scale. In J. M. Pieters, K. Breuer, & P. R. J. Simons (Eds.), *Learning environments: contributions from Dutch and German Research*. Berlin: Springer.
- Ruopp, R., Travers, J., Glantz, F., & Coelen, C. (1979). *Children at the center: Final results of the National Day Care Study*. Cambridge, MA: Abt Associates.
- Saarni, C., Mumme, D., & Campos, J. (1998). Emotional development: action, communication and understanding. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Scarr, S., & Eisenberg, M. (1993). Child care research: issues, perspectives and results. *Annual Review of Psychology*, 44, 613-644.
- Smith, A., & Inder, P. (1993). Social interaction in same and cross gender pre-school peer groups: a participant observation study. *Educational psychology*, 13(29-42).
- Stetsenko, A., & Arieviditch, I. (1997). Constructing and deconstructing the self: comparing post-vygotskian and discourse-based versions of social constructivism. *Mind, Culture and Activity*, 4(3), 159-172.
- Stubbs, M. (1987). *Análisis del discurso, análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid: Alianza.

- Subirats, M. (1991). La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar. *Editorial: Infancia y Sociedad, 10.*
- Subirats, M., & Brullet, C. (1992). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta.* (2ª ed.). Madrid: Instituto de la Mujer.
- Tharp, R., & Gallimore, R. (1998). A theory of teaching as assisted performance. In D. Faulkner, K. Littleton, & M. Woodhead (Eds.), *Learning relationships in the classroom*. London: Routledge.
- Tietze, W., Hundertmark-Mayser, J., Rossbach, H.-G., Kurmm, V., Wetzel, G., Palacios, J., & Lera, M.-J. (1997). *Cross national analysis of the quality and effects of different types of early childhood programs on children's development*. Brussels: European Union DGXII: Science, Research and Development.
- Tizard, B. (1984). *Young children learning. Talking and thinking at home and at school.* London: Fontana Press.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (1989). Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social. In E. Turiel, I. Enesco, & J. Linaza (Eds.), *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza editorial.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: vol. 3. social, emotional and personality development*. New York: Wiley.
- Turiel, E., & Smetana, J. (1989). Conocimiento social y acción: la coordinación de los dominios. In E. Turiel, I. Enesco, & J. Linaza (Eds.), *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza editorial.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture.* Lexington, Ma.: D.C. Heath.
- Vandell, D., & Powers, C. (1983). Day care quality and children's free play activities. *American Journal Orthopsychiatry, 53*(3), 493-500.
- Vygotsky, L. (1934). *Thought and language.* Trad. Tosaus, P.: *Pensamiento y lenguaje.* Barcelona: Paidós, 1995.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes.* (Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. ed.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Trad. Furió, S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica, 1979.
- Wainryb, C., & Turiel, E. (1993). Conceptual and informational features in moral decision making. *Educational Psychologist, 28*, 205-218.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion.* Harrisonburg, Virginia: Donneley & sons.
- Wells, C. (1984). *Language development in the pre-school years.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Werner, H. (1965). *Comparative psychology of mental development.* New York: International University Press. Trad. Rodríguez, E.: *Psicología comparada del desarrollo mental.* Buenos Aires: Paidós,

- Werner, H., & Kaplan, B. (1967). *Symbol formation: an organismic-developmental approach to language and the expression of thought*. New York: John Wiley.
- Wertch, J., & Tulviste, P. (1998). L.S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. In D. Faulkner, K. Littleton, & M. Woodhead (Eds.), *Learning relationships in the classroom* . London: Routledge.
- Wertsch, J. (1985a). Introduction. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition* . Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1985b). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard: Harvard University Press. Trad. Zanón, J. y Cortés M.: *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.
- Zeedyk, M. S. (1996). Developmental accounts of intentionality: towards integration. *Developmental Review, en prensa*.
- Zinchenko, V. (1985). Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition* . Cambridge: Cambridge University Press.