



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

reveedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Timón Herrero, Mónica; Vilarrasa Sastre, Genoveva

Los sentimientos en el ámbito de la moral

Educação e Pesquisa, vol. 29, núm. 2, julio-diciembre, 2003, pp. 219-234

Universidade de São Paulo

São Paulo, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29829202>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Los sentimientos en el ámbito de la moral

Mónica Timón Herrero
Genoveva Sastre Vilarrasa
Universidad de Barcelona

Resumen

El artículo tiene como objetivo el análisis de los modelos organizadores elaborados en la resolución de un conflicto interpersonal en el que una chica renuncia a la realización de un deseo propio, en benéfico de su compañero. La situación experimental está organizada de tal modo que los resultados permiten detectar y analizar con detalle distintas formas de articular las vertientes afectiva y moral implicadas en la resolución de una renuncia en la que las connotaciones de género desempeñan un papel importante. Se pidió a los sujetos que resolvieran el mismo conflicto desde tres perspectivas diferentes: Justicia, Felicidad y Ayuda .

La muestra estuvo formada por tres grupos experimentales que diferían exclusivamente por la secuencia temporal con la que debían analizar el mismo problema desde la perspectiva de cada uno de los ámbitos morales anteriormente mencionados. El análisis comparativo de los resultados obtenidos permitió detectar las interacciones que tienen lugar en la construcción del razonamiento moral entre Justicia, Felicidad y Ayuda.

Mientras que desde ciertos enfoques teóricos los sentimientos son considerados como elementos perturbadores del razonamiento moral, el enfoque de los modelos organizadores permitió constatar que la consideración previa de los aspectos emocionales de un conflicto puede repercutir positivamente en el análisis desde una perspectiva de justicia.

Por otra parte, se detectaron diferencias de género no relacionadas ni con el nivel estructural ni con la orientación moral: La forma en que chicas y chicos invistieron de contenido el conflicto difería, así como la dinámica que establecían entre justicia y felicidad.

Correspondencia:
M. Timón y G.Sastre
Seminario Interdisciplinar de
Estudios de Género.
Facultad de Psicología.
Dep. de Psicología Básica.
Passeig de la Vall d'Hebron, 171
08035 - Barcelona
e-mail: gsastre@psi.ub.es

Palabras Clave

Razonamiento moral — Justicia — Sentimientos.

Feelings in the realm of moral

Mónica Timón Herrero
Genoveva Sastre Vilarrasa
Universidad de Barcelona

Abstract

The purpose of this article is to analyze the organizing models constructed in the resolution of an interpersonal conflict in which a young girl gives up the fulfillment of a wish in favor of her companion. The experimental setup is organized in such a way that the results obtained allow detecting and analyzing in detail distinct forms of articulating the affective and moral facets involved in the resolution of a surrender in which gender connotations play an important role. Subjects were asked to resolve the same conflict from three different perspectives: Justice, Happiness and Help.

While from certain theoretical approaches feelings are regarded as disturbing elements of moral reasoning, the organizing models approach showed that considering first the emotional aspects of a conflict can have positive repercussions to the analysis from a perspective of justice.

Also, gender differences were detected unrelated either to the structural level or to the moral orientation. The way in which girls and boys gave substance to the conflict differed, and so did the dynamics they established between justice and happiness.

Keywords

Moral reasoning — Justice — Feelings.

Contact:

*M. Timón y G.Sastre
Seminario Interdisciplinar de
Estudios de Género.
Facultad de Psicología.
Dep. de Psicología Básica.
Passeig de la Vall d'Hebron, 171
08035 - Barcelona
e-mail: gsastre@psi.ub.es*

La crisis de valores de las sociedades occidentales ha puesto de relieve la necesidad de elaborar modelos teóricos sobre la construcción de la moralidad que tomen en consideración la diversidad y pluralidad tanto de individuos como de grupos y contextos sociales. La polémica suscitada entre Kohlberg (1969, 1984, 1989) y Gilligan (1982, 1986, 1988) sobre las diferencias del razonamiento moral de mujeres y hombres es todavía hoy un debate de actualidad, como lo demuestra la cantidad de estudios que se han realizado en torno a esta temática en la década de los 90.

El modelo cognitivo-estructural de Kohlberg (1969, 1984, 1989) está centrado en la justicia y presenta una secuencia invariable de seis estadios que describen como se van construyendo las operaciones de reciprocidad e igualdad en el razonamiento moral. En los estudios realizados por Kohlberg, las mujeres parecían estancarse en el estadio 3 (vinculado a la bondad y benevolencia), mientras los hombres avanzaban hacia los estadios 4, 5 y 6, en los que están implicados el sistema social y los principios éticos universales.

Gilligan (1982, 1988) observó que las mujeres parecían preferir una moral que atendiera al cuidado de las personas a una moral orientada hacia la justicia. Desde esa premisa y basándose en la restricción que supone limitar el ámbito de la moral a la justicia, critica el trabajo de Kohlberg y postula la existencia de dos orientaciones éticas diferentes, una basada en la justicia y otra en el cuidado, asociando la primera a los hombres y la segunda a las mujeres. Dentro de la orientación de atención y cuidado, describe una secuencia evolutiva que consta de tres perspectivas relacionales y dos etapas de transición que en síntesis explican cómo a lo largo del desarrollo se van integrando e interrelacionando el cuidado hacia "uno mismo" y el cuidado hacia "el otro".

Establece (Gilligan, 1982) una estrecha relación entre la conceptualización del Yo y el desarrollo moral. Para Gilligan la ética de la

justicia implicaría un Yo separado y autónomo. La ética del cuidado, por el contrario, implicaría un Yo interconectado e interdependiente.

Gilligan postula que las dos orientaciones están presentes en ambos géneros, pero que se da una preferencia por parte de las mujeres por utilizar la orientación de cuidado y, por el contrario, la orientación de justicia sería la prioritariamente elegida por parte de los hombres. Por otra parte, no establece ninguna jerarquía que subordine una de estas orientaciones a la otra, sino que sencillamente considera que son dos maneras diferentes de entender las relaciones humanas.

Posteriormente, y como reacción a los trabajos de Kohlberg y Gilligan, se han efectuado un gran número de estudios que intentan delimitar dos cuestiones principales. En primer lugar, la existencia o no de un sesgo androcéntrico en la evaluación del razonamiento moral (la teoría de Kohlberg y su sistema de puntuación tienen como base la utilización de una muestra exclusivamente masculina). En segundo lugar, el análisis de la relación entre género y orientación moral.

Respecto al primer punto Walker (1984) mostró que no se encontraban diferencias de género y que cuando parecían detectarse desigualdades, estas desaparecían si se controlaba la educación y la ocupación profesional. Trabajos posteriores (Walker et al., 1987; Walker, 1991; Wark; Krebbs, 1996; Garmon et al., 1996) han probado que las mujeres se enfrentan a dilemas hipotéticos Kohlbergianos con capacidades resolutivas similares a las de los hombres.

Los resultados de estos trabajos no invalidan la crítica que Gilligan hace a Kohlberg de haber sentado las bases de su modelo exclusivamente en un discurso masculino y de no haber escuchado la voz de las mujeres (Gilligan, 1982). Esto sin entrar en la discusión que plantea el hecho de que, para que "desaparezcan" muchas de esas diferencias, se tenga

1. (Walker, 1991; Wark; Krebbs, 1996; Garmon et al., 1996; Skoe; Gooden, 1993; Skoe; Rhett, 1994; Bbenhabib, 1992; Sastre; Moreno Marimón, 1998).

que controlar la educación y el estatus social, lo que puede estar precisamente controlando o anulando el sesgo cultural. Kohlberg confunde la “diferencia” que la ejecución del rol de mujeres supone con un “déficit” de razonamiento, por lo que a nivel práctico su propuesta “ideal” parece ser la de dar a las mujeres el acceso a un razonamiento igual al de los hombres, encauzando su educación hacia la adquisición de esos valores considerados tradicionalmente masculinos; igualdad que de esta manera estaría anulando el hecho diferencial, y en consecuencia eliminando los valores considerados femeninos.

Como señala Friedman (1983), aunque estadísticamente no se refleje una diferencia entre los niveles de razonamiento de mujeres y hombres, sí que hay una diferencia real en el modo en que se asocian las normas y valores culturales con cada uno de los géneros. Se espera que las mujeres sean empáticas, altruistas, interesadas en lo interpersonal; que los hombres sean “racionales”, no se dejen influenciar por los sentimientos, releguen lo interpersonal en beneficio de lo impersonal, etc. Negar estas expectativas sociales, en función de estudios que muestran que no hay diferencias estadísticas *en el nivel* de razonamiento moral, implica negar las consecuencias resultantes de la valoración que el sistema cultural dominante realiza de los diferentes valores asociados a las mujeres y a los hombres y, en definitiva, perpetuar la negación o subordinación de lo característico o culturalmente definido como femenino, así como perpetuar esa disociación de valores que tan perjudicial puede ser tanto para las mujeres como para los hombres.

Considerar únicamente aspectos relacionados con la justicia, en que lo primordial son los derechos, deberes e igualdad, impide acercarse a esa otra manera de enfocar y de resolver los problemas morales que incluye la atención y cuidado al mantenimiento de las relaciones interpersonales. Este hecho constituye en sí mismo un sesgo que Gilligan acierta a sacar a la luz, permitiendo ampliar el ámbito de la moral a aspectos que hasta entonces, y debido

a la influencia de las éticas deontológicas, habían quedado relegados. La inclusión de aspectos relativos al cuidado, a los sentimientos... dentro del ámbito de la moral ha supuesto ya un cambio sustancial que constituye un reto frente a todas aquellas teorías liberales de la moral. De hecho, la mayoría de ellas, de una manera u otra, no han tenido más remedio que incorporar el aspecto del bienestar y felicidad junto al de la justicia. Pero la cuestión de la inclusión de los sentimientos dentro del ámbito moral no ha sido sencilla.

Cuando finalmente Kohlberg (1984) acepta la orientación del cuidado lo subordina al ámbito de la justicia, restringiéndolo a la esfera familiar y de amistad, o lo que es lo mismo, al ámbito doméstico y privado.

Nunner-Winkler (1988), siguiendo el enfoque de Kohlberg, considera que muchos de los aspectos vinculados a la ética del cuidado están más relacionados con el desarrollo del yo que al ámbito propiamente moral; en este sentido, la elección que realizan las mujeres ante el aborto (Gilligan 1982), vendría dada por cuestiones intimamente ligadas a intereses personales tales como preocupación por la carrera profesional, evitar conflictos de prioridad entre familia y trabajo, perder independencia, etc., justificaciones que Nunner-Winkler (1988) no considera vinculadas a la moral sino al desarrollo del yo. Sin embargo, son esas justificaciones las que van a llevar a esas mujeres a una determinada elección, elección tomada ante una cuestión moral, por lo que considerarlas cuestión aparte sería, como mínimo, restar comprensión al modo en que se viven.

El tema que más polémica ha levantado es la orientación moral y sus vinculaciones con la cultura de género. En primer lugar la estrecha asociación que postula Gilligan entre la ética del cuidado y el género femenino ha sido vista como una mera continuación de las diferencias tradicionales que postulan que el mundo de la mujer es el de los sentimientos de las relaciones interpersonales y el mundo de los hombres el de lo público. De este modo lo único que aportaría la visión suscrita por

Gilligan sería cambiar el valor negativo adjudicado a esa diferencia por uno positivo. El peligro de esa permanente separación entre lo público/privado, donde el último se subordina al primero, es una de las cuestiones que ha provocado ciertas críticas y temor con respecto al trabajo de Gilligan.

En nuestra opinión, la orientación del cuidado supone un cambio respecto al estereotipo femenino de la cultura androcéntrica. Gilligan (1986, p. 209) no propone una imagen de cuidadora sacrificada: "en contraste con la paralizante imagen del *angel in the house*, yo describo una perspectiva ética crítica que pone en cuestión la tradicional ecuación de cuidado con autosacrificio". La ética del cuidado conlleva una actitud activa, dinámica y compleja que comporta el intento de integrar la responsabilidad hacia uno mismo con la responsabilidad hacia los otros.

A nuestro modo de ver los límites del cuidado y su relación con la justicia son aspectos importantes a debatir. ¿Cuáles son los límites de ese cuidado?, ¿hasta donde hemos de extenderlo? ¿cuáles son sus relaciones con la justicia?. Desde nuestro punto de vista, una de las cuestiones más problemáticas del nuevo modelo es precisamente la separación que establece entre la orientación del cuidado y de la justicia. Disociar ambas orientaciones implica simplificar el enorme abanico de fenómenos de la vida cotidiana, pública y privada, en los que ambas orientaciones están involucradas.

La institucionalización de organismos vinculados a la solidaridad y ayuda; los debates público-jurídicos en torno a aspectos como el aborto y la eutanasia, que sacan a la luz la interrelación entre aspectos legislativos y aspectos más relacionados con "la vida buena", la defensa pública de derechos respecto a cuestiones que hasta ahora se habían considerado más privadas, como puede ser la cuestión de la "violencia doméstica" los derechos de las parejas homosexuales, etc., refleja la necesidad de reformular las relaciones entre estas dos orientaciones éticas, evitando el error de tratar la yuxtaposición creada por un orden social

androcéntrico entre "lo público" y "lo privado" como si fuera una dicotomía de orden natural.

Como ya se ha señalado, el modelo de Kohlberg y las teorías liberales de la moral describen un proceso de razonamiento en el que subyace un ideal de autonomía moral, en el que el sujeto razona desde la visión de un yo separado, objetivo e imparcial que se desprende de cualquier cualidad idiosincrática de las personas (sentimientos, intereses, etc.).

Es precisamente la visión de un self "desarraigado" y "desincardinado" una de las críticas que las teorías comunitaristas (McIntyre, 1981) hacen a las teorías liberales de justicia (Rawls, Habermas, Kohlberg). Las teorías comunitarias consideran un self moral que está definido por sus conexiones y relaciones. La importancia radica en la capacidad del yo de verse como perteneciente a una comunidad.

Sheyla Benhabib (1991, 1992), dentro también de estas teorías comunitaristas, da un paso más allá y considera la necesidad de integrar en el punto de vista moral dos conceptualizaciones del self-otro: el del "otro generalizado", que considera a cada uno de los individuos con los mismos derechos y deberes que deseamos para nosotros mismos; y el del "otro concreto", donde se considera a todos y cada uno como un individuo particular, con unas características propias. Considera que es imposible conceptualizar una teoría moral en la que no se tengan en cuenta los derechos y deberes del otro como "generalizado" y en la que, a su vez, no se tengan en cuenta las necesidades y las dinámicas afectivo-relacionales implicadas al ver al otro como "concreto". Esto conlleva situar la condición del yo, como generalizado y como concreto, de una manera distinta a la conceptualizada por Gilligan, pues no está asociada al género. "¿No somos todos otros concretos?", señala en relación a la asociación entre ética del cuidado y mujer.

En consonancia con lo señalado, distintos estudios han mostrado que la asociación entre género y orientación moral no es tan pronunciada como sugería Gilligan, al menos cuando hombres y mujeres son enfocados a dilemas interpersonales, donde tanto unos

como otras utilizarán una orientación de cuidado (Walker et al., 1987; Keller; Edelstein, 1990, 1991; Smetana, 1991; Kahn, 1992).

Las diferencias descritas en algunos estudios, en el sentido de que las mujeres utilizan más juicios de cuidado en sus razonamientos, podrían ser precisamente más consecuencia de los diferentes tipos de dilemas morales que hombres y mujeres eligen relatar que a una diferencia básica en orientación al resolver dilemas morales (Walker, 1986; Walker; Vries; Treverthan, 1987; Skoe; Bhett, 1993; Garmon et al., 1996; Wark, 1996).

Sin embargo, este hecho no conlleva negar la existencia de diferencias derivadas de una cultura de géneros, sino que parece señalar que las diferencias pueden ser más complejas y sutiles que la simple asociación de un género a una orientación u otra. La diferente experiencia vital de ser hombre o mujer, en la que, entre otros factores, se incluye la asociación que el sistema cultural ha realizado entre autonomía/justicia y género masculino, necesariamente ha de haber dejado su impronta en la manera de interpretar y ver el mundo. La diferente forma de entender y experienciar las relaciones personales, de resolver el conflicto entre autonomía/dependencia y aspectos relativos a los deseos e intereses del yo, son sólo algunos de los aspectos que pueden reflejar un modo de entender y resolver determinados conflictos y dilemas morales.

De este modo, acercarse a las diferencias de género desde una perspectiva únicamente estructuralista, tanto si consideramos o no las diferentes orientaciones morales, va a decirnos poco de las formas en que mujeres y hombres construyen su forma de vivir la moralidad. Para ello se hace necesario complementar los enfoques estructurales con otros enfoques teóricos que tomen en consideración la pluralidad humana, tanto a nivel de grupos como a nivel inter e intraindividual.

Desde el marco teórico de los modelos organizadores se puede aprehender esta diversidad, puesto que dicho enfoque plantea que el individuo elabora sistemas organizados de representaciones de los hechos que observa,

seleccionando los elementos que considera relevantes y significándolos de acuerdo a la organización del sistema en su conjunto. En palabras de Moreno Marimón et al. (1998, p. 68): "concebimos un *modelo organizador* como una particular organización que el sujeto realiza de los datos que abstrae y selecciona de una situación determinada, del significado que les atribuye y de las implicaciones que de ellas se derivan".

La construcción de modelos organizadores es un proceso que está así estrechamente vinculado a tres aspectos funcionales básicos:

1. La abstracción y selección de datos o elementos

Cuando nos enfrentamos a una situación o parcela de la realidad no nos representamos ésta de forma completa, sino que mediante un proceso de abstracción, seleccionamos determinados datos -aquellos que consideramos de relevancia para dar una explicación o coherencia a esa determinada situación-, ignorando otros. Los elementos seleccionados pasan a formar parte del sistema de representación - modelo organizador - que construimos de esa situación. Tener en cuenta tanto aquellos datos que el sujeto toma en consideración, como aquellos que no considera pertinentes, resulta necesario para comprender el modelo que de esa realidad concreta posee el sujeto, y que es sobre la que va a operar.

Por otra parte hay que destacar que, ante una misma situación, dependiendo de los datos que un sujeto seleccione y aquellos que considere como no pertinentes, su modelo diferirá del de otro sujeto que abstraiga otros diferentes.

2. La atribución de significado a esos datos y las inferencias realizadas sobre ellos

Al representarnos una situación no nos limitamos a seleccionar aquellos datos que nos parecen más relevantes, sino que automáticamente estos datos son investidos con un significado y realizamos inferencias sobre ellos. Hay que señalar que un mismo dato

puede tener, para diferentes sujetos o incluso para un mismo sujeto, distintos significados y que estos significados pueden variar a medida que se avanza en el desarrollo.

3. Organización, implicaciones y relaciones entre los elementos

La forma de organizar los datos seleccionados, con sus significaciones e inferencias, y el tipo de relaciones que se establecen entre ellos, definirán la forma de actuar, cognitivamente hablando, ante esa realidad.

Algunas veces se caracterizarán por adquirir una organización operatoria, en el sentido de que las relaciones que se establecerán entre los elementos serán de ese tipo (relación entre la cantidad de materia y tamaño, que implique la conservación del peso; relación de proporción entre volumen y peso de un cuerpo, que dará lugar a la noción de densidad, etc.) Otras veces, sencillamente, la situación no requiere establecer relaciones de tipo operatorio, por ejemplo cuando intentamos comprender un texto, interpretar un cuadro, etc. Lo cual no quiere decir que, en ambos casos, la persona no organice de una determinada manera el contenido seleccionado, pudiendo establecer relaciones de otro tipo, y que dará cuenta de cómo se ha representado esa realidad.

El proceso de abstracción y selección de datos – que, como se ha señalado, comporta tanto una selección de aquellos elementos considerados relevantes como el rechazo de aquellos que no lo son – es en sí mismo una operación compleja. De este modo, la generalización del conocimiento no dependerá de la aplicación de una estructura fija a distintos tipos de contenido o tareas, aunque estas puedan ser asimilables a una misma estructura, sino que supone un proceso continuo de reconstrucción en el que el contenido desempeña un importante papel (Moreno Marimon; Sastre, 1980). Puesto que el modelo que el sujeto va a construir está íntimamente relacionado con el contenido sobre el que se trata, dependiendo de a qué datos se dé relevancia (dotándolos de significado), incluso una misma situación puede ser vista por el mismo

sujeto desde diferentes perspectivas. Es decir, el modelo que de forma no explícita puede llegar a poseer el sujeto es más amplio que el que pueda utilizar en un momento concreto para una tarea específica, donde se le ha focalizado en determinados aspectos. Descentralizándole de esa situación concreta, podemos guiar al sujeto a representarse de otra forma la misma situación, de modo que incluya de forma explícita datos a los que anteriormente no había dado significado. Se hace imposible así considerar el desarrollo como una secuencia invariable de estadios, donde cada estructura u operación se generaliza de forma automática. Esto no quiere decir que no se pueda postular la existencia de un marco evolutivo general, abierto a la diversidad y complejidad de los procesos interactivos que el sujeto establece con su entorno.

Con el objetivo de detectar la riqueza, diversidad y pluralidad de razonamientos morales realizamos un estudio (Timón, 2002) que nos permitió delimitar y relacionar tres ámbitos que a nuestro modo de ver son pilares fundamentales en la construcción de la moralidad: JUSTICIA, FELICIDAD y AYUDA.

En concreto, pretendimos incidir en los procesos mentales puestos en marcha por el sujeto psicológico al enfrentar un determinado conflicto, detectando y analizando los modelos organizadores aplicados en su resolución. Uno de los aspectos en el que se incidía de manera especial era el análisis y la detección de posibles formas de articular los sentimientos con la justicia en el razonamiento moral (Asendorpf; Nunner-Winkler, 1992; Nunner-Winkler; Sodian, 1988; Arsenio, 1988; Arsenio; Kramer, 1992; Arsenio; Lover, 1995).

Procedimiento

Se presentó un texto escrito sobre un conflicto interpersonal entre iguales en edad en el que uno de los protagonistas (Adela) del conflicto renunciaba a algo en beneficio de uno de sus compañeros (Jaime).

Tras la lectura del conflicto se pedía una evaluación de la renuncia realizada por

Adela, debiendo valorar cada sujeto y de forma sucesiva tres aspectos fundamentales de la situación:

- a. Lo justo o no de la acción de Adela (Justicia).
- b. Si Adela se sentía feliz actuando así (Felicidad).
- c. Forma en que la ayudaría como amiga/o (Ayuda).

La muestra estuvo formada por 120 chicos y 120 chicas distribuidos en cinco grupos de edad (11 años, 13 años, 15 años, 17 años y grupo de alumnado universitario).

Con el objetivo de analizar la interrelación entre los ámbitos de Justicia, Felicidad y Ayuda, se crearon tres formatos diferentes de los protocolos del conflicto que se presentaba. Un primer formato (protocolo de Justicia) abordaba en primer lugar y de forma más extensa el ámbito de la justicia, tras lo cual se pasaba sucesivamente al ámbito de felicidad y ayuda, terminando incidiendo otra vez en lo justo o no de la situación. Un segundo formato (protocolo de Felicidad) trataba en un primer momento el ámbito de la felicidad, ámbito en que se centraba más extensamente para luego pasar al ámbito de justicia y ayuda, volviendo a incidir en último término en los sentimientos de Adela. Un tercer formato (protocolo de Ayuda) incidía en cómo, si fueran su amiga/o, ayudarían a Adela, para luego pasar al ámbito de justicia y felicidad, y acaban-

do otra vez incidiendo en cómo la ayudarían a resolver el conflicto.

Para el análisis de resultados se transcribieron todos los protocolos y se agruparon las respuestas pertenecientes al mismo ámbito en función de las preguntas a las que pertenecieran. Seguidamente se efectuó un proceso de categorización en el que se recogían aquellos aspectos que señalaban como relevantes al argumentar sus respuestas. En concreto, para la construcción de las categorías se tuvo en cuenta en primer lugar qué dato/s concreto/s seleccionaban para elaborar sus respuestas; establecido el tipo de dato/s seleccionados se pasaba a agrupar las respuestas en función del significado que le/s concedían a esos datos, para posteriormente centrarse en las relaciones establecidas entre esos datos con sus respectivos significados. El análisis realizado permitió detectar los modelos de justicia, de felicidad y de ayuda elaborados por los sujetos al resolver el conflicto.

A continuación se describen los modelos de felicidad detectados en la primera ("¿Crees que Adela se siente feliz actuando de esa manera? ¿por qué?") y séptima pregunta ("¿Cómo crees que se siente Adela al renunciar a favor de Jaime?"). Cuadro 1.

A continuación se describen los modelos de justicia detectados en la primera ("¿Crees que Adela ha hecho lo justo al actuar de esa manera?

Cuadro 1: Modelos felicidad (primera y séptima pregunta)

MODELO A ("Repercusión emocional positiva") Al valorar cómo se siente Adela seleccionan datos que priorizan los intereses y deseos de Jaime, atribuyendo a Adela sentimientos de felicidad al haber atendido y/o no dañado a Jaime.
MODELO B ("Repercusión emocional negativa") Seleccionan datos que se centran en la figura de Adela, poniendo de relieve que tenía unos determinados intereses y deseos que no ha podido realizar y considerando que no se siente feliz.
MODELO C ("Ambivalencia") Mantienen una postura de ambivalencia respecto a si Adela se sentirá feliz o no, manifestado por una parte que se sentirá feliz, pero, a la vez, también consideran que se sentirá mal al renunciar en favor de Jaime.
MODELO D ("Conformismo") En este modelo le asignan a Adela un sentimiento de malestar, pero a la vez se destaca, enfatizándose, el componente positivo que tiene para Jaime la acción realizada. Restan importancia al hecho de que Adela no se sienta feliz, centrándose en aspectos positivos de su acción o en cierto conformismo.
MODELO E ("Recriminación a Adela") Se considera que Adela tendría que ser feliz al haber evitado un daño a Jaime y, sin embargo, infieren que no lo es, haciendo que la tilden de egoísta, reprimiendo en mayor o menor grado su actitud.

Cuadro 2: Modelos justicia (primera y séptima pregunta)

MODELO A ("Actuación justa")
Seleccionan del dilema aquellos datos que priorizan las necesidades e intereses de Jaime, atribuyendo a la renuncia de Adela un significado positivo y resolviendo que ha hecho lo justo y lo correcto.
MODELO B ("Actuación no justa")
En este modelo se seleccionan del dilema aquellos datos que priorizan las necesidades e intereses de Adela, atribuyendo a la renuncia un significado negativo y resolviendo que no ha hecho lo justo.
MODELO C ("Actuación no justa pero adecuada, o no es una cuestión de justicia")
Manifiestan que no es justa la acción realizada, o bien, en otros casos, no lo consideran una cuestión relacionada con la justicia, valorando positivamente la acción de atender el bienestar de Jaime.
MODELO D ("Ambivalencia")
En este modelo los sujetos no se definen claramente respecto a una de las dos posturas, Sí es justo o No es justo, manteniendo una ambivalencia en sus opiniones y exponiendo argumentos a favor de ambas.
MODELO E1 ("Actuación justa, aunque consideran otros aspectos en función de los que actuar")
Consideran justo tener en cuenta los intereses y sentimientos de Jaime, pero dejan a juicio de la persona, al reconocer las repercusiones negativas que puede tener renunciar a los propios deseos, actuar o no de esa manera.
MODELO E2 ("Justicia relativa")
No hay una manera determinada de juzgar esta acción, sino que el atender los sentimientos de Jaime es algo correcto o no dependiendo de otros factores que están íntimamente relacionados con la propia Adela.
MODELO F ("Satisfacción mutua")
Manifiestan la necesidad de que Adela actúe intentando conseguir aquello que desee (no es justo lo que ha hecho) pero sin dañar al otro, buscando una resolución que tenga en cuenta la satisfacción de ambos.
MODELO G ("Diferentes modelos/dos modelos")
Hemos incluido aquí a aquellos sujetos que al responder han utilizado dos modelos de los anteriormente descritos.

¿Por qué?) y séptima pregunta (¿"Crees que Adela ha hecho lo que debía hacer? ¿crees que tomó la decisión más justa?). Cuadro 2.

El análisis, tanto estadístico como cualitativo, de los datos y resultados obtenidos en el estudio señalado (Timón, 2002) fue exhaustivo y complejo. En este artículo nos limitaremos a exponer los resultados y datos en los que se han encontrado diferencias significativas por razones de género y están ligados a la temática del presente artículo: el razonamiento moral y su relación con la cultura de género.

Modelos iniciales de felicidad

Un mismo tipo de comportamiento manifiesto puede dar lugar a interpretaciones emocionales distintas en función de cómo el sujeto se representa la situación. Tal es el caso en nuestro conflicto de la renuncia de Adela, que recibe por parte de chicas atribuciones emocionales distintas a las que le otorgan los chicos.

La Tabla 1 muestra, en porcentajes, la distribución de los modelos de felicidad obtenidos en la primera pregunta en función del sexo.

Estos resultados muestran la existencia de diferencias significativas (U de Mann-Whitney = 4824.000 $p \leq .000$) entre los modelos de felicidad aplicados por chicas y chicos en la primera pregunta.

Los chicos son quienes prioritariamente consideran que Adela es feliz, debido a que ha ayudado a Jaime (modelo A), haciéndolo un 39% de los chicos vs. un 23% de las chicas.

Otro aspecto a destacar es la diferencia existente entre chicas y chicos (30% vs. 12,5% respectivamente) en la atribución de ambivalencia (modelo C). También el conformismo (modelo D) parece ser más utilizado por las chicas (12%) que por los chicos (7%).

Los chicos parecen polarizarse hacia la

Tabla 1. Distribución de los modelos de felicidad en función del sexo.

Modelos	CHICOS (%)	CHICAS (%)
A	39	23
B	31	31
C	12,5	30
D	7	12
E	5	1
NC	6	3

NC = no categorizados

asignación de los estados emocionales más simples (Adela es feliz, o no es feliz). Esta bipolarización es menos patente en las chicas, jugando la ambivalencia y el conformismo un papel más importante en ellas que en los chicos. La mayor presencia de ambivalencia y de conformismo en las chicas parece actuar en detrimento de considerar que Adela es feliz.

Las mujeres seleccionan en mayor medida datos de distinto orden, unos relacionados con que Adela haya relegado sus intereses y antepuesto el bienestar de Jaime al suyo, y otros relacionados con el daño que podría causar a Jaime la no renuncia de Adela; al primer tipo de elementos le atribuyen un significado emocional negativo y al segundo uno positivo. La consideración simultánea de ambos tipos de datos y sus respectivas significaciones emocionales puede desembocar en dos organizaciones mentales diferentes: la ambivalencia y el conformismo.

Para los chicos, considerar los sentimientos e intereses de Jaime parece estar fuertemente vinculado con el bienestar emocional de Adela, mientras que para las chicas parece estar más presente el componente negativo que supone que ésta no atienda a sus deseos, sin que esta atribución de malestar les lleve a olvidar la repercusión positiva que la renuncia de Adela podría tener en el estado emocional de Jaime. Es más, atribuyen a Adela un sentimiento emocional negativo pese a que valoran explícitamente las consecuencias positivas de la renuncia de Adela en el estado emocional de Jaime, e incluso pudiendo ocupar las consecuencias positivas de la renuncia un aspecto clave en sus representaciones.

Cambio en los modelos de Felicidad

También detectamos diferencias de género al analizar la persistencia o el cambio de la atribución emocional de chicas y chicos al inicio y al final del "protocolo de felicidad".

El patrón de modelos de felicidad que presentaban las chicas al inicio del pro-

tocolo era similar al que mostraban al final ($\chi^2=.6,15$ $p\leq.433$ gl.=1). Sin embargo, entre las distribuciones de los modelos aplicados por los chicos al principio y al final del protocolo sí se observaron diferencias significativas ($\chi^2=6,250$ $p\leq.012$ gl.=1).

En la Tabla 2 se presenta la distribución de los modelos de felicidad aplicados por los chicos en la primera y en la última pregunta.

Tabla 2. Cambio en los modelos de Felicidad (protocolos de chicos)

Modelos	1ºPregunta (%)	7ºPregunta (%)
A	50	30
B	22,5	20
C	12,5	37,5
D	10	5
E	2,5	2,5
NC	2,5	5

NC = no categorizados

El patrón de cambios observado en los protocolos de los chicos se caracteriza por el importante aumento del modelo que atribuye a Adela un sentimiento de ambivalencia (C), así como por la disminución tanto del modelo que considera feliz a Adela (A) como del que le asigna un sentimiento de conformismo (D).

Si en la primera pregunta el modelo predominante en los chicos era aquel que asignaba un sentimiento de felicidad a Adela (A), en la séptima pregunta aplican, en mayor medida, el modelo que atribuye un sentimiento de ambivalencia a Adela (C).

Como se ha señalado anteriormente, en el inicio del "protocolo de felicidad" las chicas atribuyen a la renuncia de Adela significados emocionales más complejos que los atribuidos por los chicos. En la última pregunta, las chicas siguen manteniendo el mismo patrón de modelos que ya habían presentado inicialmente, no detectándose entre ellas un cambio significativo. En los chicos por el contrario se observa un cambio que les permite desplazarse desde la simplicidad de los modelos aplicados inicialmente hacia modelos más complejos; en concreto, el cambio les permite superar su

esquematismo inicial, considerando los componentes positivos y negativos de la renuncia, y atribuir a Adela una actitud ambivalente.

Justicia: modelos iniciales y cambio de modelos

El apartado anterior nos ha permitido detectar diferencias de género en la atribución inicial de significado emocional a la renuncia; hemos visto también que, una vez que los chicos hubieron analizado la renuncia desde la perspectiva de justicia y ayuda, sus respuestas se equiparaban a las dadas inicialmente por las chicas.

Los cambios de las respuestas de los chicos desvelan la íntima vinculación entre una perspectiva moral centrada en la justicia y una perspectiva moral centrada en el bienestar individual y relacional, poniendo en entredicho los enfoques teóricos que postulan dos orientaciones morales independientes, como es el caso de la ética de la justicia (Kohlberg, 1969) y la ética del cuidado (Gilligan, 1982).

En este apartado vamos a ir en sentido contrario al utilizado en el apartado anterior, analizando si la consideración de los aspectos emocionales del conflicto modifica, o no, una valoración anterior centrada en la justicia (ver en Cuadro 2).

En relación a los modelos iniciales de chicas y chicos nos limitaremos a decir que no se observaron diferencias significativas; sin embargo, si se encontraron diferencias cuando se analizó el cambio de unas y otros.

El patrón de modelos de justicia que mostraban los chicos al inicio y final era similar a aquel que presentaban al final del protocolo ($\chi^2=5,29$ $p\leq .467$ $gl.=1$); sin embargo, en los protocolos de las chicas se observó una tendencia significativa al cambio entre la distribución de los modelos de justicia de la primera y de la séptima pregunta ($\chi^2= 2,909$ $p\leq .088$ $gl.= 1$).

En la Tabla 3 se presenta, en porcentaje, la distribución de los modelos de justicia en la primera y séptima pregunta de las chicas.

Tabla 3.Cambio en los modelos de Justicia (protocolos de chicas)

Modelos	1ª Pregunta (%)	7ª Pregunta (%)
A	50	42,5
B	22,5	2,5
C	10	10
D	5	10
E1	2,5	2,5
E2	0	10
F	10	12,5
G	0	10
NC	0	0

NC = no categorizados

El patrón de cambio entre el inicio y el final del protocolo de las chicas se caracteriza por la disminución de aquellos modelos polarizados en una perspectiva, bien sea esta la de Jaime, que lleva a valorar la renuncia como justa (modelo A), o la de Adela, que lleva a considerarla injusta (modelo B), llegando este último modelo casi a su desaparición. Por otra parte, en la última pregunta se observa una mayor presencia de opiniones ambivalentes, en las que se dan argumentos a favor de las dos posturas (modelo D), de la necesidad de incorporar otros factores íntimamente relacionados con Adela (modelo E) y de la aplicación de más de un modelo (modelo G).

Si en un primer momento chicas y chicos aplican prioritariamente modelos que consideran un solo punto de vista, ya sea el de Jaime, ya sea el de Adela, en la séptima pregunta los resultados de las chicas muestran un cambio significativo. Pensar en el estado emocional derivado de la renuncia y en las posibles formas de atender las necesidades e intereses de quien renuncia les ha permitido aproximarse a la justicia desde una perspectiva más amplia e integradora. Sus reflexiones sobre cómo se siente Adela y cómo se la puede ayudar les ha facilitado un cambio de enfoque que se manifiesta, esta segunda, vez mediante la aplicación de modelos que tienen en cuenta los diferentes aspectos que se pueden divisar desde cada uno de los dos puntos de vista.

Los chicos, por el contrario, realizan sus valoraciones iniciales y finales con modelos

focalizados en los intereses de una sola de las partes en litigio.

Desde la justicia a la felicidad

Realizando una síntesis de los resultados presentados, si tenemos en cuenta los modelos de felicidad aplicados por los chicos y chicas de la muestra hay que señalar que en un principio son ellas quienes en mayor medida asignan un sentimiento de malestar a Adela y, especialmente, le atribuyen un sentimiento de ambivalencia o conformismo. Así, son las mujeres las que más fácilmente parecen ser capaces de mantener datos de signo contrapuesto, manteniendo al mismo tiempo una situación emocional que recoge dos posibles consecuencias del comportamiento de Adela: un sentimiento de bienestar por evitar dañar a Jaime y, al mismo tiempo, el reconocimiento de haber relegado sus deseos y el sentimiento de malestar implícito.

Que la protagonista sea de sexo femenino puede haber favorecido que los chicos le asignen, en mayor medida que las chicas, un sentimiento de felicidad, al atribuir a Adela características socialmente catalogadas como propias del género femenino (cuidado de los demás, altruismo, abnegación...). Sin embargo, las mujeres, identificándose con el papel protagonista, parecen entrar en un conflicto interno entre ese estereotipo femenino con que parece delimitarse a las mujeres y la toma de conciencia de la pérdida que supone ese olvidarse de una misma; de ahí que la ambivalencia o un sentimiento de conformismo sean los modelos prioritariamente construidos por las mujeres.

Sin embargo, si bien en un principio los chicos no parecen optar por construir ese tipo de modelos más elaborados, cuando se les ha puesto de relevancia el conflicto por el que pasa Adela, ya sea a través de la consideración de que sí es o no justo, o de que necesita ayuda, aumenta el número de chicos que sí tiene en cuenta de una forma más compleja la situación emocional de Adela. Es decir que los chicos, después de haber reflexionado acerca del nivel de justicia o injusticia subyacente a dicho

comportamiento, superan su esquematismo inicial y son más capaces de detectar la complejidad emocional subyacente a la renuncia.

Desde la felicidad a la justicia

A pesar de que tanto hombres como mujeres pueden adoptar en la resolución del conflicto una visión caracterizada por la atención y el cuidado de la relación y/o los derechos y deberes, ciertos aspectos sociales/educativos que inciden en que se dirija a los chicos a tener una determinada visión ante ciertas situaciones (han de ser fuertes, menos vulnerables, ser más objetivos, no dejarse dominar por los sentimientos...) pueden estar influyendo en que cuando se habla de una cuestión "supuestamente objetiva" (la justicia) muestren una menor facilidad que las chicas en incluir en sus modelos aquellos datos referidos a cómo se siente Adela y a cómo la ayudarían que derive así en tener en cuenta ambos puntos de vista e intentar conjugarlos.

Cuando se trata por segunda vez el tema de la justicia, las chicas integran con mayor facilidad aquellos aspectos pertenecientes a los otros dominios (sentimientos y ayuda), estableciéndose una interrelación entre los elementos de los distintos dominios que favorece la elaboración final de un modelo de mayor complejidad que el modelo inicial. A los chicos, por el contrario, parece serles más difícil retomar, en el ámbito de justicia, aquellos aspectos que seleccionaron al tratar los otros dominios (sentimientos y ayuda) por lo que perseveran en el tratamiento parcializado e inconexo de los distintos dominios, llevándoles a mantener sus modelos iniciales de justicia.

Mientras desde ciertos enfoques teóricos los sentimientos son considerados como elementos distorsionadores del razonamiento moral, a través de lo expuesto podemos observar que la consideración previa de los aspectos emocionales de un conflicto puede repercutir positivamente en el análisis de este mismo conflicto desde una perspectiva de justicia. Para ello es necesario tener una flexibilidad y apertura mental que faci-

lito el desplazamiento entre dominios, flexibilidad y apertura que, a la luz de nuestros resultados y en la situación por nosotras examinada, es mayor en las mujeres que en los hombres cuando se trata de valorar el justo proceder de determinados comportamientos.

Lo cual no quiere decir que, al facilitarles elementos que les dirijan a tener en cuenta otros datos, también los chicos puedan construir modelos complejos, como se observa con respecto a los modelos de felicidad (aunque no así en los de justicia).

En síntesis, el estudio nos permitió detectar diferencias de género no relacionadas ni con el nivel estructural ni con la orientación moral. Sin embargo, eso no quiere decir que la forma en que chicas y chicos invisten de contenido ese conflicto sea idéntica, ni que la dinámica que establecen entre justicia y felicidad sea la misma.

Diferencias de género, contexto y coeducación

Es importante señalar la relación entre las diferencias de género y la especificidad y diversidad de contextos (en nuestra investigación los diferentes ámbitos hacia los que se dirige a los sujetos en la resolución del conflicto).

A lo largo del trabajo se ha puesto en evidencia la importancia que tiene para el análisis del razonamiento moral los distintos conceptos sociales implicados en el contexto presentado. La influencia del género en esa dinámica no ha de ser desestimada. Para detectar e investigar las diferencias de género es necesario enmarcar lo más específicamente posible el contexto en donde se va a situar su análisis y tener en cuenta todos aquellos elementos funcionales que están entrando en juego en la construcción de esa situación. Se trata así de un análisis que lejos de basarse en un discurso de pensamiento lineal, ha de considerar la complejidad que conlleva la diversidad y la integración de diferentes puntos de vista (Moreno; Sastre, 2002).

Sin embargo esto último no es fácil y tiene amplias derivaciones. Así, por ejemplo, en el cam-

po de la educación, apostar por la complejidad implica apostar por una educación coeducativa. Las escuelas están inmersas en un contexto socio-político en el que domina un discurso androcéntrico caracterizado por un pensamiento lineal y reduccionista y que mediatisa la percepción de las mujeres. Este discurso, que en otros momentos históricos fue más explícito e intencional, se transmite actualmente de maneras diferentes, algunas de ellas muy sutiles e implícitas. La escuela no se escapa de actuar como transmisora y reproductora de este discurso masculino. El tema de la coeducación es polémico porque implica una reconceptualización de la educación en el marco de una escuela que ha de dejar de ofrecer una única visión o perspectiva del entorno y de las personas y ha de devenir un espacio de reflexión crítica de los diferentes discursos sociales y culturales que en ella confluyen. Se ha de delimitar claramente qué significa y qué no significa coeducación, cuál sería este modelo de escuela coeducativa. Continuar en esta línea implica abrir un debate que se escapa del objetivo de este artículo. Sin embargo, si que se quiere destacar la importancia de una educación que tenga como clara finalidad superar los estereotipos y las discriminaciones, una educación que incida en la necesidad de romper esquemas sobre los valores que tradicionalmente se han asociado al género femenino (afectividad, cuidado de los otros, responsabilidad del ámbito privado) y al masculino (autoridad, responsabilidad del ámbito público, fuerza como prestigio...). Se ha de incidir en la desigualdad para favorecer actitudes igualitarias y no jerárquicas, y, al mismo tiempo, se ha de valorar y respetar la diferencia; la coeducación implica por tanto apostar por un paradigma que contemple la complejidad.

La escuela ha de favorecer así una educación que incluya la consideración de esa complejidad que conlleva considerar al ser humano de forma global y aprehendiendo la parte emocional, de la que se ha renegado relegándola al ámbito de lo femenino, de lo privado (Moreno Marimón; Sastre, 2002). En concreto, el tema de los sentimientos, tal y como

se ha puesto de relieve anteriormente, lejos de ser un aspecto a desestimar al tener en cuenta el conocimiento moral, no sólo es de necesaria obligatoriedad, sino que puede servir como eje para facilitar una mejor comprensión de las situaciones que favorezca, por tanto, una más adecuada resolución de los conflictos morales. Es curioso observar como, sin embargo, todos aquellos aspectos relacionados con lo emocional, los sentimientos, el conocimiento de sí mismo y de las relaciones interpersonales, quedan fuera de la materia curricular.

Por otro lado, como señalan Sastre y Moreno Marinón (2002), no se trata de sustituir las materias curriculares por otras temáticas relacionadas con los sentimientos, pues sería caer de nuevo en la trampa de la exclusión y retomar un modelo lineal aunque de otro signo. Por el contrario, una propuesta educativa que permitiera tanto a chicas como a chicos considerar y tener presente

el mayor número posible de datos a la hora de resolver un conflicto (sentimientos, justicia, solidaridad, y en cada uno de ello sus múltiples aspectos), sin ajustarse a estereotipos determinados (el cuidado de los demás, altruismo, abnegación... es cosa de las chicas; los chicos han de ser fuertes, menos vulnerables, ser más objetivos, no dejarse dominar por los sentimientos...) favorecería guiar tanto a chicas como a chicos a construir la situación con un modelo cada vez más complejo y amplio, que no parcialice la situación, y por tanto pueda englobar lo más posible los diferentes puntos de vista en conflicto. A la vez, y puesto que, independientemente de que se facilitaran los elementos para incluir en el modelo el mayor número posible de datos relevantes, no implica investirles del mismo significado ni que se establezcan las mismas relaciones entre ellas, permitiría respetar las diferencias en la manera de vivir y de representar esa nueva realidad.

Referencias bibliográficas

- ARSENIO, W. Children's conceptions of the situational affective consequences of social events. *Child Development*, Lafayette, v.59, p. 1611-1622, 1988.
- ARSENIO, W.; KRAMER, R. Victimizer and their victims: children's conceptions of the mixed emotional consequences of moral transgressions. *Child Development*, Lafayette, v. 63, p. 915-927, 1992.
- ARSENIO, W.; LOVER, A. Children's conceptions of socialmoral affect: happy victimizers, mixed emotions and other expectancies. In: KILLEN, M.; HART, D. (Eds.). *Morality in every day life: development perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 87-128.
- ASENDORPF, J. B.; NUNNER-WINKLER, G. Children's moral motive strength and temperamental inhibition reduce their immoral behavior in real moral conflicts. *Child Development*, Lafayette, v. 63, p. 1223-1235, 1992.
- BENHABIB, S. El otro generalizado y el otro concreto. In: BENHABIB S.; CORNELLA, D. (Eds.). *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim, 1991. p. 119-149.
- _____. The debate over women and moral theory revisited. In: BENHABIB, S. (Ed.), *Situating the Self*. Cambridge: Polity Press, 1992. p. 178-201.
- FRIEDMAN, M. Beyond caring: the de-moralization of gender. In: HANNEN, M.; NIELSEN, K. (Eds.). *Science, morality and feminist theory*. New York: Routledge, 1993.
- GARMON, L. C. et al. Gender differences in stage and expression of moral judgement. *Merril-Palmer Quarterly*, v. 42, n. 3, p. 418-437, 1996.

- GILLIGAN, C. *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- _____. Replay to critics. *Signs: journal of women in culture and society*, Chicago, v. 11, p. 324-333, 1986.
- _____. *Mapping the moral domain*. Cambridge: Harvard University Press. 1988.
- KAHN, P. H. Children's obligatory and discretionary moral judgements. *Child Development*, Lafayette, v. 63, p. 416-430, 1992.
- KELLER, M.; EDELSTEIN, W. The emergence of morality in personal relationships. In: WREN, T. E. (Ed.) *The moral domain: essays in the ongoing discussion between philosophy and the social sciences*. Cambridge, MA.: MIT Press, 1990. p. 255-282.
- _____. The development of socio-moral meaning making: domains, categories and perspective-taking. In: KURTINES, W. M.; GERWIRTZ, J. L. (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991. v.2.
- KOHLBERG, L. Stage and sequence: the cognitive-development approach to socialization. In: GOSLIN, D. A. (Ed.), *Handbook of socialization: theory and research*. Chicago: Rand McNally, 1969.
- _____. *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao: Desclée Brouwer, 1984.
- _____. Estudios morales y moralización: el enfoque cognitivo evolutivo. In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (Eds.). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Psicología, 1989.
- MACINTYRE, A. *After Virtue*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1981.
- MORENO MARIMÓN, M.; SASTRE, G. Aprendizaje y desarrollo intelectual. Barcelona: Gedisa, 1980.
- _____. *Repensar la ética desde una perspectiva de género*. [S.l.: s.n.]. 2002.
- MORENO MARIMÓN, M. et al. *Modelos organizadores*. Barcelona: Paidós, 1998.
- NUNNER-WINKLER, G.; SODIAN, B. Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, Lafayette, v. 59, p. 1323-1338, 1988.
- SASTRE, G.; MORENO MARIMÓN, M. Nuevas perspectivas sobre el razonamiento moral. [S.l.: s.n.] 2002.
- SASTRE, G.; MORENO MARIMÓN, M.; TIMÓN, M. Razonamiento moral y educación. *Educar*, Barcelona, n. 22/23, p. 155-170, 1998.
- SKOE, E.; GOODEN, A. Ethic of care and real-life moral dilemma content in male and female early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, v. 13, n. 2, p. 154-167, 1993.
- SKOE, E.; RHETT, D. Ethic of care, identity and ender: and extension and replication. *Merril-Palmer Quarterly*, v. 40, n.2, p. 272-289, 1994.
- SMETANA, J.G.; KILLEN, M.; TURIEL, E. Children's reasoning about interpersonal and moral conflicts. *Child Development*, Lafayette, v. 62, p. 629-644, 1991.
- TIMÓN H. M. *Resolución de un conflicto interpersonal: interrelación entre modelos*. 2002. Tesis (Doctoral). 2002. No publicada.
- WALKER, L. J. Sex differences in the development of moral reasoning. *Child Development*, Lafayette, v. 53, p. 677-691, 1984.
- _____. Experiential and cognitive sources of moral development in adulthood. *Human Development*, Basil, v. 29, p. 113-124, 1986.
- _____. Sex differences in moral reasoning. In: KURTINES, W. M.; GEWIRTZ, J. L. (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1991. v. 2, p. 333-364.

WALKER, L. J.; VRIES, B.; TREVERTHAN, D. Moral stages and moral orientation in real-life and hypothetical dilemmas. *Child Development*, Lafayette, v. 58, p. 842-858, 1987.

WARK, G. R.; KREBS, D. L. Gender and dilemma differences in real-moral judgement. *Developmental Psychology*, v. 32, n. 2, p. 220-230, 1996.

Recebido em 24.03.03

Aprovado em 29.09.03

Mónica Timón Herrero é doutora pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona (Espanha) e membro do Seminário Interdisciplinar de Gênero da Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona.

Genoveva Sastre Vilarrasa é professora do Departamento de Psicología Básica da Faculdade de Psicología da Universidade de Barcelona (Espanha). No Brasil é co-autora dos livros *Temas transversais em educação* (Ática, 1997); *Falemos de sentimentos: a afetividade como tema transversal* (Moderna, 1999); *Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento* (Moderna, 2000); *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade* (Moderna, 2002) e *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas* (Summus, 2003).