

UNIVERSIDAD DE DEUSTO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y
CIENCIAS DE LA EDUCACION (Pedagogía)

DESARROLLO DE VALORES GRUPALES: UNA EXPERIENCIA DE
INTERVENCION EN QUINTO Y OCTAVO DE E.G.B. DESDE LA
PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA

TESIS DOCTORAL

Presentada por M^a Angeles DE LA CABA

Dirigida por Kontxi MEDRANO

V^o B^o

DEUSTO-BILBAO, 1991

Esta investigación es, en gran parte, la continuación de la realizada por Concepción Medrano Samaniego en su Tesis Doctoral "Adquisición de los estadios del razonamiento moral y diferencias en su uso, ante situaciones hipotéticas y situaciones reales en sujetos de 9 a 22 años" defendida en U.P.V. en el año 1984. Su trabajo aportaba datos sobre la existencia de estadios evolutivos en las concepciones interpersonales de los niños y éste que aquí se presenta pretende mostrar que la intervención educativa favorece el desarrollo.

Agradezco a la directora que me animara a realizar un trabajo en esta línea así como el apoyo y la colaboración que me ha prestado a lo largo de las distintas fases, no sólo como directora de esta investigación sino también como amiga y persona capaz de transmitir entusiasmo por la tarea. Sus cualidades profesionales y humanas me han facilitado el trabajo y, lo que considero más importante, me han demostrado -tanto en la presente Tesis Doctoral como en otros trabajos realizados en el área de la intervención- que el trabajo en equipo es posible.

También es preciso constatar la deuda y compromiso contraído, con los niños y profesores que han tomado parte en la intervención, para que este trabajo pueda hacer posible la mejora en determinadas áreas de la educación.

He contado, además, con la colaboración de compañeros y amigos del Departamento que generosamente me han prestado su apoyo y dedicación en diversas fases del trabajo. A Peio Apodaka le agradezco su dedicación y asesoramiento en los aspectos metodológicos y formales. A Iñaki Dendaluce Seguro la generosa dedicación a lo largo de muchos años que hace posible ahora la realización de trabajos como el presente.

Por otra parte, han sido muchas las personas cercanas que han seguido el trabajo en el quehacer y la convivencia diaria. Les agradezco a todas ellas, en particular a Mari Carmen Fernandez y Mari Jose Madariaga, su confianza y su amistad por la ayuda, incalculable, que me han prestado. A Rafael López Atxurra, le agradezco el apoyo, respeto y paciencia manifestados en los momentos más difíciles.

INDICE

INDICE GENERAL

INTRODUCCION.....	12
 MARCO TEORICO	
CAPITULO I.-EL DEBATE DE LOS VALORES DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOPEDAGOGICA.....	20
1.1.-DEFINICION E IMPORTANCIA DE LOS VALORES.....	22
1.2.-PRINCIPALES MODELOS EXPLICATIVOS SOBRE EL DESARROLLO Y LA EDUCACION EN VALORES.....	25
1.2.1.-El paradigma Convencional.....	25
1.2.2.-El replanteamiento de los valores a partir de la década de los sesenta.....	33
1.2.2.1.-La Clarificación de Valores.....	33
1.2.2.2.-El modelo Cognitivo-Evolutivo.....	41
1.2.2.3.-El modelo Cognitivo-Conductual.....	51
1.2.2.4.-La Sociobiología.....	61
1.3.-HACIA UN MODELO MULTIDIMENSIONAL	65
CAPITULO II: RAZONAMIENTO Y CONSTRUCCION DE VALORES.....	73
2.1.-PIAGET.....	75
2.1.1.-Los dos respetos: el papel de los adultos y el papel de los iguales.....	77
2.1.2.-Heteronomía- autonomía y evolución del razonamiento de justicia.....	79
2.2.-LA TEORÍA DEL DESARROLLO MORAL DE KOHLBERG.....	86
2.2.1.-Los principios éticos universales como objetivo del desarrollo y la educación moral.....	88
2.2.2.-Niveles, estadios y orientaciones en la evolución de valores de justicia, responsabilidad y solidaridad.....	93

2.3.-PRINCIPALES ASPECTOS CRÍTICOS DE LA TEORÍA DE KOHLBERG.....	111
2.3.1.-Lo universal y lo relativo.....	112
2.3.2.-El dominio de lo moral: estructuras parciales.....	120
2.3.3.-Orientaciones diferenciales.....	122
2.4.-EVOLUCIÓN DE LOS CONCEPTOS DE JUSTICIA EN NIÑOS PEQUEÑOS	128
2.5.-SELMAN.....	132
 CAPITULO III: RAZONAMIENTO Y CONDUCTA MORAL.....	147
3.1.-DEL RAZONAMIENTO A LA ACCIÓN MORAL: ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO AL PROBLEMA DE LA CONSISTENCIA.....	150
3.1.1.-Resultados de las investigaciones sobre consistencia entre razonamiento y conducta: principales lagunas y dificultades.	151
3.1.2.-Alternativas y propuestas de solución.....	156
3.1.2.1-Razonamiento e identidad moral.....	156
3.1.2.2-La interpretación del modelo Cognitivo-Evolutivo.....	161
3.2.-EL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO Y LOS VALORES.....	166
3.2.1.-La dimensión evolutiva del autoconcepto.....	168
3.2.2.-El autoconcepto y el esquema de género.....	174
3.3.-LA INCIDENCIA DE LAS VARIABLES SOCIOAFECTIVAS Y EL CONTEXTO SOCIAL DEL DESARROLLO.....	184
3.3.1.-Prácticas educativas y técnicas de disciplina utilizadas por padres y maestros.....	184
3.3.2.-El grupo de referencia y la influencia de las personas significativas.....	192

CAPITULO IV : INTERACCION ENTRE IGUALES y CONSTRUCCION DE VALORES EN EL AULA.....	199
4.1.-MECANISMOS EXPLICATIVOS DE LA INTERACCION SOCIAL.....	201
4.1.1.-El conflicto en las investigaciones sobre el desarrollo cognitivo.....	203
4.1.2.-El conflicto en las investigaciones del desarrollo social y moral.....	209
4.1.3.-La hipótesis de la internalización.....	213
4.1.3.-Discusión.....	216
4.2.-CONDICIONES DE EFICACIA DE LA INTERACCION EN EL AULA.....	219
4.2.1.-Requisitos individuales	221
4.2.1.1-Lógicos.....	221
4.2.1.2-Role-taking.....	224
4.2.2.-Requisitos de la interacción: el grupo de discusión y el educador.....	229
4.3.-EVOLUCION DE LOS PROGRAMAS DE INTERVENCION CONSTRUCTIVISTAS Y OPTIMIZACION DE LOS RESULTADOS.....	241
4.3.1.-Necesidad y justificación de los programas de intervención.....	241
4.3.2.-Breve historia de los programas de intervención constructivista.....	244

INTERVENCION

CAPITULO V.-PLANTEAMIENTO DE LA INTERVENCION: OBJETIVOS, HIPOTESIS Y METODOLOGIA.....	254
5.1.-Objetivos.....	254
5.2.-Hipótesis.....	257
5.3.-Diseño.....	260
5.4.-Definición y Medición de las variables.....	265
5.4.1.-Variables dependientes.....	265
5.4.2.-Variables independientes.....	268
5.5.-La muestra.....	271
5.6.-Secuencialización y Desarrollo de la intervención: Procedimientos y Materiales.....	272
5.6.1.-Fase de exploración.....	273
5.6.2.-Contacto con centros y profesores para la preparación y realización de la intervención.....	274
5.6.3.-Realización del Pretest.....	276
5.6.4.-Construcción de grupos experimentales.....	277
5.6.5.-Desarrollo de la intervención.....	278
5.6.6.-Postest.....	282
5.6.7.-Explotación y Análisis de los datos.....	283
5.7.-Limitaciones	285
CAPITULO VI.-RESULTADOS.....	287
6.1.-Niveles de razonamiento en las concepciones y valores grupales de los niños.....	287
6.1.1.-Análisis de frecuencias.....	288
6.1.2.-Análisis cualitativo: descripción de los estadios de razonamiento encontrados.....	290
6.2.-Los efectos de la intervención en la estructura del razonamiento y el desarrollo de valores grupales.....	306
6.2.1.-Análisis cuantitativo.....	307
6.2.2.-Análisis cualitativo.....	316
6.3.-Factores personales condicionantes del razonamiento y análisis del cambio en función de estas variables.....	333
6.3.1.-La edad y el curso.....	334
6.3.2.-Los efectos de la intervención en función de la edad.....	336
6.3.3.-El nivel de razonamiento previo.....	341
6.3.4.-Diferencias en función del sexo.....	344
6.3.5.-El avance del razonamiento en función del sexo.....	347
6.3.6.-Niveles de razonamiento, practicas educativas , clima escolar. y rendimiento.....	349
6.3.7.-Análisis cualitativo.....	351

6.4.-Factores de interacción que inciden sobre el nivel de razonamiento.....	360
6.4.1.-Tipos de agrupamiento.....	360
6.4.2.-Estrategias de discusión.....	368
6.4.3.-Análisis cualitativos de los efectos de la intervención en función de las características grupales.....	374
6.5.-Influencia de la edad y el sexo en la elección de contenidos de valor.....	381
6.5.1.-Análisis cuantitativo.....	381
5.5.2.-Análisis cualitativo.....	388
 CAPITULO VII.-CONCLUSIONES.....	 411

INDICE DE ESQUEMAS

1.-Modelos de educación en valores.....	71
2.-El desarrollo Moral según Piaget.....	85
3.-El razonamiento de justicia según Piaget y Kohlberg.....	109
4.-El modelo Cognitivo-Evolutivo de Kohlberg: evolución del razonamiento moral.....	110
5.-El modelo de estrategias de negociación interpersonal de Selman.....	144
6.-Evolución de los conceptos de grupo y liderazgo según Selman.....	145
7.-El modelo Cognitivo-Evolutivo sobre consistencia entre razonamiento y conducta moral.....	165
8.-Desarrollo evolutivo del self según Damon.....	181
9.-Estadio moral y estilo del self según Noam.....	182
10.-Modelo del self de Deaux y Major.....	183

INDICE DE GRAFICOS

1.-Gráfico I: Niveles de raz. en Dilema Hipotético y Dilemas Reales en Pretest.....	288
2.-Gráfico IIA: Avance en razonamiento hipotético (datos agrupados).....	307
3.-Gráfico IIIA: Avance en razonamiento real. (datos agrupados).....	308
4.-Gráfico IIB: Avance en Raz. hipotético (datos desagregados).....	308
5.-Gráfico IV: Edad y nivel de razonamiento hipotético.....	334
6.-Gráfico V: Edad y nivel de razonamiento real.....	335
7.-Gráfico VI: Avance en el grupo experimental según edad.....	336
7.-Gráfico VII: Avance en el grupo experimental según el nivel previo de raz. moral.....	342
8.-Gráfico VIII: Avance según el nivel previo. Razonamiento moral por cursos.....	343
9.-Gráfico IX: Niveles de razonamiento moral y sexo.....	344
10.-Gráfico X: Niveles de razonamiento moral y sexo en 8 de EGB.....	345
11.-Gráfico XI: Niveles de Razonamiento moral y sexo en 5 de EGB.....	346
12.-Gráfico XII: Avance en el Razonamiento según sexo.....	347
13.-Gráfico XIII: Avance en el Razonamiento según curso.....	348
14.-Gráfico XIVA: Avance en el razonamiento moral y homogeneidad (agregados).....	361
15.-Gráfico XIVB: Avance en razonamiento hipotético y homog. (desagregados).....	362
16.-Gráfico XV: Contenidos de Valor en el Pretest según Curso.....	382
17.-Gráfico XVI: Contenidos de Valor en el Pretest según Sexo.....	384
18.-Gráfico XVII: Contenidos de valor en el Pretest en octavo.....	385
19.-Gráfico XVIII: Contenidos de Valore en Pretest en octavo.....	386

DIAGRAMAS

I.- Avance en grupos heterogéneos y homogéneos de quinto experimental (Alons.).....	364
II.- Avance en grupos heterogéneos y homogéneos de octavo experimental (Alons.).....	365
III.- Avance en grupos heterogéneos y homogéneos de octavo experimental (Pilar).....	366
IV.- Avance en grupos heterogéneos y homogéneos de quinto experimental (Pilar).....	367
V.- Estrategias de discusión en grupos heter. y homog.de quinto experimental (Alons.)....	370
VI.- Estrategias de discusión en grupos heterog.y homog.de octavo experimental (Alons.)..	371
VII.-Estrategias de discusió en grupos heterog.y homog.de octavo experimental (Pilar).....	372
VIII.-Estrategias de discusión en grupos heterog.y homog.de quinto experimental (Pilar).....	373

ANEXOS

1.-Dilema Hipotético de Kohlberg.....	423
2.-Dilemas reales.....	422
3.-Cuestionario sobre percepción de practicas educativas y clima escolar.....	426
4.-Primera sesión de intervención.....	432
5.-Segunda sesión de intervención.....	433
6.-Tercera sesión de intervención.....	434
7.-Cuarta sesión de intervención.....	435
8.-Quinta sesión de intervención.....	436
9.-Sexta sesión de intervención.....	437
10.-Séptima sesión de intervención.....	438
11.-Hoja de observación.....	440
12.-Sociograma.....	441

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	444
---------------------------------	-----

INTRODUCCION

INTRODUCCION

Este trabajo de investigación se sitúa dentro de la perspectiva cognitiva, y más concretamente dentro de los estudios de lo que, recientemente, se ha llamado "la construcción de la inteligencia social". Aquí convergen estudios de psicólogos sociales, psicólogos evolutivos, y psicólogos de la personalidad, en un área de trabajo común a todos ellos, que es la defensa de la interacción social como ámbito en el cual se construyen las cogniciones y valores que orientan la conducta.

Cabe destacar tres presupuestos que delimitan el marco teórico de este trabajo y que explican, someramente, las razones que lo justifican.

1) Presupuestos cognitivistas.

La Psicología Cognitiva ha puesto de manifiesto, frente a otras tendencias psicológicas, que no es posible dar cuenta de las conductas de las personas sin considerar el significado que atribuyen a tales conductas.

A diferencia de los enfoques psicológicos de internalización, entre los cuales se cuentan la Psicología Psicoanalítica y la Psicología Conductista, se concede, desde este paradigma, una gran importancia a las ideas y valores como instrumento de cambio, por lo cual ofrece, a nuestro parecer, una visión más optimista y una alternativa interesante para el trabajo educativo.

La Psicología Cognitiva ha subrayado la importancia de la interacción social sin olvidar el papel activo de la persona, permitiendo cambiar el énfasis determinista y pesimista que se ponía sobre el medio social. Las concepciones y valores de una persona no son el producto irremediable de "experiencias tempranas" (Psicoanálisis) o de una "historia de refuerzos" (Conductismo) pasada que el sujeto "internaliza", de forma pasiva. Ciertamente, los valores que tiene el sujeto están condicionados por sus experiencias sociales, pero no se trata de un puro reflejo, sino de una elaboración personal sobre ellas.

Es necesario, sobre todo desde una perspectiva educativa, buscar las ideas, interpretaciones y valoraciones que el sujeto hace desde el presente. Porque los valores y la conducta interpersonal de cada uno está condicionada y mediatizada, en gran

parte, por la manera en que ha interpretado, estructurado y sistematizado todas las influencias sociales.

2).- Los presupuestos evolutivos.

Si la Psicología Cognitiva ha incidido sobre un mayor reconocimiento a las interpretaciones personales, la perspectiva evolutiva nos permite suponer que esas elaboraciones -cogniciones, razonamientos y valores- que el sujeto tiene, están probablemente, organizadas según ciertas pautas comunes.

La Psicología Evolutiva, a partir de los trabajos sobre desarrollo del razonamiento lógico, ha abierto una línea de investigación basada en el supuesto de que las concepciones interpersonales del sujeto forman "estructuras" o "esquemas" que van evolucionando, en un orden secuencial, hacia formas progresivamente más ricas y complejas.

Por una parte, se está sugiriendo que las creencias y conductas interpersonales se organizan de acuerdo con unas estructuras cognitivas y unos esquemas de pensamiento concretos. No forman, pues, un conjunto desorganizado sino un todo coherente y un patrón de pensamiento específico.

Por otra parte, la Psicología Evolutiva cree que los esquemas y patrones de pensamiento que la persona aplica en las situaciones cotidianas de su vida van evolucionando y transformándose de acuerdo con la edad y las experiencias de interacción social.

3).- Los presupuestos constructivistas del aprendizaje en el ámbito de lo interpersonal..

El fortalecimiento de la Psicología Cognitiva y, sobre todo, las investigaciones de la Psicología Evolutiva han facilitado el empuje de un conjunto diverso de teorías "constructivistas" del aprendizaje. Frente a la visión clásica que concibe el aprendizaje, ya sea de conceptos o valores, como una reproducción de aquello que se recibe y que concentra, consecuentemente, su atención en mejorar las técnicas de transmisión se presenta una nueva alternativa. El énfasis se traslada hacia las formas que la persona utiliza para construir sus patrones de pensamiento y al educador le interesa

encontrar los procedimientos para cuestionarlos y potenciar el avance hacia patrones de razonamiento más ricos y complejos, más que las técnicas de transmisión directa o los modelos.

Aprender significa, acorde con los principios de la Psicología constructivista, cambiar los patrones de razonamiento, los esquemas y estructuras cognitivos. El medio educativo tiene un papel clave, no tanto como transmisor director, como en cuanto que facilitador de experiencias de interacción social que permitan utilizar y mejorar los esquemas de los educandos. De esta manera, el aprovechamiento de las condiciones de interacción y la discusión se convierten en dos instrumentos esenciales para el aprendizaje de conceptos no sólo en el terreno de la lógica sino también en la dimensión de lo interpersonal.

Este es, precisamente, el punto de partida en este trabajo. Pensamos que algunos de los valores grupales que deseáramos potenciar en los educandos, tales como el respeto a la autoridad, la preocupación por el bien del grupo, la responsabilidad o la solidaridad, responden a principios de desarrollo constructivista. Es decir que se construyen en la interacción y están sujetos a un proceso evolutivo, de cambio, en la medida que se potencie la participación.

El objetivo de este trabajo de investigación consiste, precisamente, en estudiar si existen tales valores grupales y si pueden ser estimulados en el contexto donde deseamos que surgan: en el aula.

En definitiva, nos situamos frente a los problemas de disciplina que se suscitan, habitualmente, en las clases de EGB y nos preguntamos si la estimulación hacia niveles de razonamiento más altos puede ser un medio de afrontarlos.

Es decir que nos interesa saber qué piensan los niños, y cómo justifican su manera de pensar, sobre cuestiones como decir la verdad, chivarse, vengarse, el castigo colectivo, el castigo advertencia, copiar y dejarse copiar... pero también ver si podemos hacer algo para cambiar esas concepciones.

Este interrogante general se concreta en otros muchos interrogantes: ¿Hay diferencias, estructurales y/o de contenido, en las concepciones de niños y niñas sobre estas cuestiones?. ¿Pueden estas diferencias constituir perfiles o estadios evolutivos? ¿Qué papel juegan la edad, el sexo, las prácticas educativas o el rendimiento

escolar en estas concepciones y valoraciones?. ¿Cómo se pueden interpretar?. ¿Pueden ser explicadas desde el marco constructivista?. ¿Puede la interacción social y la discusión, contrastando puntos de vista, facilitar la evolución de unos estadios a otros?. ¿La discusión de los conflictos o problemas que surgen en la dinámica del grupo-clase hace avanzar el nivel de razonamiento utilizado, notándose en los valores elegidos y defendidos? ¿Quiénes son los sujetos que más avanzan?. ¿Qué requisitos son importantes y qué situaciones son más adecuadas?. ¿Afecta el avance a la estructura y/o al contenido?. ¿Cómo interactúan estructura y contenido?...

Algunas respuestas a estas preguntas han sido esbozadas desde los distintos paradigmas explicativos sobre los valores. Por ello, el primer paso de este trabajo de investigación ha sido una revisión de la literatura. Se ha puesto un especial cuidado en ordenar y sistematizar los principales conocimientos actuales sobre el desarrollo y la educación en valores, haciendo, lógicamente y dados los presupuestos del trabajo, hincapié en los aspectos psicopedagógicos.

En el primer capítulo se parte de la definición de los valores y su delimitación con respecto a normas y actitudes, intentando presentar, al mismo tiempo, las interrelaciones existentes. A continuación, se presentan los principales modelos educativos de que disponemos, de tal forma que en cada cual se vea cuál es la imagen del hombre o concepción filosófica subyacente así como los fundamentos psicológicos en que se apoya. Finalmente, se hace un pequeño esbozo de lo que podría ser un modelo multidimensional para la educación en valores.

En el capítulo segundo se recogen los principales modelos evolutivos sobre valores, intentando subrayar no sólo las aportaciones sino también las limitaciones y las lagunas existentes, así como las críticas más destacadas. Cabe reseñar, de manera especial, la demanda y necesidad de mayor investigación en torno a cuestiones como las diferencias entre sexos o los posibles efectos de los dilemas y contextos reales en el desarrollo.

El tercer capítulo es un intento por integrar algunos de los factores que más pueden afectar al nivel de razonamiento y al desarrollo de valores. Se hace especial hincapié en la problemática de la consistencia entre razonamiento y conducta porque consideramos que éste es un punto clave para justificar la estimulación del razonamiento. Tras un breve resumen del estado de la polémica en la actualidad, pasamos a analizar la

importancia de la autoestima y su estrecha interrelación con el desarrollo de valores. Concretamente, nos referimos a la dimensión evolutiva y a los esquemas de género, viendo cómo afectan tanto al razonamiento como a la conducta. Después, presentamos la problemática de las variables situacionales en lo que respecta al grupo de referencia y las prácticas educativas.

El último capítulo está directamente enfocado a la aplicación de los modelos constructivistas al aula. Empezamos por analizar cuáles son los supuestos mecanismos de construcción de valores así como los requisitos, tanto individuales como grupales, que son necesarios en el aula. En este cuarto capítulo hacemos, también, un pequeño balance de la trayectoria del modelo Cognitivo-Evolutivo y una ponderación de los resultados obtenidos, hasta el momento, en las investigaciones de intervención.

Por otra parte, y a partir de esta revisión literaria, nos hemos planteado un trabajo de intervención con una muestra de doscientos niños, de quinto y octavo de EGB, según un diseño pretest-postest.

Con la intervención se pretende:

- 1) Saber qué nivel de razonamiento y valores grupales tienen los sujetos de la muestra.
- 2) Probar si el debate, así como las técnicas auxiliares para fomentarlo, constituyen un instrumento de intervención educativa susceptible de potenciar desarrollo. Nuestra hipótesis fundamental es que, efectivamente, la discusión o debate puede favorecer el desarrollo.

Precisamente es en este último punto donde surgen la mayor parte de los interrogantes, porque pensamos que la interacción social suscitada a través de las discusiones es un instrumento necesario pero insuficiente para explicar los cambios y sus posibles direcciones. Es decir, que esperamos encontrar diferencias significativas en el progreso del razonamiento en función de una serie de variables que podemos agrupar en tres:

- 1) condiciones individuales del sujeto (especialmente inteligencia, habilidad para la toma de perspectivas y self), cuando interactúa con otros...

2) condiciones en que se produce la interacción y el diálogo de la clase (niveles de comunicación, niveles de complejidad cognitiva en que se presentan los argumentos favoreciendo la aparición de "conflicto cognitivo"), condiciones del diálogo en sí mismo en cuanto a estrategias cognitivas de discurso.

El trabajo de intervención realizado lo presentamos en dos capítulos. El capítulo quinto recoge el planteamiento, tanto en lo que se refiere a objetivos, hipótesis como metodología. En el capítulo sexto presentamos los resultados obtenidos haciendo análisis cuantitativos y, sobre todo, cualitativos.

Finalmente, el capítulo séptimo dedicado a conclusiones es un intento por sistematizar tanto los datos teóricos como empíricos, con implicaciones y sugerencias.

MARCO TEORICO

CAPITULO I

I.- EL DEBATE DE LOS VALORES DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOPEDAGOGICA.

El tema de los valores ocupó un lugar secundario, tanto dentro del campo psicológico como educativo, durante todo el período de hegemonía conductista, por lo menos en cuanto al número de investigaciones se refiere.

Sin embargo, en la década de los sesenta, pasó a ser un tema de investigación importante. Por una parte, el fortalecimiento de la Psicología Humanista y, sobre todo, de la Psicología Cognitiva favoreció un vuelco considerable hacia este tema, cuestionando los modelos clásicos de transmisión cultural. Por otra parte, habían nacido en el seno de las sociedades postindustriales fuertes núcleos de descontento que hablaban de "crisis de valores".

Los primeros modelos alternativos que surgieron para la educación de valores tuvieron carácter contestatario. Estos modelos se situaron en el extremo opuesto del modelo convencional y reivindicaron con fuerza los derechos de cada individuo a decidir lo que es valioso y lo que no.

Mientras que los planteamientos convencionales habían presupuesto el derecho de cada sociedad a decidir qué es bueno y qué es malo, las nuevas reivindicaciones, surgidas en favor del pluralismo y la libertad de elección, situaron este derecho en manos del individuo. Estas nuevas inclinaciones favorecieron la extensión de la mentalidad relativista según la cual nada es bueno o malo en sí mismo, sino bueno o malo para un individuo concreto.

Se pasa, así, de un modelo convencional que otorga a la sociedad el poder de decisión a un modelo que reivindica para el individuo tal poder. Este giro total podría plantearse como un paso del relativismo cultural al relativismo individualista.

"Los presupuestos de partida eran los del relativismo individualista: quien decide cuales son sus deberes morales es la persona, cada persona, no la sociedad, los valores son relativos a las personas, son creaciones personales, no sociales, son subjetivos, no interpersonales" (Santolara 1987: 137)

Con este panorama un tanto desconcertante y desalentador, en cuanto que parece que sólo caben posturas extremas, la década de los setenta se caracterizó por la

busqueda de alternativas conciliadoras y la extensión del debate de los valores a la educación.

Estas nuevas soluciones aparecieron en el marco de la revolución cognitiva que estaba afectando a toda la ciencia. Dentro del campo de la Psicología Moral estas soluciones vienen planteadas por el modelo Cognitivo-Evolutivo, que defiende desde posiciones constructivistas la importancia del razonamiento moral , y por el paradigma Cognitivo-Conductual que defiende posiciones de internalización de valores para explicar, según principios de aprendizaje, la conducta altruista o conducta moral.

En la década de los setenta se publicó, también, el libro de Wilson (1980a-1970) defendiendo bases biológicas de la conducta altruista que suscitó una rápida y dura polémica.

En este capítulo se pretende delimitar lo que se entiende por valor y exponer las ideas principales de los modelos psicológico-educativos (ver Esquema de la página 71) que han protagonizado los grandes hitos y pautas de la investigación sobre el tema de los valores. En primer lugar, se presenta el modelo convencional, también conocido como modelo de "Inculcación de Valores" o "Moralización", partidario de la transmisión cultural de los valores mediante una instrucción directa. A continuación aparece el modelo de Clarificación de corte humanista, y los dos grandes modelos que protagonizan la mayor parte de la investigación actual sobre el tema: el modelo Cognitivo-Evolutivo y el modelo Cognitivo-Conductual. Aunque no tiene un programa educativo concreto que nos pueda ayudar, se incluye también un pequeño esbozo de la Sociobiología puesto que representa una importante aportación y un motivo más de reflexión. Se hace especial hincapié en los supuestos de cada uno de los modelos y en los sustratos ideológicos. Se intenta, también, clarificar los objetivos propuestos y esbozar el tipo de programas educativos y técnicas sugeridas.

Finalizamos el capítulo con algunas consideraciones sobre la tendencia actual a potenciar modelos multidimensionales que permitan abordar la complejidad del problema desde múltiples perspectivas.

1.1.- DEFINICION E IMPORTANCIA DE LOS VALORES.

Los valores son aquellas ideas, creencias, opiniones, convicciones, en base a las cuales una persona, grupo o institución delimita lo que considera correcto, bueno o deseable.

"Ciertas cosas son consideradas como correctas, o deseables, o merecedoras de nuestra atención y esfuerzo. Estas cosas son casi siempre lo que llamamos nuestros "valores"...(Raths, Harmin y Simon 1967: 30)

Los valores constituyen ideales de acción y criterios que aplicamos a todo tipo de situaciones, por lo cual juegan un importante papel en la percepción de los problemas, el razonamiento, las actitudes, la toma de decisiones y la conducta. En este sentido, Rokeach (1979) reseña algunas de las funciones que éstos cumplen:

- decidir qué es lo valido y lo no valido
- manejar las impresiones y dirigir nuestras posiciones sobre cuestiones personales, sociales, ideológicas, políticas, religiosas...
- evaluarse a sí mismo y a los otros en base a esos criterios o ideales
- guiar los procesos de racionalización y justificación tanto consciente como inconsciente
- orientar las discusiones y los intentos por influir en las creencias y opiniones de otros
- dirigir la toma de decisiones y resolución de conflictos
- guiar la acción

Los valores tienen un elemento cognitivo fundamental. Sin embargo, es importante destacar que tienen, también, componentes intuitivos y afectivos.

"La opción por un valor no es puramente intelectual, racional y lógica, aunque es razonable, sino que la intuición, el sentimiento, la afectividad juegan un papel importante. La consistencia afectiva de los valores es lo que explica tanto su estabilidad y permanencia como su resistencia al cambio. Asimismo, la carga afectiva de los valores explica cómo, en una misma persona o grupo, pueden coexistir al mismo tiempo lógicamente contradictorios..." (Bartolomé y otros (1983: 29)

En el terreno de lo afectivo cabe destacar la estrecha interrelación con la autoestima. En este sentido, es importante tener en cuenta que esas ideas o criterios, que definimos como valores, cumplen una función reguladora de las necesidades emocionales. De alguna manera, los valores están estructurados y organizados con el fin de satisfacer las

necesidades internas de la persona y mantenerlas. Por ello, cabe suponer que los valores que cada cual defiende guardan una estrecha relación con la organización de su self, es decir con la definición de sí mismo, con su necesidad de adaptarse y sentirse estimado.

Finalmente, es importante tener en cuenta que no es posible considerar los valores individuales sin hacer referencia a los valores de los grupos e instituciones en que está inserta la persona. Esta es, precisamente, la razón por la cual se explica el gran interés de los sociólogos y psicólogos por el estudio de los valores institucionales. Explica, también, el énfasis en la Atmósfera Moral que se ha notado en los estudios de valores individuales.

"Los valores pueden conceptualizarse como un número relativamente pequeño de ideas o cogniciones (presentes en la sociedad)... acerca de los fines deseables de la existencia y los modos deseables de conductas instrumentales necesarias para su consecución y que son susceptibles de ser organizadas en diferentes formas de prioridad" (Rokeach 1979: 49)

En definitiva, los valores tienen elementos cognitivos, afectivos y sociales. De ahí su fuerza y su expresión a todos los niveles.

La importancia de trabajar los valores se justifica, precisamente, en base a todas las funciones que desempeñan y a su gran alcance. Concretamente influyen sobre dos aspectos que le preocupan, especialmente, a la institución escolar: las normas y las actitudes.

La educación en valores puede solucionar algunos de los problemas que plantea una educación excesivamente normativa.

Los valores se concretan en normas.

"Norma es una pauta de conducta o un criterio de actuación que dicta cómo debe hacerse una cosa o cuál ha de ser el comportamiento de una persona ante una determinada situación" (Cuadernos para la Reforma 1990, 2, pag: 7)

Puesto que los valores se reflejan en normas, es lógico pensar que una manera de mantener y defender éstas es estimular los valores correspondientes para que, en la medida de lo posible, sea la propia persona quien considere su necesidad. En la

medida que se trabajan los valores y la persona se guía por ellos puede no ser tan necesaria la imposición de normas.

Por otra parte, los valores condicionan las actitudes y se manifiestan en predisposiciones a comportarse de una u otra manera.

"Actitudes son predisposiciones estables de la interioridad que el ser humano adquiere, a partir de los valores en los que cree, y que le hacen reaccionar o comportarse, favorable o desfavorablemente, ante las realidades vividas: ideas, situaciones, personas o acontecimientos"
(Documentos para la Reforma, 2, 1990: 38)

La educación en valores es, en este sentido, una alternativa teórica y metodológica a los programas conductistas basados en el uso de refuerzo y castigo, o por lo menos un complemento importante a tener en cuenta.

Además, la educación en valores es una manera de controlar, programar y planificar los objetivos que se desean conseguir como institución. Por una parte, cuando no hay especificación y sistematización, tanto de los valores que se desea conseguir como de los procedimientos, es fácil caer en contradicciones entre los ideales institucionales y lo que en la práctica se transmite. Permite, en definitiva, ser más consciente del papel institucional y no renunciar a utilizar sus posibilidades en el sentido más positivo posible. Por otra parte, permite elegir los áreas de valores a los que se va a dar prioridad puesto que el abanico de posibilidades es inmensamente amplio: valores estéticos, científicos, interpersonales... Estos últimos que, tradicionalmente, se han considerado como valores éticos o morales, son los que constituyen el objeto de atención y estudio preferente en este trabajo.

1.2.- PRINCIPALES MODELOS EXPLICATIVOS DEL DESARROLLO Y LA EDUCACION EN VALORES.

1.2.1.- EL MODELO CONVENCIONAL.

El objetivo central de este modelo, que ha prevalecido y que en muchas ocasiones sigue prevaleciendo en nuestras escuelas, es conformar a las personas en torno los valores convencionales o tradicionales.

Este modelo educativo, también conocido como modelo de "inculcación" o "moralización", considera que los valores son relativos a la sociedad concreta en que vive el individuo. A la sociedad le corresponde decidir cuáles deben ser transmitidos al niño como buenos y deseables. A la educación, primero a través de la familia y después a través de la escuela, le corresponde facilitar que se adapten y aprendan a respetar los valores importantes de su sociedad

"La perspectiva pedagógica tradicional identifica la meta de la educación con la transmisión de conocimientos y la interiorización de valores para asegurar el mantenimiento de la sociedad y de la cultura sin cuestionarse la adecuación de dichos valores" (Díaz Aguado 1989a: 72)

El sustrato teórico de estos modelos hay que buscarlo en los planteamientos psicológicos que defienden la hipótesis de internalización; es decir, en el Psicoanálisis y el Conductismo Clásico.

Tanto uno como otro, a pesar de sus muchas diferencias, comparten la idea de que es el medio social quien controla y determina los valores individuales. Estos no hacen sino reflejar las normas externas con las que le han instruido sus agentes socializadores (padres y educadores).

Este es el proceso que se conoce como "socialización " o "internalización" y mediante el cual se pretende que la persona aplique por sí misma las normas concretas y patrones de referencia sociales que le fueron transmitidos en la infancia. La internalización se produce desde el momento que alguien pone en practica los valores sociales que se le han transmitido sin la necesidad de presiones externas.

Desde esta perspectiva una buena o mala educación moral está en función del proceso de socialización.

La "instrucción" se justifica como necesaria porque hay implícita una concepción muy concreta de la naturaleza humana y de las relaciones entre el individuo y el grupo. Concretamente, se pueden citar tres supuestos (Turiel 1984-1983):

1) Hay una oposición radical entre el individuo y la sociedad.

2) Esta oposición se refleja en un claro enfrentamiento entre el propio interés y el de los otros.

3) Los procesos no racionales o irracionales (emociones) predominan en la determinación de la moralidad.

De esta manera, la instrucción resulta ineludible para socializar al niño y garantizar que no haya perturbaciones que amenacen la valores sociales.

"La socialización está destinada a modificar sus tendencias egoístas naturales en otras de apego al grupo y de altruismo... Mediante el proceso el pequeño incorpora unos contenidos originalmente externos que residían en el grupo (en forma de normas, regulaciones, prohibiciones etc). Esto es, al aumentar su edad la conducta del niño se modifica o socializa de modo que se hace mas compatible con los intereses y normas del grupo" (Turiel 1984:18)

Ambas teorías difieren, sin embargo, en cuanto a cuáles son los mecanismos que dan lugar a normas y valores internalizados por medio del proceso de socialización.

La teoría psicoanalítica, que puede considerarse la primera teoría psicológica del desarrollo moral, propone mecanismos explicativos internos. Sugiere que los sentimientos y preceptos que rigen la moralidad se forman en los primeros años de la vida de una persona por internalización de la autoridad paterna.

Básicamente el niño aprende lo que está bien y lo que está mal en los primeros cinco años de su vida. Las técnicas de disciplina utilizadas por los padres, sus instrucciones y reacciones en cada una de las etapas del desarrollo (oral, anal, fálica,

genital), enseñan al niño cómo manejar sus tendencias instintivas, concretamente sexuales y agresivas, cómo regularlas. Conforman su carácter y personalidad al mismo tiempo que su su conciencia moral. En este sentido la formación moral es inseparable de la formación de la personalidad. Las opiniones, las ideas y valores de la persona están profundamente condicionados por la estructura de su carácter y por la relación de fuerzas que componen su personalidad: el ello, el yo y el superyo. Las experiencias y vivencias infantiles, sobre todo en el seno de la familia, son decisivas ya que los criterios del bien y del mal se aprenden en estas primeras pautas de relación y se reproducen, después, inconscientemente en una gran medida, en todas las relaciones posteriores.

Cuando el niño nace no hay nociones del bien y del mal porque prevalece la tendencia a satisfacer los deseos instintivos (el ello).

Poco a poco va apareciendo el principio de realidad (el yo) que le proporciona al niño las primeras nociones de lo que es bueno y malo. Lo bueno es aquello que le permite obtener la aprobación y el cariño de sus padres mientras que el mal se define en función de lo que sus padres desaprueban y rechazan.

Este proceso de constitución del yo tiene lugar en los dos primeros años de vida durante la etapa oral y anal respectivamente. La oralidad es manifiesta durante el primer año de vida del niño y va unida a la satisfacción de las necesidades de alimentación y cariño proporcionadas, generalmente, por la madre. Durante este primer año se establecen los primeros vínculos afectivos (Bowlby 1969, 1973, 1980) y se plantean conflictos, como el del destete, que marcan de forma importante el desarrollo del niño. La analidad tiene también sus repercusiones morales. El control de esfínteres y la imposición de hábitos de higiene plantean nuevas exigencias y restricciones al niño respecto a lo bueno y lo malo.

En el curso del tercero y cuarto año, aparece una nueva etapa, decisiva para la formación de la conciencia moral o superyo. Es la etapa fálica y del Complejo de Edipo. En esta etapa aparecen los deseos libidinosos hacia el padre del otro sexo. El niño tiene que reprimir estos deseos y se produce la identificación con el padre del mismo sexo y la internalización de normas que constituyen, propiamente, el superyo.

El superyo, heredero del complejo de Edipo, es un poderoso instrumento de control moral que viene a ser algo así como la voz interior, o conciencia,

que reproduce los mandatos de las voces paternas. Es, en definitiva, la autoridad internalizada.

La eficacia y el control del superyo está garantizada por mecanismos internos. Actúa como un yo ideal que le impele a la persona a obedecer y obliga tanto que provoca insatisfacción y malestar psicológico en el caso de no ser obedecido. La formación de reacciones de culpabilidad es, precisamente, uno de los más poderosos y eficaces mecanismos con que cuenta el superyo o conciencia moral. Se pone en marcha de tal manera que una parte del yo (el superyo) castiga o critica a otra parte del yo (el yo), reprimiendo los deseos y tendencias instintivas. (el ello)

" (...)la única diferencia es que en lugar de hacerse otr desde fuera, actúa desde dentro. Por así decirlo, el niño se ha ingerido, asimilándola a su propia modalidad, una parte del padre o de la madre, o mejor dicho, los preceptos que éstos le impartieron continuamente. Esta parte internalizada de los padres asume, cada vez más, el papel exigente y prohibitivo que aquéllos desempeñaban...A esta parte de su modalidad, que en un origen procedía del exterior, el niño le concede un lugar privilegiado en el seno de su propio yo, como una especie de ideal...Durante el resto de su vida el niño debe esforzarse en cumplir las exigencias de este ideal" (Ana Freud 1979: 63)

El Psicoanálisis mantiene posiciones un tanto pesimistas con respecto a la evolución de la conciencia moral. Por una parte, está sujeto a un proceso de determinación temprana y, por otra parte son pocas las personas que consiguen verdaderamente librarse de la tiranía que ejerce el superyo. La mayoría de los adultos toman sus decisiones morales, no en función de la razón y la libre elección, sino en función de condicionantes afectivos inconscientes que surgieron en su infancia.

Así pues, las relaciones familiares son el principal contexto de educación moral. La educación escolar tiene un entidad remedial en el sentido de que debe intentar reparar los daños que el niño pueda haber sufrido en su educación familiar. Para ello, los educadores tienen que ser conscientes de la poderosa influencia que ejercen los adultos en los niños y conocer el proceso de desarrollo "evolutivo". Esto les permitirá saber en qué etapa se encuentra, valorar si es la que corresponde o si se ha producido estancamiento, y, finalmente, potenciar al máximo el desarrollo y avance de un carácter moral autónomo, consciente de sus propios mecanismos, para tomar decisiones racionales y autónomas.

Los programas que han trabajado con supuestos psicoanalíticos proponen la educación del "carácter moral" y proporcionan algunas reflexiones interesantes en cuanto a la necesidad de realizar intervenciones tempranas.

Peck y Havighurst (1960), apoyándose en los dictados freudianos y en investigaciones anteriores (Hartshorne y May 1930) establecieron cinco tipos de carácter que se corresponden con cada una de las etapas del desarrollo.

El carácter amoral, propio de los psicópatas, es totalmente egocéntrico. Las personas con este tipo de carácter tienen un superyo muy débil y necesitan gratificaciones inmediatas. Carecen de principios morales internalizados y sus valores son rígidos e inalterables.

El carácter calculador, también egocéntrico y débil, es característico de sujetos que están anclados en la moralidad de la primera infancia por experiencias de socialización con deterioro. Aquí incluyen la mayoría de los psicóticos y los delincuentes. La persona no tiene principios sólidos y mantiene un conjunto de valores oportunistas y hedonistas.

El carácter conformista tiene, en cambio, un superyo fuerte y busca la adaptación al grupo por todos los medios, mediante la aceptación del código de los valores sociales aceptados. Esta adaptación a las reglas es la que caracteriza a la mayoría de las personas de nuestra sociedad.

El carácter irracional, que como el conformista tiene su origen en la niñez tardía, manifiesta un superyo aún más desarrollado que el conformista. Cumple fielmente los dictados de lo que considera reglas morales sin tener en cuenta para nada las circunstancias o el bienestar de los demás, lo cual les hace ser personas respetadas pero no queridas.

El carácter racional-altruista ocupa el nivel más alto del comportamiento moral y evalúa las normas de forma flexible y generosa.

Cada uno de estos tipos conlleva una motivación moral y una forma específica de afrontar los problemas de valor que curiosamente guardan una cierta

semejanza con los estadios descritos por los constructivistas o con las etapas de altruismo propuestas por los teóricos del Aprendizaje social

Las investigaciones psicoanalíticas se han ocupado más de la descripción de rasgos que de la intervención, más de la Terapia que de la Educación, más del ámbito familiar que del escolar. Por ello, el Psicoanálisis no aporta muchas ideas prácticas para el trabajo en el aula. Este modelo ha comprobado, sin embargo, que hay una tendencia a mantener estable el carácter o personalidad moral a lo largo del tiempo y que resulta muy difícil modificar las experiencias tempranas, justificando así la necesidad de intervención temprana, así como la importancia de los factores afectivos.

"A pesar de todas las críticas que se puedan hacer a buena parte de sus planteamientos, el Psicoanálisis parece haber tocado aquí, en el elemento afectivo, la clave que puede dar explicación a problemas difícilmente comprensibles desde posiciones más racionalistas: la experiencia, tantas veces repetida, de las dificultades que se viven al intentar superar ciertos condicionamientos morales de la infancia, las dificultades que encontramos para actuar conforme a los dictados de la razón moral, la experiencia de sentimientos de culpa, muchas veces racionalmente injustificados. (Itziar Etxebarria 1989a: 13-14)

Por otro lado, las teorías conductistas que han prevalecido en el terreno de la Psicología hasta los años sesenta también han puesto énfasis en los orígenes sociales y los factores afectivos. Sin embargo, se diferencian del Psicoanálisis en varios sentidos.

En primer lugar, hay que constatar que los modelos conductistas apenas se han ocupado de este tema. Lo que hacen los conductistas es remitir, cuando aluden al tema, a sus modelos de aprendizaje observados con animales. La ética, como el resto de los campos de conducta, es un problema de control de estímulos y consecuencias para conseguir aquellas conductas consideradas como éticas y necesarias en la sociedad

Sin embargo, hay alguna excepción interesante, como puede ser la de Skinner, que considera la ética como un problema central (Skinner 1971, 1976-1948, 1979-1968).

En la propuesta de Skinner, y a diferencia del Psicoanálisis, no se recurre a mecanismos internos para explicar cómo se adquieren normas y valores. En su lugar, se proponen las técnicas de condicionamiento social para analizar cómo tiene lugar la internalización. Es decir, que los valores de una persona pueden ser explicados por su

historia de refuerzos y castigos sin necesidad de recurrir a otros constructos internos tales como el sentimiento de culpa.

El problema de los valores y de la moralidad es, en definitiva, una cuestión de hábitos inculcados y control de consecuencias.

"Cuando se dice que algo es "moralmente erróneo" no estamos comparándolo con un conjunto de valores, sino que lo que ocurre es que ese algo tiene consecuencias aversivas. Es en las consecuencias donde reside lo ético, y es por ello por lo que una ciencia que clarifique su relación con la conducta se sitúa en la mejor posición posible para poder especificar un mundo mejor en un sentido ético o moral" (citado en Luis Prieto 1989: 134)

Así pues, los programas de educación han de ir encaminados en esta línea. Los educadores tienen la obligación y la posibilidad de intervenir sobre los valores del niño "inculcándole" los hábitos adecuados, valiéndose de las técnicas del condicionamiento operante: el refuerzo, el castigo y la extinción.

El problema es cómo controlar adecuadamente y qué técnicas son más adecuadas. Cabe citar, como una de las grandes aportaciones de este paradigma sus descubrimientos sobre la conveniencia de usar el refuerzo positivo como técnica de control ético siempre que sea posible. Así, por ejemplo, si deseamos que un niño considere "decir la verdad" como un valor positivo y que aprenda a decir la verdad, lo mejor es reforzarle cuando la dice. En este sentido, es preciso tener mucho cuidado para que las consecuencias que siguen a esas conductas sean verdaderamente reforzantes. Se advierte asimismo de la necesidad de utilizar las técnicas de extinción de las conductas inadecuadas en combinación con programas de refuerzo de las conductas que se desean conseguir; es decir que no basta con tener cuidado para que la conducta de mentir no vaya seguida de consecuencias gratificantes sino que es necesario intentar, paralelamente, que el niño obtenga consecuencias positivas y gratificantes por decir la verdad. Por último, y quizás sea ésta una de las principales aportaciones del paradigma conductista, se llama la atención sobre la necesidad de utilizar el castigo con sumo cuidado.

"Si se emplea el castigo, debe emplearse con eficacia. Los esfuerzos por reducir su alcance pueden, en realidad, ampliarlo. ... el educando que solamente es castigado después de ser advertido suele distinguir entre las ocasiones en que su conducta es castigada y las otras en que no lo es, y ya sólo le surte efecto el castigo que viene tras alguna advertencia. Otro error consiste en castigar únicamente los casos graves del comportamiento..." (Skinner 1979: 191-192)

Skinner insiste sobre los efectos nocivos del castigo y las técnicas aversivas utilizadas sistemáticamente. El castigo frecuente y sistemático puede impedir, momentáneamente, que no se produzcan ciertas conductas pero crea un código de valores y comportamientos éticos no deseables (agresividad, inadaptación, pasividad y bloqueo, incapacidad para mantener la atención y centrarse en el trabajo, irresponsabilidad, incapacidad para cooperar ...) y a la larga ni tan siquiera garantiza el control de las conductas que se desea evitar. Skinner hace, en este sentido, una llamada de atención sobre la importancia del control de consecuencias adecuado, ya que muchas veces el educador puede creer que está favoreciendo unos valores y comportamientos mientras que está, en realidad, haciendo lo contrario.

"A menudo el maestro se ve en mil dificultades por no caer en la cuenta de los efectos reforzadores y punitivos de sus propias acciones. Lo que parece castigo es, a veces, refuerzo; hay alumnos que se portan mal para fastidiar a su profesor o para ser admirados por sus camaradas cuando son castigados. Un principio fatal es el de dejar tranquilo al que va bien, o sea, no prestar atención a un alumno mientras se porte bien y fijarse en él tan sólo cuando comience a dar guerra" (Skinner 1979: 193)

1.2.2.- EL REPLANTEAMIENTO DE LOS VALORES A PARTIR DE LA DÉCADA DE LOS SESENTA.

1.2.2.1.- La Clarificación de Valores.

La propuesta de "Clarificación de Valores" (Raths, Harmin y Simon 1967; Raths y Simon 1969; Raths 1975; Kirschenbaum y Simon 1973; Kirschenbaum 1977...) es una expresión educativa clara de la reacción antiautoritaria, representativa de los ideales de la década de los sesenta y encarna, en muchos sentidos, el ideal rousseaiano trasladado a nuestra época

Desde este modelo se ha realizado una crítica de gran valor y una rica reflexión cuestionando, profundamente, "la Inculcación de Valores" del sistema tradicional y abriendo el camino de las nuevas propuestas. Se expone, con gran acierto, la paradoja en que se encuentra el niño ante el tema de los valores. Por una parte, se enfrenta a una sociedad compleja que le obliga a elegir entre múltiples alternativas y, por otra parte se le educa en una atmósfera que no favorece tomarlas. Padres y educadores acostumbran a decidir qué tiene que hacer y qué no, cuándo y cómo. Por si fuera poco le hacen continuas recomendaciones del tipo de "no te expongas a nada", "no corras riesgos", "busca seguridad"... A todo lo cual, para empeorar el panorama y para aumentar su confusión, se suma el hecho de que se encuentra con que todo el mundo parece defender unos valores que después no llevan a la práctica; lo cual, de alguna manera parece dar a entender que no son muy útiles

"En la escuela, y fuera de ésta, se le dice que la cooperación no solo es una cosa excelente sino absolutamente necesaria en nuestro mundo. Al mismo tiempo, se le dice que cada cual debe ver por sí mismo, que si uno no cuida de sus propios intereses nadie más lo hará. Uno debe preocuparse de obtener lo que le corresponde y dejar que los demás obtengan lo suyo. Se le dice, además, que las mujeres tienen los mismos derechos que los hombres pero a medida que crece se da cuenta que en muchas situaciones no es así...

Aunque le dicen que el respeto de la cultura da poder al ser humano y que la habilidad inspira el respeto de los demás, le dicen también que no es lo que uno sabe lo que cuenta realmente, sino a quién conoce" (Raths, Harmin y Simon:1967:23-24)

El modelo de Clarificación de Valores adoptó una posición de rechazo al dogmatismo y la imposición de valores.

Conviene aclarar que esta reivindicación no tiene que ver con el "dejar hacer" o "laissez faire". Aún más, la Clarificación de Valores se posiciona en contra de algunos intentos progresistas que rechazan cualquier posibilidad de intervención educativa con pretensiones de neutralidad.

"Reducir la educación en valores a dar valores o no darlos es un sofisma. El planteamiento consiste más bien en preguntarse qué valores y qué proceso. Pues siempre se comunican valores" (Martín Gracia 1987:177)

En esta línea de reflexión Erich Fromm (1985-1947), uno de los autores más destacados en el paso de la ética psicoanalítica a la ética humanista, señala que es posible establecer una Ética humanista "no subjetivista". La responsabilidad hacia la propia existencia y el desarrollo del potencial humano constituyen, en esencia, los pilares básicos de esta ética humanista así como los objetivos que debe intentar alcanzar cualquier programa de intervención educativa.

Lógicamente, los fundamentos epistemológicos de la Clarificación de Valores son radicalmente opuestos a los fundamentos epistemológicos del modelo tradicional. Las concepciones filosóficas del Existencialismo y el Fenomenalismo, así como los puntos de vista psicológicos que sostiene el Humanismo son, en gran parte, responsables de las nuevas reivindicaciones.

Se plantea una imagen del hombre totalmente diferente a la que se planteaba en el modelo clásico.

1) No hay oposición irreconciliable entre individuo y sociedad, ni entre el propio interés y el interés de la sociedad

"A medida que el sujeto llega a sus propios valores personales parece alcanzar conclusiones que se pueden formular de manera general así: los valores más altos para el desarrollo del organismo se alcanzan cuando se permite la simbolización consciente de todas las experiencias y actitudes y cuando la conducta se convierte en la satisfacción significativa y equilibrada de todas las necesidades que son accesibles a la conciencia... Puesto que todos los individuos tienen básicamente las mismas necesidades, parece que cuando cada individuo formula sus valores en términos de su propia experiencia, lo que resulta no es la anarquía, sino un alto grado de comunidad y un sistema de valores genuinamente socializado" (Rogers 1977: 442)

2) Los elementos racionales cobran un gran valor frente al principio explicativo de los factores irracionales. La experiencia tiene una dimensión afectiva, pero también una dimensión cognoscitiva y ambas son imprescindibles. Las potencialidades del

ser humano, y su actualización, se sitúan tanto en un plano como en otro de tal manera que sólo así se concibe la respuesta educativa al problema moral y su tratamiento.

Es claro que hay implícita una idea rousseaniana del ser humano. En este sentido, el modelo de Clarificación de Valores se situó en el extremo opuesto al modelo tradicional. La concepción del niño, como potencialmente malo y egoísta, había servido para justificar la necesidad de influir sobre él con el propósito de transmitirle los valores deseables. El nuevo modelo, por el contrario, considera al sujeto un ser potencialmente bueno, víctima frecuente de las presiones sociales externas, que le han negado su capacidad de elegir qué es lo bueno para él. Según los nuevos supuestos basta con dejar que cada persona esté en contacto con su propio interior. De esta forma, sabrá elegir lo valioso sin necesidad de tener que indicarle qué y cómo debe hacerlo.

La Ética Humanista es una ética antropocéntrica que lleva implícita una fé enorme en las potencialidades de autorrealización humana. Desde esta perspectiva, francamente optimista, el modelo de transmisión de valores y la necesidad de instrucción pierde su sentido. En su lugar, se proponen modelos de educación humanista para facilitar el camino hacia la autorrealización a través de "aprendizajes significativos" (Rogers 1978). El alumno puede y debe descubrir los valores mediante el aprendizaje significativo que tiene las siguientes características:

- 1)- Abarca a toda la persona; es decir que pone en juego tanto las dimensiones cognitivas, como las afectivas.
- 2)- Es interno y aunque los incentivos provengan del exterior, el significado de descubrimiento, de comprensión se origina en el interior.
- 3)- Es penetrante porque se cimenta sobre las propias necesidades e intereses.
- 4)- Está centrado en el alumno puesto que es él mismo quien evalúa y decide.
- 5)- Su esencia es el significado.

La educación propuesta por este modelo, pretende estimular el aprendizaje significativo, mediante programas diseñados para que los educandos tengan oportunidad de aprender "el proceso de valoración".

Este proceso le capacita a cada cual para elegir y defender sus propios valores. Los programas de intervención en el aula tienen, únicamente, el propósito de proporcionar los contextos y las actividades para que los educandos puedan autodescubrir sus valores personales. A los educadores no les corresponde transmitir unos valores concretos, ni les corresponde decidir cuáles son los valores mas adecuados para sus alumnos. Los profesores no pueden estar seguros de qué valores o qué formas le convienen mas a sus educandos. Incluso cuando lo estén, o crean estarlo, no deben pretender una transmisión directa.

El objetivo que se propone, desde este modelo, es conseguir que el alumno aprenda a decidir y valorar por sí mismo. Lo verdaderamente importante es favorecer que cada cual aprenda, seleccionar sus propios valores en base a su experiencia, entendida en el sentido fenomenológico que la plantean los psicólogos humanistas.

Al profesor le corresponde ser un facilitador de situaciones donde sus alumnos puedan poner en marcha el proceso de valoración personal, lo cual tendrá exigencias particulares en cada fase del proceso.

Los componentes de este proceso de valoración fueron, originariamente, propuestos por los padres de este modelo, Rath, Harmin y Simon (1967) y han sido durante estos ultimos años recogidos, ampliados y explicadas por sus seguidores (Martin Gracia 1987; Cembranos y Bartolomé 1981).

El proceso de valoración consta de siete componentes que abarcan las dimensiones cognoscitiva (1, 2), afectiva (3) y conductual (4,5,6 y 7).

Inicialmente, el proceso es cognitivo.

1) Captar o descubrir el valor y el significado que se da a un hecho o problema

Este proceso le sirve al sujeto para clarificar cómo percibe y vive, desde su experiencia, la situación y vislumbrar posibles alternativas con sus pros y sus

contras. Constituye el primer eslabón de la cadena y, desde este modelo, es fundamental porque se supone que expresar puede ayudar a vivenciar más un valor.

2) Preferir, optar por una alternativa una vez que se conocen y se han clarificado todas ellas.

Clarificadas las posibilidades y propuestas viene el proceso de decisión para elegir aquella alternativa que está más de acuerdo con uno mismo.

En esta fase del proceso de valoración el papel del profesor es animar a la participación creando un clima de aceptación y respeto donde cada alumno pueda participar sin miedo y ayudar, al autodescubrimiento de los valores, considerando las consecuencias que se derivan de cada una de las elecciones; puede, también, considerar hechos adicionales y alternativas nuevas para hacer pensar.

A continuación, hay una fase afectiva en el proceso:

3) Adherirse, que significa aceptar el valor como propio e incorporarlo dentro del repertorio de experiencias y vivencias

En este momento el proceso es, fundamentalmente, afectivo ya que supone ser capaz de estimar la alternativa elegida.

"Los criterios de crecimiento y de comportamiento que son apreciados y estimados, son alcanzados solamente a través de una respuesta continua de uno mismo al mundo de los sentimientos" (Kirschenbaum 1973: pag 99)

El profesor debe intentar que los alumnos aprendan a manifestar espontáneamente, no sólo sus ideas sino también sus sentimientos acerca de los hechos y problemas. Sin adhesión los valores se quedan en creencias huecas.

Finalmente, viene el proceso de puesta en marcha de los valores a nivel conductual y que consta de las siguientes fases:

4) Realizar, llevar a la práctica aquello que se considera y se siente como valioso, tanto de cara a uno mismo como de cara a los demás.

5) Comprometerse de una forma más o menos continuada en la realización de estos valores.

6) Comunicar, de forma verbal o no verbal, los valores vivenciados y tratar de hacerlos extensivos a otras personas.

7) Organizar y jerarquizar los valores dentro de una escala que ayude en la resolución de los conflictos.

Para que los valores alcancen esta fase conductual es necesario que la escuela y los profesores favorezcan ocasiones para llevar a cabo las ideas que se consideran valiosas .

El modelo de Clarificación de Valores pretende aplicar el proceso de valoración a todas las temáticas que son de interés para los alumnos y que hacen referencia tanto a hechos e intereses de la vida personal como a problemáticas sociales.

" Se trata de asimilar los valores necesarios para conducirse adecuadamente respecto a tres clases de hechos especialmente afectados por la correcta definición de los propios valores 1)ciertos aspectos de la vida personal, tales como fines y aspiraciones; 2) determinadas experiencias que se afrontan inevitablemente a lo largo de la vida, como por ejemplo el amor, la sexualidad, el trabajo, la lealtad y otros y 3) múltiples temas y situaciones cívico-sociales, que también requieren una postura personal, entre las que pueden citarse la justicia social, los derechos humanos, o la situación de ciertas minorías" (Puig Rovira y Martínez Martín 1989 : 193)

Entre las técnicas, estrategias y materiales que se destacan para conseguir poner en marcha todo este proceso de valoración cabe destacar los diálogos clarificadores, las hojas de valores y las frases incompletas.

El diálogo, ya sea espontáneo en las conversaciones cotidianas o ya sea suscitado en torno a ciertos temas de debate, es una de las técnicas centrales en los programas de Clarificación de Valores. La misión del profesor es intervenir, haciendo comentarios y preguntas, para ayudar a los alumnos a expresar sus opiniones y hacerles pensar sobre los aspectos que valoran más así como sobre los motivos de sus decisiones.

En los programas propuestos por se contemplan como interrogantes posibles que son útiles al profesor para una discusión los siguientes: ¿Es esto algo que tú

aprecias? ¿Estás haciendo algo respecto a esta idea?, ¿Pensaste en algunas otras alternativas?, ¿Qué quieres decir con....?, ¿Estás diciendo que...?, ¿Qué es lo bueno que tú encuentras en esta idea?, ¿Concedes tú valor a éso?.

A veces los diálogos pueden plantearse directamente pero en otras ocasiones se utilizan materiales escritos como estrategia suscitadora de la discusión.

Entre los materiales, habitualmente más utilizados, con este fin, está la Hoja de Valores en la que se presenta un breve texto informativo de un problema y, a continuación, una serie de preguntas respecto a la cuestión planteada.

El objetivo es valerse de este material para suscitar controversia y, en una fase inicial, los alumnos pueden trabajar esta hoja individualmente o en grupo para pasar, en una fase posterior, a discutir el problema en el grupo-clase.

Otros materiales escritos, que se utilizan, frecuentemente, para ayudarle al alumno a reflexionar sobre sus preferencias personales y valores, son:

- las hojas de frases incompletas del tipo de:
"Mi máxima aspiración es...", "Si mi amigo me pide dinero...",
"Si un compañero de clase me pega..."

-las preguntas con propósito esclarecedor, del tipo de: "¿Qué harías si tu profesor te castiga injustamente?" y que vienen a ser una variante, más bien de redacción, de las frases incompletas.

Generalmente, estos materiales se trabajan por escrito y si se considera necesario se trabajan, posteriormente, en grupos o conjuntamente entre todos.

En nuestro país, cabe destacar la labor de investigadores y maestros que se han esforzado por llevar el modelo de la Clarificación de Valores a las aulas. Este esfuerzo, coordinado desde el Instituto de Estudios Pedagógicos de Somosaguas, se realizó con el propósito de integrar los valores en el trabajo de algunas asignaturas (Matemáticas, Inglés y Ciencias). Estas experiencias curriculares junto con otras realizadas en el área de la Orientación escolar y las Tutorías se recogen en Cembranos y Bartolomé (1981) que participaron de la experiencia como animadoras e investigadoras.

La experiencia surgió en los cursos 1978-79 y 1979-80 en torno a un proyecto pedagógico, promovido por el IEPS, que se llamó "Educación y Valores". Lo que en un principio fue revisión bibliográfica y estudio de las pautas generales y evolutivas del proceso de valoración en niños y adolescentes se convirtió, en un segundo momento, en adaptación de las técnicas americanas a la realidad y el lenguaje de nuestro país, para llevarse, finalmente al aula. La reflexión de Cembranos y Bartolomé en torno al por qué y para qué de estas experiencias resumen, perfectamente, la filosofía y el hacer de las realizaciones y del modelo de la Clarificación de Valores.

"Al mismo tiempo que estudiábamos el desarrollo evolutivo del proceso de valoración, las posibilidades de una investigación sobre la educación de los valores y las técnicas que en dicha educación se han utilizado con éxito en otros países, intentábamos, a partir de pequeñas experiencias explorar este nuevo universo de acción. La educación de los valores no debía entenderse como un añadido más, una actividad complementaria que recargara los ya apretados programas escolares. El problema era distinto. Se trataba más bien de un enfoque del trabajo en las distintas áreas del aprendizaje: Matemáticas, Expresión Plástica, Ciencias, Inglés...y un enfoque de la tarea a realizar en esos tiempos de tutoría, de entrevista orientadora, de relación informal con ellos..." (Cembranos y Bartolomé: 1981: 117)

En resumen, la Clarificación de Valores constituye un modelo de educación en valores con una filosofía existencial-humanista y con técnicas de trabajo perfectamente aplicables al quehacer cotidiano de la clase.

1.2.2.2.-El modelo Cognitivo-Evolutivo

El modelo Cognitivo-Evolutivo surgió en la década de los sesenta, en los Estados Unidos, como resultado de aplicar los principios constructivistas al estudio de aspectos sociales y, morales. Fue Kohlberg quien popularizó el término y quien mayor impulso dió al modelo, potente tanto desde el punto de vista psicológico como desde el punto de vista educativo.

Este modelo es una de las expresiones más destacadas de una tradición que concibe la problemática de los valores desde el punto de vista de la evolución de estructuras de pensamiento; es decir, como una evolución jerárquica de concepciones o formas de entender la realidad y relacionarse con los demás. La tradición está inspirada en los trabajos de Durkheim (1960-1925), sobre la génesis social del razonamiento y, sobre todo, en la investigación de Piaget (1984-1932) que fue el primero en llevar a cabo un estudio psicológico de la importancia del razonamiento en el desarrollo moral.

Sin embargo, no es el único. Existen otros modelos y teorías cognitivo-evolutivas (ver 2), que siguen esta tradición y que tienen en común el uso y aplicación de principios constructivistas. Por ello, muchos de los puntos tratados (conceptualización, presupuestos, objetivo...) son igualmente válidos para todos estos modelos constructivistas. Hay, sin embargo, otros puntos que son más específicos de cada modelo. Con el fin de globalizar, se hará referencia a teorías o modelos constructivistas y se reservará el término de modelo cognitivo-evolutivo para los aspectos particulares de este modelo.

El modelo Cognitivo-Evolutivo recoge las aportaciones de la Clarificación de Valores y continúa en la línea propuesta, al menos en tres sentidos:

- 1) Subraya el papel de la razón y de los procesos conscientes en el desarrollo moral.
- 2) Concede una gran importancia a la expresión y clarificación de los propios razonamientos y valores.
- 3) Utiliza la discusión en clase, como técnica, para facilitar el desarrollo y la educación moral.

Sin embargo, reconociendo los méritos de la "Clarificación de Valores" quiere ir más allá.

"Su trabajo ofrece una alternativa y una extensión a la Clarificación de Valores. Esta se preocupa por definir valores; Kohlberg, desea definir la perspectiva moral que los apoya. La Clarificación de Valores intenta hacer a los alumnos conscientes de los suyos propios y los de los demás; Kohlberg intenta aumentar la conciencia del razonamiento moral en uno mismo y en los demás (Hersch, Reimer y Paolitto 1984: 22)

El objetivo planteado por los modelos constructivistas es más extensivo y, por ello, también más difícil, que el planteado por la Clarificación de Valores. Se trata, no sólo de acondicionar un clima de clase facilitador, para que el sujeto aprenda a expresar, estimar y practicar los valores elegidos, sino también, y sobre todo, de incidir sobre el tipo de razones y justificaciones que la persona tiene para defender esos valores y no otros; es decir, sobre los "esquemas" que conforman la "estructura de razonamiento".

Los esquemas son patrones de pensamiento, marcos de referencia, que organizan las experiencias pasadas y le sirven a la persona para ajustar e interpretar las situaciones interpersonales, valorándolas en un sentido u en otro y canalizando sus inclinaciones y resoluciones.

Los esquemas condicionan el proceso de valoración en todas sus fases. Influyen sobre la percepción de los problemas y conflictos morales, porque los esquemas dirigen la atención del sujeto hacia determinado tipo de detalles. Sus propios patrones de pensamiento le llevan a fijarse más en unos aspectos que en otros, a subrayar la importancia de algunos puntos y minimizar, e incluso descartar, otros. Condicionan, no sólo el proceso de percepción sino también el proceso de evaluación y decisión. Los esquemas vienen a ser algo así como una teoría privada sobre la naturaleza de los acontecimientos y situaciones (Rumelhart 1984).

Si consideramos, por caso, el valor de "ayudar a los compañeros" se trata, no sólo de que los alumnos expresen su opinión y clarifiquen el valor que tiene para ellos "el compañerismo". Se trata, además, de descubrir su teoría privada sobre el compañerismo: su concepción y razonamiento. Hay grandes diferencias entre defender el compañerismo por interés personal pensando en los favores que le devolverán a uno si ayuda a los otros, o por aceptación de unos criterios de bienestar y convivencia para el conjunto de la clase. Los modelos constructivistas ven en cada uno de estos razonamientos

estructuras morales, escalonadas, que no le son indiferentes al educador. El interés personal y el bien común constituyen dos teorías privadas, dos patrones de pensamiento bien diferentes que condicionarán, como decíamos, la manera en que se perciben y resuelven los problemas o conflictos surgidos en las relaciones de la clase en torno a este tema.

Los modelos constructivistas quieren incidir, por ello, sobre los esquemas de razonamiento y los programas educativos han estado dirigidos a trabajar en el aula para intentar cambios en la "estructura del razonamiento". Lo importante es qué esquemas tiene la persona para defender un valor u otro, qué perspectiva tiene.

La teoría del desarrollo evolutivo de la inteligencia nos ha enseñado que no se puede esperar que una persona comprenda un complicado problema de Álgebra Matemática, si, previamente, no es capaz de resolver una suma simple y ha establecido los pasos precisos que cabe esperar.

La teoría del desarrollo evolutivo moral nos sugiere, en esta misma línea, que, posiblemente, los razonamientos que nos mueven a preferir y justificar unos valores por encima de otros, están sujetos, también, a un proceso evolutivo. Estas consideraciones nos sugieren que para conseguirlos se requiere, primero, un conocimiento de las formas más simples que puede adoptar en distintos momentos evolutivos, para no pretender objetivos imposibles y, segundo, un trabajo continuado para estimular los esquemas y razonamientos interpersonales hacia estadios más avanzados.

En definitiva, lo que se propone es el desarrollo evolutivo y la potenciación de estadios cada vez más altos como objetivo de la educación moral (Kohlberg 1973).

El conjunto de esquemas, de patrones de razonamiento, que el sujeto utiliza para valorar los problemas interpersonales y los conflictos surgidos en las relaciones define lo que es un estadio moral, dentro de este modelo.

"Cada estadio moral tiene formas diferentes de definir los elementos de un problema social así como las claves más importantes para tomar una decisión sobre qué hacer" (Rest 1975: 75)

El desarrollo de los estadios morales puede caracterizarse, al igual que los estadios del desarrollo intelectual, según tres puntos fundamentales (Kohlberg 1970).

1)El desarrollo es estructural es decir que cada estadio representa una estructura total de valores. Esto implica una forma o tipo de razonamiento relativamente consistente en diferentes contenidos y contextos. Implica, también, que las respuestas de valor que el sujeto da a los conflictos y problemas interpersonales corresponden, en su gran mayoría a un estadio pudiendo haber unas pocas por encima y por debajo de este estadio.

2)El desarrollo es secuencial, lo cual supone un orden invariable en la adquisición de estadios de desarrollo moral.

3)El desarrollo es jerárquico, de tal forma que los sucesivos estadios serán mejor diferenciados, más integrados y ricos que los precedentes en cuanto a los esquemas de valor.

Esto quiere decir que la secuencia ordenada de estadios es, además, ascendente. Una vez que el sujeto ha adquirido unos esquemas de razonamiento tenderá a aplicarlos y a valorar las situaciones en función de esos esquemas. Además los cambios serán siempre hacia delante, siendo prácticamente imposibles los retrocesos. Los estadios más altos son más integrados, equilibrados y adecuados para resolver conflictos interpersonales.

"Cada estadio es una estructura, formalmente considerada, que es más equilibrada que la anterior...cada nuevo estadio lógico o moral es una nueva estructura que incluye elementos de las estructuras anteriores pero que representa un equilibrio más estable y extensivo" (Kohlberg 1973: 632)

Si el desarrollo de los valores, tal y como defiende el modelo evolutivo, es estructural, secuencial y jerárquico, los programas educativos tendrían que dar un gran vuelco, tanto en sus objetivos como en sus técnicas. Se supone que las personas sólo entienden aquellos razonamientos y contenidos de valor correspondientes al estadio anterior y que, en todo caso, pueden llegar a considerar como más adecuados los contenidos y razonamientos de valor del estadio inmediatamente superior.

Entre las implicaciones, que se derivan de los planteamientos constructivistas, hay dos que es necesario subrayar:

1) Consciencia de las limitaciones evolutivas, tanto por lo que se refiere a la capacidad de razonar como por lo que se refiere a los contenidos de valor que podemos aspirar a conseguir.

Así por ejemplo, el valor de la solidaridad, requiere un proceso largo y pretender conseguirla sin tener en cuenta estos pasos puede ser tan insensato como pretender que el niño aprenda Álgebra sin haber aprendido a sumar.

2) Consciencia de las limitaciones en cuanto a las técnicas y los procedimientos. Un programa educativo de valores no puede fundamentarse en la transmisión porque se pueden "transmitir" contenidos de valor pero no "esquemas" o "estructuras". Las estructuras se pueden "estimular" para que evolucionen hacia formas superiores pero no se aprenden por transmisión directa.

Los modelos constructivistas adoptan los conceptos (esquema, estadio...) y la Filosofía Estructuralista de Piaget (1974-1968) quien subrayó la continua tendencia humana a construir y reconstruir los esquemas y estructuras para asegurar la adaptación al medio.

Es imposible *"alcanzar un estructuralismo coherente al desconectarlo de cualquier constructivismo"* (Jean Piaget 1974: 111)

Entre los principios y presupuestos de la Teoría Constructivista, que ha ido surgiendo sobre aquella filosofía inicial cabe citar tres aspectos:

1) Los valores de una persona se construyen en la interacción social con los demás. No son ni una copia que refleja su ambiente ni el resultado puro de sus predisposiciones internas. Mas bien, la persona participa activamente en la construcción de su propia realidad social y el razonamiento constituye una de las vías mas claras de esa participación. Cada persona construye, en la interacción social, las razones, justificaciones y criterios, en suma, los esquemas, que le llevan a valorar lo que es bueno y lo que no a partir de esquemas anteriores.

2) Los valores concretos de una persona, así como las razones y esquemas de que se vale para defenderlos están sujetos a un proceso evolutivo. Es decir que la capacidad de razonamiento, el estadio moral, van cambiando en función de los propios esquemas y de las experiencias de interacción social. En la medida en que estas experiencias sean más adecuadas para cuestionar los viejos esquemas facilitarán la adquisición de otros nuevos, más complejos.

3) El cambio de esquemas es posible gracias al conflicto. La persona percibe, interpreta y reacciona hasta las situaciones según sus esquemas de valor. Sin embargo, hay ocasiones en que no le sirven, porque chocan con la realidad. Cuando el sujeto se enfrenta a estas situaciones tiene que acomodar los esquemas, y es así como se producen nuevos esquemas y avances.

Lógicamente, la Filosofía Moral y la imagen del hombre, implícitas en esta concepción constructivista, son bien diferentes de los planteados en los modelos anteriores. Por una parte, se pone cuidado en no maximizar ni el papel del sujeto ni el papel del entorno. Se trata, pues, de una estrecha interacción entre sujeto y medio.

Por otra parte, frente a la vieja dicotomía entre intereses individuales e intereses sociales, se proponen nuevas perspectivas.

Concretamente el modelo Cognitivo-Evolutivo adopta una posición filosófica básicamente intermedia y conciliadora. Ni el ser humano es intrínsecamente malo y egoísta ni tampoco bueno y generoso, por naturaleza. John Rawls (1990-1982) sintetiza esos dos polos extremos y define la naturaleza humana o personalidad moral según dos rasgos: capacidad para ser racional y buscar, en gran medida, su propio bien, y capacidad para ser razonable, e interesarse por el bien común.

"Así pues, se supone que la persona posee dos potestades

1)la de tener un sentido del deber y de la justicia- potestad de ser razonable

2)la de concebir y perseguir sus bienes particulares- potestad de ser racional!" (Victoria Camps 1990, pag 15 en el prologo de "Sobre las libertades" de John Rawls

La nueva perspectiva ofrecida se ha evaluado, en la literatura de estos últimos años, como "vía media" y, efectivamente, podría decirse que lo es, en varios sentidos.

Por una parte, considera que a los educadores no les corresponde intervenir sobre los valores concretos y contenidos de valor que defiendan sus alumnos. Inculcar unos contenidos de valor, sean cuales sean, conservadores o innovadores, culturales o contraculturales, es adoctrinar.

Por otra parte, la renuncia al adoctrinamiento y la inculcación de valores no conlleva, para el modelo Cognitivo-Evolutivo, la aceptación de una ética relativista. Se subraya la importancia de comprender y entender, respetar a las personas con sus concepciones y valores, buscar cauces en vez de tratar de imponerle lo que consideramos adecuado. Se señalan, asimismo, los peligros de una ética relativista ya que, de aceptarla, habríamos de considerar igualmente valiosas todas las elecciones y preferencias personales con todo el peso de subjetivismo que conlleva.

El modelo Cognitivo-Evolutivo cree que es necesario y posible defender la existencia de unos principios y valores universales, no subjetivos, válidos para todas las personas y culturas. (Levine, Kohlberg y Hower, 1983). Mantiene un claro posicionamiento y defensa de unos valores como mejores que otros. Por ejemplo, la "igualdad" como principio y valor regulativo de las relaciones interpersonales o la "tolerancia", ante la diversidad de opiniones y costumbres, o la "solidaridad" pueden ser considerados mas que valores subjetivos, valores deseables.

Confiar en el poder de la razón para conseguir que los alumnos lleguen a adquirir los valores deseables abre un camino intermedio entre la necesidad de imponer los valores sociales y la reivindicación de no intervenir para lograr unos valores como mas deseables que otros. Un camino intermedio que fue iniciado por la Clarificación de Valores y cuyo alcance ha sido ampliado por el Modelo Cognitivo-Evolutivo en su intento de trabajar las estructuras.

Desde la perspectiva del modelo Cognitivo-Evolutivo, la creación de situaciones donde los alumnos puedan optar y expresarse, de forma espontánea, es un objetivo mínimo. Sin un clima de respeto a las opciones y preferencias no sería posible trabajar y, constituye, pues, el punto de partida pero no el objetivo último. Lo que se

propone es ayudar a que la estructura del razonamiento sea cada vez más rica y evolucionada.

Un programa educativo de intervención para el desarrollo de valores, desde la perspectiva constructivista, tiene el objetivo prioritario de incidir sobre los esquemas de razonamiento. Un cambio de valores conlleva, como requisito indispensable, desde el punto de vista de este modelo, un cambio de los esquemas que sustentan esos valores.

El razonamiento constituye el más poderoso instrumento de intervención y cambio. Se contempla la importancia de éste, no sólo como instrumento para la expresión y clarificación de lo que es valioso o no para cada uno, sino también, y sobre todo, como instrumento de cambio sobre sí mismo. Se intenta que el sujeto avance en cuanto a los tipos de razones que le mueven a defender unos u otros valores.

Los programas de intervención cognitivo-evolutivos utilizan, preferentemente, la técnica de discusión en clase para estimular conflicto cognitivo y role-taking, que se supone son los mecanismos por medio de los cuales se estimula el desarrollo del razonamiento moral y el avance hacia estadios más avanzados. Presentan la ventaja, frente a los programas de la Clarificación de valores, de su mayor adecuación y utilidad para ayudar al educando a afrontar y resolver conflictos de valor.

Estos programas pueden aprovechar el curriculum (Temas de Literatura, de Ciencias Sociales...) o pueden ser confeccionados para programas de tutorías, clases de Ética... pero, en cualquier caso, se valen de los mismos materiales y estrategias.

Los dilemas de valor son el material básico de trabajo. En estos dilemas se les presenta a los alumnos una situación en la que aparecen dos valores en conflicto. La necesidad de tomar una decisión y argumentar la solución al conflicto presentado, estimula el uso de los esquemas de valor. Temas históricos, literarios, políticos, de opinión, de la vida cotidiana de la escuela pueden servir de base para elaborar y presentar diferentes tipos de dilemas.

La tareas del educador son:

1) Seleccionar los temas de conflicto y las situaciones más adecuadas para sus alumnos, teniendo en cuenta su edad y desarrollo concreto, puesto que no todos los dilemas suscitan el mismo grado de interés, discusión y conflicto.

2) Potenciar un clima de confianza en la clase donde los alumnos expresen sus preferencias y argumentos con espontaneidad.

3) Dirigir las discusiones con el objetivo de estimular en la medida de lo posible que los alumnos centren el problema y sean capaces de ver los elementos en conflicto planteado desde diferentes perspectivas.

Las estrategias de interrogación son las herramientas con que cuenta el educador para conseguirlo. El profesor es un facilitador del proceso, un cuestionador socrático, a la manera rogeriana.

- Insistir en las razones y los "por qué"

- Clarificar y resumir los argumentos de los alumnos

- Estimular el debate directo entre alumnos que defienden diferentes posiciones y razonamientos

- Intervenir él, cuando se enfría la discusión, para poner nuevos ejemplos, complicar las situaciones y presentar otras circunstancias... que renueven el interés y la polémica. A veces, puede hacerlo haciendo el papel del "abogado del diablo" y defendiendo argumentos que sus alumnos no aceptarán y, otras veces, situándose en un estadio de razonamiento superior al utilizado por los alumnos buscando las contradicciones de los argumentos presentados en situaciones concretas y conocidas para ellos.

Este último punto es fundamental y, probablemente, el más difícil. Es muy importante no perder de vista el objetivo de la discusión. No se trata de dirigir a los alumnos hacia una "solución buena" pero el educador tampoco puede tener un papel pasivo, de simple "moderador".

"Tenemos ahora toda clase de variantes de programas de estudios centrados en temas, lo que supone que induce al compromiso moral y sensibiliza a los niños hacia cuestiones sociales. Por supuesto la discusión es lo importante; ahora se considera casi como un pecado la impartición de cualquier clase de instrucción a los niños pero tales discusiones sólo confirman a menudo los prejuicios existentes. No se utilizan las discusiones como plataformas de lanzamiento para enviar a los niños al campo de algunos hechos reales, cuya luz les permita formarse su propia opinión" (Peters 1984: 95)

El educador pretende cuestionar los esquemas de valor que utilizan sus educandos, crearles conflicto.

Más recientemente, se ha intentado un objetivo aun más ambicioso: estimular el razonamiento moral del grupo. Se quiere incidir no ya sólo sobre los valores individuales sino también sobre los valores grupales. Con ello no se descarta el uso de las técnicas de discusión y el papel del profesor como facilitador, ya que se siguen considerando centrales, sino que se pretende aumentar su eficacia; se destaca que ésta sólo puede tener resultados más poderosos si se utiliza dentro de una dinámica participativa y democrática de toda la escuela.

Las propuestas de intervención escolar fueron evolucionando, poco a poco, de la discusión hacia los programas de la Comunidad Justa (Power 1985, 1988; Mosher 1980; Kohlberg 1985..). Este cambio se produjo como fruto de las experiencias en la clase y el reiterado problema con que uno se encuentra cuando se quiere favorecer el desarrollo del razonamiento de los alumnos y se choca con que el nivel moral institucional lo frena (ver 4). Así pues, a la escuela se le pide que favorezca situaciones de conflicto cognitivo y role-taking facilitando la participación y el funcionamiento democrático.

1.2.2.3.- El modelo Cognitivo-Conductual

El modelo Cognitivo-Conductual es la aplicación de la Teoría del Aprendizaje Social a la investigación de Valores (Hoffman 1975, 1976, 1979, 1987; Staub, 1975, 1978, 1989; Mischel y Mischel 1976, Aronfreed 1976; Saltzstein 1976; Grusec 1982; Bar-Tal y Raviv 1982; Liebert, 1984). Es conductual, en cuanto que, siguiendo la tradición de las teorías del Aprendizaje, pone énfasis en la conducta y en sus orígenes aprendidos. Sin embargo, y a diferencia de las teorías clásicas del Conductismo, es, también, un modelo cognitivo que reconoce la importancia de los factores cognitivos.

La aceptación de las variables cognitivas, que fue posible por la evolución de los planteamientos conductistas y que se manifestó con fuerza a partir de la década de los sesenta, ha tenido dos implicaciones claras. Por una parte, las Teorías del Aprendizaje se han interesado por el estudio de los valores. De hecho, este tema ha cobrado, después de haber estado totalmente relegado durante el período de hegemonía conductista, un gran auge. Por otra parte, se ha favorecido un acercamiento hacia las posiciones estructuralistas que, tradicionalmente, se habían ocupado del tema, reconociendo sus aportaciones... aunque, lógicamente, se siguen manteniendo posturas propias.

En el ámbito de la investigación de los valores el resultado de este doble efecto ha sido sumamente rico. Los teóricos del Aprendizaje Social, se han convertido en los críticos más duros de los argumentos constructivistas. Los debates y controversias suscitados han ayudado a la reflexión y el avance tanto desde un paradigma como desde otro.

Actualmente, se reconocen, incluso, ámbitos de compatibilidad y la necesidad de recoger todas las aportaciones en modelos multidimensionales.

Sin embargo, a pesar del acercamiento, está claro que el objetivo y los supuestos en que se fundamentan son diferentes, con lo cual se llega a planteamientos de educación moral, también, distintos.

Los constructivistas tienen como objetivo desarrollar la estructura del razonamiento con el presupuesto de que llegado un momento de la evolución el razonamiento se hace altamente consistente con la conducta moral.

La teoría del Aprendizaje Social valora la importancia de los juicios y evaluaciones morales pero rechaza la existencia de estructuras de razonamiento subyacentes.

Aquí, nos encontramos ya la primera gran diferencia con respecto al modelo evolutivo que tiene incidencia tanto en el objeto de las investigaciones como en los programas de educación moral que se proponen. Un análisis psicológico de la moralidad, desde la teoría del Aprendizaje Social, tiene en cuenta cómo categorizan, evalúan y juzgan los sujetos pero le interesa más saber cómo se relacionan estos juicios con la conducta moral (prosocial) o conducta altruista. Además, y sin pretender desestimar el papel de la cognición moral, se hace mayor hincapié en los mecanismos afectivos y motivacionales.

Desde el modelo Cognitivo-Conductual se propone, pues, la conducta prosocial o conducta altruista como objetivo a alcanzar.

Muchos de los teóricos del Aprendizaje Social se refieren, indistintamente, a una y otra pero existen intentos de delimitar el significado de cada concepto. Staub (1978), por ejemplo, define la conducta prosocial como aquella que beneficia a las dos partes, tal cual es el caso de la cooperación, y reserva el concepto de conducta altruista para aquellas conductas que se realizan para el beneficio de alguien sin que el sujeto benefactor reciba, aparentemente, recompensas o beneficios.

La mayor parte de la investigación realizada bajo los parámetros del Aprendizaje hace referencia a la conducta altruista tal y como la define Staub.

La conducta moral (altruista) vendría explicada, en este modelo, por la capacidad moral, considerando tanto factores cognitivos como afectivos, y por los incentivos motivacional-situacionales.

Entre las variables cognitivas más destacadas cabe señalar las habilidades de "role-taking" que se define como la capacidad para delimitar y comprender tanto el propio punto de vista como el de los demás, las necesidades propias como las ajenas. Parece que, cuanto más habilidades y recursos tiene una persona para entender los procesos psicológicos internos mayor es también la capacidad de ponerse en el lugar de otro, de captar su papel y comprenderle.

Tal y como han demostrado los estudios evolutivos estas habilidades se adquieren, progresivamente, con la edad y las experiencias. En este sentido, ambos paradigmas- el del Aprendizaje y el Constructivista- coinciden.

Sin embargo, desde el Aprendizaje Social se subraya la existencia de conductas que, puede ser consideradas, prosociales o altruistas incluso antes de que las habilidades cognitivas de "role-taking" se hayan desarrollado.

Esto puede explicarse, precisamente, por la intervención de variables afectivas. Así pues, mientras que las tesis constructivistas han puesto el acento en los aspectos cognitivos y el desarrollo del razonamiento moral, las teorías del Aprendizaje Social han subrayado los aspectos afectivos.

*" Los valores no son sólo esquemas cognitivos...
La naturaleza y la intensidad de los componentes afectivos es el factor crítico en el control de la conducta altruista" (Aronfreed 1976: 63 y 64)*

La influencia de los factores afectivos puede establecerse a varios niveles:

- 1) Influyen sobre los procesos y las formas de percepción y procesamiento de los hechos. "Hechos que tienen una fuerte implicación o significación afectiva serán detectados con más fuerza e incluso con más rapidez que los hechos que tienen poca significación afectiva" (Eisenberg 1982: 13)
- 2) Los motivos afectivos intervienen en la interpretación de los hechos e incluso en el despliegue o inhibición de habilidades de role-taking.
- 3) Los factores afectivos son decisivos en la decisión de intervenir o no intervenir para ayudar a otra persona en una situación concreta.

Los psicólogos del Aprendizaje han estudiado, desde hace tiempo, la contribución del rol afectivo que juega la empatía en la adquisición de valores. Proponen la empatía como primer eslabón, anterior al razonamiento. Vendría a representar la sensibilidad moral y es considerado el factor básico de la conducta altruista.

La empatía hace referencia a la capacidad para experimentar el estado emocional de otra persona y dar una respuesta afectiva inmediata ante las situaciones de angustia, peligro o desgracia de esa persona.

"El concepto de empatía hace referencia a la habilidad del niño para sentir la misma, o parecida, emoción que aquél que la está sintiendo. La habilidad de toma de perspectiva hace referencia a la capacidad de saber cómo sienten y -o piensan los otros" (Grusec 1982: 161)

La empatía es una respuesta afectiva vicaria (Flavell 1983-1981) en la que intervienen mecanismos involuntarios mínimamente cognitivos.

El punto de vista de Hoffman (1970,1975, 1976, 1979, 1982, 1983,1984) es particularmente interesante al sugerir que la empatía, respuesta afectiva primaria, interactúa y es modificada por el desarrollo cognitivo, y, especialmente, por el aumento de capacidad para sentir y comprender a las otras personas.

El desarrollo de la empatía sigue, según este punto de vista tres niveles que representan formas, progresivamente más complejas, de empatía y sensibilización ante los problemas morales. En un primer momento es una empatía pasiva e involuntaria. Se responde, únicamente, ante situaciones que se parecen, perceptualmente, a situaciones vividas que le provocaron a uno mismo angustia o dolor en el pasado. La reacción se produce al ver a esa persona en una situación semejante. En un segundo momento, ya no es necesario que las condiciones penosas del otro sean perceptualmente iguales a las vividas por uno mismo. Basta con ver a esa persona experimentando angustia o dolor para que se produzca una reacción empática. Finalmente, se es capaz de responder no sólo a las situaciones que uno ve y que tiene en su entorno inmediato sino que también se es capaz de tener una sensibilidad moral hacia los problemas y las experiencias de personas que no están cerca. Basta con tener conocimiento de la situación para que la persona sea capaz de responder.

El modelo Cognitivo-Conductual entiende que la empatía, junto con el conjunto de recursos y habilidades cognitivas definen la capacidad moral de la persona. Sin embargo, las personas no siempre utilizan su capacidad moral para ayudar a otros de forma altruista. Así pues, es necesario considerar la existencia de otros factores, entre los cuales cabe destacar la situación concreta y los incentivos motivacionales. Mischel y

Mischel (1976) analiza cuidadosamente este aspecto y señala tres incentivos motivacionales.

1) Las consecuencias esperadas o expectativas del sujeto.

El sujeto razona y se comporta en función de las consecuencias que prevee. Tiende a dar aquellos razonamientos y aquellas conductas por las que espera obtener consecuencias positivas. En parte, las expectativas pueden estar basadas en la experiencia directa pero pueden, también, estar basadas en las consecuencias observadas. Conocer las consecuencias que ha obtenido u obtiene otra gente puede ser suficiente. En este sentido, los modelos y las respuestas vicarias influyen poderosamente, aunque, lógicamente, no todos los modelos son igualmente efectivos. Los atributos del observador y del modelo (prestigio, status, similitud con el observador) afectan a la probabilidad de que la conducta modelada sea influenciada. Finalmente, cabe citar que en las expectativas del sujeto también influyen de forma directa su entrenamiento y oportunidades de práctica.

2) Los valores subjetivos

Sin embargo, la gente puede compartir expectativas comunes de las consecuencias de la conducta y tomar opciones diferentes, que pueden ser explicadas por el valor personal que se otorga a esas consecuencias.

Los valores subjetivos otorgados por el individuo hacia cada clase particular de consecuencias es un importante determinante de las elecciones de conducta. Estos pueden ser adquiridos y modificados por las experiencias de observación o experiencias directas

3) Los sistemas autoreguladores del sujeto

Las conductas morales están controladas, en cierto grado, por el cálculo de resultados y las expectativas, generadas a partir de las experiencias pasadas, para volver a obtener consecuencias parecidas, y, en cierto grado también por los valores subjetivos que se atribuyen a tales consecuencias. Si bien es verdad que los reguladores de esas consecuencias suelen ser, en gran medida, externos, existen también reguladores internos. Cada persona regula su conducta por fines o criterios autoimpuestos y consecuencias autoproducidas y es, precisamente, la noción de estos criterios autoimpuestos la que ha

dado lugar a la concepción del autorefuerto, que explica por qué en ausencia de presiones externas el sujeto aplica reglas morales. También la autorregulación se desarrolla a partir de modelos y por una historia directa de socialización y refuerzo que termina por interiorizarse.

Mischel (1983) considera que el aprendizaje de la autoregulación depende de variables tales como resistencia a la frustración y demora de la gratificación.

Los fines personales constituyen otro factor motivacional de primer orden (Staub 1978, 1979). Estos forman ciertas redes de cogniciones que nos hacen perceptualmente sensibles a cierta clase de circunstancias para la satisfacción de nuestros fines y que nos hacen inclinarnos hacia cierto tipo de consideraciones e interpretaciones.

Resumiendo, la teoría del Aprendizaje Social considera que la conducta altruista está en función de la capacidad moral, tanto empática como cognitiva, y en función de los incentivos motivacionales. Ahora bien, todo ello está determinado por procesos de aprendizaje y aquí nos encontramos con la segunda gran diferencia de este modelo con respecto al evolutivo.

Frente a la posición constructivista del modelo Cognitivo-Evolutivo defiende una posición de internalización. Los valores se aprenden de tal forma que reflejan los criterios y normas sociales.

"El desarrollo moral es una cuestión de aprender qué criterios y normas morales tiene una sociedad, cuándo y cómo son aplicados, incluyendo el conocer quién los aplica a quién y con qué consecuencias a corto y largo plazo.

Este conocimiento se integra en nuevos niveles de comprensión práctica que determinan lo que decimos y lo que hacemos (Liebert: 1984: 184-185)

Gran parte de las controversias que se han suscitado, entre el modelo Cognitivo-Evolutivo y el modelo Cognitivo-Conductual son el producto de este enfoque tan radicalmente opuesto, así como de las implicaciones que de ello se derivan. En la actualidad el problema está planteado como "internalización versus constructivismo".

Desde este paradigma se considera que los cambios que se producen en los razonamientos y evaluaciones morales , tan subrayados y acentuados por los constructivistas partidarios de las tesis de evolución de estadios, son producto tanto de

factores cognitivos como afectivos que se aprenden a través de los patrones sociales y prácticas educativas (ver cap. 3).

No se ve a la persona como una víctima que interioriza todo lo que le llega, como podría desprenderse de las teorías clásicas del Conductismo. De hecho concede una gran importancia al papel del sujeto, y concretamente, a los aspectos cognitivos. Sin embargo, incluso estos aspectos se pueden explicar por principios de aprendizaje e internalización, definiendo ésta (Staub 1975) como el conjunto de cogniciones que...guían la conducta y que nos llevan a experimentar autorefuerto y autocastigo en función de esa conducta.

En definitiva, lo que hace el modelo Cognitivo-Conductual es ampliar el espectro de principios explicativos del control social. A las técnicas simples de reforzamiento y castigo añaden, desde el nuevo paradigma, las técnicas del modelado, el autorrefuerzo y el autocastigo para explicar cómo se produce el aprendizaje de valores. Se plantea que el control será inicialmente externo para interiorizarse después y que el objetivo de la educación moral ha de ser conseguir esta interiorización. Esto es lo que se conoce como socialización y consiste en apartar, gradualmente, lo individual de los controles externos y las recompensas de manera que la conducta altruista se convierta en conducta guiada y soportada por gratificaciones internas (Mischel y Mischel 1976).

En este sentido los programas para la educación de hábitos morales, propuestos clásicamente por este paradigma, no resultan suficientes, desde la perspectiva más amplia del Aprendizaje Social, y se proponen nuevas alternativas, encaminadas a conseguir la autorregulación y autonomía moral. Para ello se utilizan tanto técnicas de adiestramiento y estimulación directa (refuerzo, castigo, modelado, inducción) como técnicas indirectas, que se acercan bastante a las posiciones constructivistas, si bien se utilizan, preferentemente, las primeras.

Desde este paradigma, la educación moral es un problema de socialización que debe contemplar a los padres, los maestros, los compañeros e, incluso, los medios de comunicación de masas tales como la televisión.

A los padres se les quiere hacer conscientes del efecto que tienen sus instrucciones, exhortaciones y ejemplos en el aprendizaje de criterios morales de sus hijos, haciendo hincapié en el beneficio que se deriva del uso del refuerzo, la inducción y el

actuar como "buenos ejemplos". De hecho, se diseñan programas destinados a los padres en esta línea. (Joan E. Grusec 1982; Lickona 1984,1985...).

En cuanto a los profesores y la escuela se hace hincapié, igualmente, en el uso de técnicas adecuadas, pero se pretende, además, incluir la programación y planificación de actividades favorecedoras de altruismo mediante la estimulación de la empatía y el role taking. En este sentido, se propone, respectivamente, el uso de historias y el role-playing.

El role-playing constituye una de las mejores técnicas de educación moral para favorecer tanto la toma de perspectiva o "role-taking" como la empatía. Consiste en diseñar actividades en las cuales los alumnos tienen que representar un problema o situación. A cada alumno, tal y como sucede en el teatro, le corresponde representar un papel y escenificar lo que haría el personaje en esa situación. Una vez acabada la representación los alumnos analizan y comentan el problema.

El educador tiene la misión de presentar el problema o situación, eligiendo, en cada caso, el grado de estructuración que considere conveniente. Unas veces, puede presentar historias muy estructuradas con poco margen para la espontaneidad y otras veces, en cambio, dejar amplios márgenes para que los actores proyecten su propia personalidad en la historia. Le corresponde, asimismo, crear un clima de confianza, decidir cuándo cortar la historia, y guiar el debate posterior.

El análisis de historias es otra técnica importante propuesta por este modelo. En vez de representar un problema de la vida real se analiza el caso y se debate por grupos con el objetivo, también, de estimular la empatía y el role-taking.

En este tipo de programas se recomienda hacer la planificación sin olvidar la incidencia del grupo de compañeros y la televisión en cuanto que refuerza y modela unas conductas, castigando e inhibiendo otras. Maxime porque olvidar o menospreciar su fuerza puede hacer fracasar el programa.

Es importante destacar que estas propuestas se están incluyendo, estos últimos años, dentro de lo que se llama estimulación y utilización del pensamiento narrativo para la educación moral (Vitz 1990)

La definición y defensa del "pensamiento narrativo" se sustenta en planteamientos de la moderna psicología cognitiva de Bruner (1986), Tulving (1983), Tucker (1981)...

Tucker, en 1981, propuso una diferenciación de funciones cognitivas en relación con los hemisferios. Según su propuesta el procesamiento del hemisferio izquierdo está asociado con la ideación analítica, basada en símbolos, y es particularmente importante en la habilidad verbal y lingüística. Por el contrario, el hemisferio derecho está relacionado con el procesamiento de la información espacio-temporal más sensorial y perceptual, así como con el procesamiento de la información emotiva.

Tulving (1983) diferenció, en esta misma línea, una memoria semántica, organizada conceptualmente, y una memoria episódica, compuesta de hechos y recuerdos, organizada en el tiempo.

Bruner (1986) diferenció dos tipos de funcionamiento cognitivo, en gran parte paralelos a los dos tipos de memoria; por una parte, está el pensamiento proposicional que utiliza principios y demostraciones lógicas, de carácter teórico y abstracto, por otra parte, el pensamiento narrativo que describe las historias de la gente fijándose en los aspectos intencionales, emocionales y situacionales.

En base a estas propuestas se han ido delimitando los contornos de lo que se llama pensamiento narrativo en contraposición con el pensamiento conceptual. Los defensores del paradigma del Aprendizaje Social se han hecho eco de esta propuesta para defender sus programas de Educación moral. Sabin (1986) planteaba que las elecciones morales se entienden mucho mejor en base al pensamiento narrativo y las historias del sujeto que en base a los tipos de reglas interpersonales propuestas por las líneas constructivistas. Vitz (1990) hace un rápido repaso a los programas de Educación moral propuestos por el Aprendizaje social y los justifica en base, precisamente, a su atención al pensamiento narrativo. Sin duda el uso de historias y el role-taking atienden al pensamiento proposicional y trabajan una dimensión cognitiva que se tiende a olvidar en la escuela pero ello no quiere decir, a mi entender, que sea exclusivo de ellos y que los modelos constructivistas no lo hagan. Esta afirmación me parece más bien fruto de un mal entendimiento de las propuestas constructivistas o de una extrapolación exagerada para justificar las posiciones "relativistas" del Aprendizaje.

En cualquier caso, lo que sí es cierto, tal y como plantea Vitz, es que la educación moral debería tratar de aprovechar el potencial y el interés natural por las historias dentro de su planificación.

1.2.2.4.- La Sociobiología

La Sociobiología, tal y como la define Wilson (1980a-1970 y 1980b-1978) que es uno de sus mayores representantes, es una ciencia que se ocupa del estudio de las especies sociales y a la cual aportan sus conocimientos la Etología, la Ecología y la Genética.

Se trata de una ciencia que de momento ha concentrado sus esfuerzos en el estudio sistemático de las bases biológicas que rigen el comportamiento social en sociedades animales y en sociedades humanas primitivas. Sin embargo, y a pesar de ello, la Sociobiología considera que sus presupuestos son válidos para explicar el comportamiento social y ético del ser humano.

Los sociobiólogos conciben la razón como un mecanismo de supervivencia y la ética como un problema científico explicable con argumentos biológicos e instintivos. Desde esta perspectiva los valores vendrían determinados por el complejo hipotalámico-límbico, producto de la selección natural después de millones de generaciones.

"En el cerebro existen censores y motivadores innatos que afectan profunda e inconscientemente nuestras premisas éticas; a partir de estas raíces, la moral surgió como instinto. Si esta percepción es correcta, la ciencia tal vez pronto esté en posición de investigar los mismos orígenes y significados de los valores humanos....

Reside en los profundos centros emocionales del cerebro, muy probablemente dentro del sistema límbico, un complejo dispositivo de neuronas y células que secretan hormonas situadas justamente debajo de la porción pensante de la corteza cerebral. Las respuestas emocionales humanas y las prácticas éticas más generales basadas en ellas han sido programadas en amplio grado por la selección natural"
(Wilson 1980: 18 y 21)

Desde esta perspectiva se critica la consideración de "moldeabilidad" facilitada por las teorías psicológicas y, especialmente, por los supraambientalistas. Frente a este planteamiento se propone el desarrollo ético y altruista como un problema de interacción entre interacción social y genes.

Sin duda, a la Sociobiología se le debe la inclusión de factores que desde la Psicología se han relegado. Ahora bien, la consideración de los factores biológicos no

supone, tampoco, un rechazo total a los planteamientos psicológicos sino más bien una reformulación.

La Sociobiología acepta, básicamente, la idea conductista de que razonamiento y conducta constituyen una base material de estudio sujeta a leyes. Puntualiza, en cambio, que las leyes simples de aprendizaje ambiental propuestas por los conductistas no pueden aceptarse como leyes generales y subraya la existencia de muchos tipos particulares de aprendizajes, en los cuales sólo habría una ley general: la de la evolución por selección natural. Según esta ley, el potencial de cada especie vendría programado por la estructura del cerebro, las secuencias de las descargas de sus hormonas y por sus genes. Por otra parte, los sociobiólogos contemplan los "esquemas" propuestos por la Psicología cognitiva como una solución intermedia entre determinismo y libre albedrío.

"Los esquemas dentro del cerebro podían servir como la base de la voluntad. Un organismo puede ser guiado en sus acciones por un mecanismo de retroalimentación: una secuencia de mensajes entre los órganos sensoriales y los esquemas del cerebro en ambos sentidos hasta que los esquemas estén satisfechos de que se ha completado la acción correcta" (Wilson 1980b: 115)

Cabe destacar el planteamiento que la Sociobiología mantiene frente al problema de la libertad y el determinismo, ya que es aquí donde más críticas ha suscitado y donde, probablemente, peor entendida ha sido.

La mente se define Wilson (1980b1-1978) como un instrumento autónomo de toma de decisiones que le sirve a la persona para explorar el medio ambiente, elegir ciertas opciones, recordarlas, reflexionar sobre alternativas posibles de futuro. Se trata de una estructura demasiado complicada como para predecir de antemano historias y reacciones individuales pero existen, sin embargo, ciertas reglas y convergencias comunes a todos como para hablar de naturaleza humana y estudiarla.

Las leyes que rigen la naturaleza y la mente humana son de dos tipos: culturales y biológicas. Es, precisamente, aquí donde inserta Wilson la problemática de la justicia, el altruismo y los análisis éticos. El altruismo humano viene condicionado, en gran parte, por la cultura y la socialización, pero la evolución ha tenido lugar a través de los genes.

Para Wilson la polémica de la moralidad del gen y el altruismo humano requiere distinguir dos formas básicas de conducta cooperativa. (Wilson 1980-1978: 220). Por una parte, está lo que él llama "altruismo duro" que define como un impulso, irracional, de ayuda hacia otras personas sin que parezca haber un deseo de reciprocidad equivalente y que se transmitiría genéticamente. Cuando existe dicha conducta es posible que haya evolucionado a través de selección por parentesco que opera sobre familias enteras. Por otra parte, está el "altruismo blando" que, en contraste con el anterior, espera una reciprocidad y que es altamente sensible a la recompensa y el castigo social.

"La evolución de formas avanzadas de altruismo recíproco conlleva una elevada probabilidad de emergencia simultánea de un sistema de sanciones morales que refuerzan la reciprocidad. La agresión moralizadora humana refuerza la conformidad con los grupos tipo y codifica el castigo para los transgresor"
(Wilson 1980a: 253)

Este tipo de altruismo recíproco es, en último término, egoísta puesto que busca su propio beneficio y es exclusivamente característico de los primates superiores. El individuo aprende a comportarse, obteniendo los mayores beneficios posibles, en situaciones en las que debe elegir entre lealtades irreconciliables y códigos de honor diferentes, entre los derechos y deberes hacia sí mismo y hacia la familia, la tribu y otras unidades de selección. Estas conductas y comportamientos habrían actuado, según Wilson, como marcapasos de la evolución.

Este planteamiento es el que ha suscitado la polémica del "gen egoísta". En definitiva, el comportamiento altruista se habría transmitido por selección natural a través del efecto multiplicador, o lo que es lo mismo, por el efecto conjunto de la genética y la socialización.

En resumen, la posición sociobiológica hace hincapié en los factores biológicos y genéticos que tanto los psicólogos del Aprendizaje como los psicólogos evolutivos han eludido.

Por una parte, comparte con la postura evolutiva, que él califica de intuicionismo ético herederera de la Filosofía del Contrato Social de Rousseau, la importancia de la mente y la consideración de lo que es correcto e incorrecto en la conducta ética. En lo que discrepa es en la concepción de la mente. Wilson (1980a-1970) subraya que ésta no es una caja negra sino que tiene claros mecanismos biológicos.

Por otra parte, elogia los intentos del conductismo ético por especificar los mecanismos nerviosos y físicos de la mente pero discrepa con ellos en cuanto que no considera que tales mecanismos sean aprendidos.

"El complejo hipotalámico-límbico de las especies altamente socializadas sabe, o más exactamente está programado para actuar como si lo supiera, que sus genes proliferarán al máximo sólo si coordina las reacciones del comportamiento que dan juego a una eficaz mezcla de reproducción y altruismo"(Wilson 1980a: 4)

Wilson defiende un pluralismo moral innato y constata la existencia de muchas normas morales, presentes en culturas y épocas diferentes, que concuerdan con los comportamientos promovidos por la selección natural. Este planteamiento ha provocado desde la publicación de "La Sociobiología: la nueva síntesis" grandes críticas entre las cuales hemos seleccionado que refleja nuestro pensamiento y que matiza el pensamiento de Wilson, que consideramos una buena aportación

"La naturaleza biológica nos puede predisponer a aceptar ciertas normas morales, pero no nos determina necesariamente a aceptarlas, ni a comportarnos de acuerdo con ellas"
(Ayala: 1982)

1.3.-HACIA UNA MODELO MULTIDIMENSIONAL EN LA INVESTIGACION Y LA EDUCACION DE VALORES.

El estudio de los valores interpersonales exige planteamientos interdisciplinarios. Es decir, que no se trata tanto de elegir entre unos u otros paradigmas como de delimitar y centrar la tarea en la construcción de un modelo multidimensional.

Una tarea así presupone la necesidad de replantearse la imagen del hombre que subyace en la elaboración de un modelo psicopedagógico, para redefinir las capacidades que deben ser abordadas y los factores decisivos que inciden sobre ellas.

Precisamente, muchas de las incompatibilidades de los distintos modelos presentados radican en la polarización excesiva hacia una u otra característica humana. Todos ellos son, a pesar de sus diferencias, herederos de la Filosofía de la Ilustración.

La imagen del hombre que ésta propone podría caracterizarse (Brezinka 1981) con cinco puntos bien delimitados.

- 1)- Bondad de la naturaleza humana que potencia la creencia y la confianza en la capacidad de autorrealización.
- 2)- Plasticidad de la personalidad, que da lugar a la tesis de moldeabilidad.
- 3)- Capacidad de autodeterminación.
- 4)- Racionalidad.
- 5)- Creencia en los conflictos como medio de fomentar la racionalidad y la autodedeterminación.

Estas características, a veces se superponen y otras veces pueden llegar, incluso, a resultar contradictorias en función del énfasis y las prioridades con que se consideren. Resulta claro, por ejemplo, que las teorías del Aprendizaje se han fundamentado sobre el punto de la moldeabilidad, que las teorías humanistas han insistido sobre la bondad humana y la capacidad de autodeterminación mientras que las teorías constructivistas han subrayado la racionalidad y los conflictos.

Parece, pues, que gran parte de la confusión y crisis suscitados en el área de investigación de los valores interpersonales podrían ser interpretadas como un problema

de definición y forma de entender lo que es el ser humano. En este sentido, una salida a la crisis para la construcción de un modelo multidimensional nos exige plantear una imagen realista del hombre (Brezinka 1988). Tal imagen debería abarcar, según Brezinka (1990: pag 27 y 28) los siguientes puntos.

- 1)- El hombre no es un ser puramente racional. Existen en él unos poderosos impulsos orgánicos que lo mismo pueden ser utilizados para el bien que para el mal. Es un ser naturalmente incompleto y plástico... y es por eso que necesita que lo eduquen y lo disciplinen para poder lograr ese temple personal.
- 2)- Para llegar a ese temple interior el hombre requiere estar sujeto a una normativa exterior. Necesita una comunidad con unas formas de vida estables.
- 3)- El temple interior depende de que el hombre en su infancia disfrute de un permanente sentimiento de seguridad en un pequeño grupo. ..A través del amor que les tiene, los ideales de ellos se hacen también sus propios ideales.
- 4)- El temple interior puede adquirirse y conservarse sólo a través del reconocimiento de la autoridad...
- 5)- El conocer el bien no es suficiente para hacer el bien. Hay que quererese bien. La capacidad moral de la persona presupone el esfuerzo
- 6)- Por regla general la capacidad moral de esforzarse sólo se adquiere cuando es exigida y controlada por los numerosos miembros de una comunidad. Cuando en los grupos grandes las relaciones son impersonales, esa capacidad de esforzarse permanece pequeña
- 7)- La educación tiene perspectivas de éxito en medida en que quedan aseguradas las condiciones antedichas. Lo cual depende de

decisiones ideológicas y morales. Resultan fundamentales en ésto las decisiones sobre los ideales comunes.

Al cambiar, o completar, la imagen del hombre cambia, también, el planteamiento de las capacidades que es preciso desarrollar para educar en valores (ver esquema). En esta línea de trabajo, Rest (1985) propone un modelo que constaría de cuatro elementos o tipos de capacidades a desarrollar en un enfoque interdisciplinar y multidimensional.

El primero de estos elementos es el de la sensibilidad moral que se define como la capacidad de interpretar, afectivamente, las situaciones y los conflictos en términos de bienestar para cada parte. Se trata, en definitiva, de prever acciones posibles y ser capaz de saber cómo afectarían, qué consecuencias tendrían en las personas.

Entre las investigaciones que mayormente han contribuido a la delimitación de este campo cabe señalar los estudios sobre empatía y los estudios sobre cognición social hechos desde el paradigma del Aprendizaje, en los cuales se demuestra que se trata de una habilidad sujeta a desarrollo. (Staub 1978, 1979, Hoffman 1982, 1984, 1987...).

El segundo elemento o componente de este modelo es el razonamiento moral. Consiste, básicamente, en la habilidad para formular el curso de acción ideal que debería seguirse ante una situación concreta.

La investigación del modelo Cognitivo-Evolutivo, influida por Piaget y Kohlberg, es probablemente la que mayormente ha contribuido al estudio e importancia de este aspecto, que parece, también, estar sujeta al desarrollo evolutivo de estadios.

Hay que reseñar, asimismo, el papel de la "DIT research" (Rest 1975, 1985, 1988) que mantienen presupuestos muy similares y cercanos a los del modelo Cognitivo-Evolutivo pero que en vez de dilemas hipotéticos utilizan un test estandarizado para la medición de los estadios de razonamiento moral.

Un tercer elemento a tener en cuenta es el de toma de decisiones morales que presupone la habilidad para decidir y seleccionar un curso de acción específico entre las posibles alternativas.

Practicamente todos los modelos han reconocido la importancia de este elemento y la han abordado pero nos encontramos con múltiples explicaciones posibles.

La Sociobiología propone la herencia genética como variable explicativa (Wilson 19780a-1970, 1980b-1978); los conductistas recurren a variables de aprendizaje (Bandura 1985-1963, 1987-1976). Por su parte, los psicólogos evolutivos hablan de motivación y comprensión de lo que representa la cooperación (Piaget 1984-1932...) así como de la experiencia de vivir en Comunidades Justas (Kohlberg 1985b).

El cuarto y último componente es el de la conducta moral, que se define como la capacidad para aplicar y llevar a cabo los planes o decisiones previstas. También aquí nos encontramos diferentes explicaciones o caminos posibles, en función de los paradigmas.

Las teorías del Aprendizaje subrayan variables tales como perseverancia y resistencia a la frustración, que condicionan el que alguien sea capaz de ejecutar sus decisiones, sobre todo en aquellos casos en que se encuentra con dificultades.

Las teorías constructivistas siguen insistiendo en la necesidad de trabajar la conducta desde el razonamiento y los esquemas, aún cuando se reconoce la importancia de las variables citadas.

Probablemente, tanto unos como otros tienen razón. Un trabajo importante, en esta línea, es la teoría del rol psicosocial de Kurtines (1984) que podría servir para conciliar las aportaciones de los modelos constructivistas y los modelos del Aprendizaje. Se considera que las cogniciones, las actitudes, las creencias y expectativas de los individuos son un aspecto fundamental de la moralidad. Se forman dentro de los sistemas sociales en que está inserta la persona y, por tanto, no se puede trabajar en educación de valores sin tener en cuenta el conjunto de sistemas. Ahora bien tales sistemas son contruidos y, de esta manera, los niveles de interacción son mutuos.

La teoría del rol psicosocial aplica los presupuestos de la teoría de sistemas y plantea dos unidades básicas: cognitiva, cuyo desarrollo viene a ser el propuesto por las teorías evolutivas, y social en la línea propuesta por las teorías del Aprendizaje.

- 1) Las reglas de justicia, utilidad...que son los esquemas que el sujeto aplica sobre las situaciones y que sirven como criterios de decisión y guías de la conducta.

Estos esquemas cumplen dos funciones cognitivas básicas. Por una parte, proporcionan las dimensiones subyacentes que estructuran y ordenan el repertorio de reglas morales; por otra parte, constituyen el mecanismo básico para la resolución de conflictos.

- 2) Los roles que consisten en una constelación de derechos y obligaciones, de reglas específicas de conducta.

Un rol es un subconjunto de reglas aplicables a un individuo que participa en el sistema y que vienen establecidas. Estas dos unidades forman un sistema y así es como debería ser entendido el problema, según este modelo.

"El enfoque que se propone está basado, en parte, en la existencia de similitudes estructurales entre las personas y los sistemas sociales...La teoría del rol psicosocial ve al individuo dentro de un sistema social y disponiendo de un amplio repertorio de esquemas cognitivos, de entre los cuales un subconjunto importante es isomórfico con los principios del componente social de la moralidad. Los dos subsistemas (cognitivo y social) se conceptualizan como parcialmente isomórficos" (Kurtines 1984: pag. 309)

En esta línea conciliadora, otra perspectiva interdisciplinar muy interesante es la que ofrece Murray Thomas (1989) cuando analiza las condiciones que inciden sobre los valores llamados "morales" o valores interpersonales aunando propuestas y conocimientos. Un modelo interdisciplinar debería tener en cuenta las características individuales y las características del ambiente.

- 1)- Características de la persona entre las cuales cabe destacar:
 - a)- el conocimiento de lo que está bien y de lo que está mal y que incluiría tanto el nivel sensitivo como del razonamiento.
 - b)- el autocontrol y el control de las influencias ambientales ya que es evidente que la conciencia de las consecuencias no es suficiente.
 - c)- el estatus y la consideración.

- 2)- Características de la persona o personas a las que se valora.
- 3)- Relaciones entre los participantes.
- 4)- Consecuencias físicas, psicológicas, sociales, financieras...
- 5)- El paso del tiempo.

Desde el punto de vista de las estrategias o técnicas educativas se amplía el espectro de posibilidades y se apunta la conveniencia de los debates, los análisis de valores, los estudios de casos, el role-playing, los juegos de simulación, la discusión de dilemas y el uso, en general, del juego (Aguilera y otros 1990) con fines diversos: juegos de afirmación, juegos de conocimiento, juegos de confianza, juegos de comunicación, juegos de cooperación y juegos de resolución de conflictos.

1.- MODELOS DE EDUCACION EN VALORES

Modelos	Objetivos	Sustrato teórico	Mecanismos de desarrollo	Técnicas
MODELO CONVENCIONAL	TRANSMITIR LOS VALORES CONVENCIONALES DE LA SOCIEDAD	PSICOANALISIS CONDUCTISMO	• INTERNALIZACION • SUPERYO • TECNICAS DE CONDICIONAMIENTO OPERANTE: Refuerzo Castigo	TRANSMISION
CLARIFICACION DE VALORES	FACILITAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS PARA QUE CADA UNO APRENDA A SELECCIONAR SUS PROPIOS VALORES	HUMANISMO	AUTODESCUBRIMIENTO	ANALISIS DE VALORES
MODELO COGNITIVO-EVOLUTIVO	DESARROLLO DE ESQUEMAS Y ESTRUCTURAS DEL RAZONAMIENTO MORAL	TEORIA CONSTRUCTIVISTA	CONSTRUCCION CONFLICTO COGNITIVO	DISCUSION DE DILEMAS
MODELO COGNITIVO-CONDUCTUAL	DESARROLLO DE LA CONDUCTA ALTRUISTA	TEORIA DEL APRENDIZAJE SOCIAL	INTERNALIZACION TECNICAS DE CONDICIONAMIENTO Y MODELADO	ESTUDIO DE CASOS ROLE-PLAYING JUEGOS DE SIMULACION

CAPITULO II

CAPITULO II: RAZONAMIENTO Y CONSTRUCCION DE VALORES

Explorar qué concepto de relación, qué estrategias socio-cognitivas tenemos las personas y cómo las usamos en el proceso de toma de decisiones, constituye uno de los problemas fundamentales de la investigación sobre valores, tanto desde el punto de vista psicológico como educativo.

La totalidad de los puntos de vista relevantes para la definición de la situación y el proceso de toma de decisiones depende, en una medida importante, del razonamiento, de lo cual se deduce su importancia.

El estudio de la cognición o razonamiento social puede (Damon 1983-1981):

1)Dar cuenta de cómo entienden las personas los procesos de interacción social y las relaciones interpersonales.

2)Explicar los cambios y las mejoras que se derivan de la interacción social.

Vemos, pues, que hay dos aspectos a trabajar. Por una parte, la descripción de concepciones y posibles estadios. Por otra parte, las implicaciones educativas.

En este capítulo presentamos las principales aportaciones sobre el primer punto y en el capítulo cuarto recogemos las cuestiones planteadas sobre la intervención educativa. Aunque se tratan de forma separada es importante tener en cuenta que deben ser tenidas en cuenta de forma conjunta, con el objeto de que la descripción tenga, verdaderamente, sentido.

Los modelos que se presentan responden a un doble criterio. Por una parte, son todos ellos de índole constructivista y, por otra parte, hacen referencia a valores reguladores de las relaciones- sobre todo desde el punto de vista de la justicia que es el

valor más estudiado-. Empezamos analizando el pensamiento de Piaget, como antecedente más importante de esta línea de investigación. Después, dedicamos una gran parte del capítulo a exponer el pensamiento de Kohlberg e intentamos reflejar la evolución que éste tuvo a lo largo de los años, tanto en el terreno de los supuestos filosóficos y psicológicos del modelo como en el área de las implicaciones educativas. Exponemos, asimismo los principales aspectos críticos y, especialmente, el problema de los sesgos (cultural, sexual...).

Otra aportación que recogemos es la evolución del concepto de justicia en niños pequeños, que puede ser un complemento importante al modelo de Kohlberg. Finalmente, introducimos la valiosa aportación de Selman que ha trabajado sobre la construcción de conceptos interpersonales, haciendo especial hincapié en el desarrollo de los conceptos de grupo y liderazgo.

2.1.- PIAGET

Las ideas de Piaget sobre el desarrollo moral se encuentran recogidas en su libro "El criterio moral en el niño" escrito en 1932. Esta obra constituye uno de los clásicos fundamentales en la literatura del desarrollo moral (Kay:1976-1968, Mifsud: 1985, Puig Rovira y Martínez Martín: 1989, por citar algunos ejemplos de la literatura castellana...) y un marco de referencia ineludible si se trabaja el tema de los valores desde el paradigma constructivista.

Sus aportaciones son, en cierta forma, la herencia y el resultado de una rica reflexión en torno a cuestiones que se debaten entre los contemporáneos de su obra.

El planteamiento de Piaget es el primero claramente evolutivo y está muy influido por las ideas de Baldwin y Lévy-Bruhl. Baldwin (1906-1897) jugó un papel importante en el pensamiento epistemológico de Piaget. Su influencia se hizo notar tanto en la perspectiva evolutiva que adoptó para explicar el desarrollo moral del niño como en su insistencia por considerar la interacción de factores cognitivos y factores sociales. Por otra parte, su pensamiento está muy influido por la idea de recapitulación, acuñada por Lévy-Bruhl (1923) y muy manejada en aquella época. Según esta teoría el desarrollo moral que sigue una persona en su ciclo vital recapitula las experiencias de la especie. En el desarrollo histórico de la sociedad primero fue el tabú, luego la ley y finalmente la conciencia.

Este proceso nos ha conducido, según Piaget, a un momento histórico en que es posible, más que nunca, plantear la autonomía y la conciencia como objetivo de la educación moral para conseguir que el niño construya valores racionales, aún conscientes de todos los peligros que entraña.

"La educación moral no es un simple paliativo para disminuir la delincuencia. La educación moral es una necesidad absoluta de nuestra sociedad en su estado actual de desarrollo....

El hombre autónomo alcanza la mayoría de edad....pero hay limitaciones...

Aunque la educación moral llega a ser una asignatura viable, puede convertirse en una fuente de discordia social. Estaremos preparando sujetos morales, maduros y autónomos para una sociedad de masas, conformista y heterónoma (Citado en Kay 1976: 80-81)

Algunos de estos planteamientos, tales como el paralelismo entre evolución histórica y evolución individual, son actualmente cuestionables. Sin embargo, la propuesta de Piaget sigue teniendo, en nuestros días, una gran vigencia, sobre todo en lo que hace referencia a la construcción de valores autónomos como un proceso que pasa, previamente, por la reciprocidad y el consenso social. Igualmente relevantes son sus reflexiones en torno a la influencia adulta, el papel de los iguales y la cooperación, la admiración y el respeto como bases del desarrollo moral... Resultan francamente interesantes como hilos conductores que facilitan la comprensión del desarrollo moral: el planteamiento de los estadios (heteronomía y autonomía), su problemática y la cuestión de cómo se refleja el paso de la heteronomía a la autonomía en la evolución del razonamiento de justicia.

2.1.1.- EL PAPEL DE LOS ADULTOS Y EL PAPEL DE LOS IGUALES EN EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA MORAL.

Piaget propone la autonomía moral como un proceso evolutivo por medio del cual la persona llega a definir y defender con criterios propios y sin presiones, las reglas interpersonales que deben regular las relaciones.

En este sentido, destacó, con gran acierto, que la autonomía sólo existe cuando el sujeto se mueve por el sentimiento y la comprensión de una obligación interior.

"Hay una autonomía moral cuando la conciencia considera necesario un ideal independiente de toda presión exterior, o sea que sin relación con los demás no hay necesidad moral...Inversamente, toda relación con los demás en que intervenga el respeto unilateral conduce a la heteronomía. La autonomía, pues, aparece, con la reciprocidad cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente desde dentro la necesidad de tratar a los demás como él querría ser tratado" (Piaget 1984: 165)

El desarrollo de la autonomía moral y el sentimiento del deber es inseparable de las relaciones que la persona mantiene con su medio y, más concretamente, con los adultos y con los iguales de su edad así como del respeto o admiración que siente por unos y por otros.

Piaget está de acuerdo con Durkheim en que cualquier moral es social. Sin embargo, cuestiona que la conciencia individual sea un mero reflejo de la conciencia colectiva. Precisamente porque la moralidad puede explicarse en función de las relaciones y las normas interpersonales, cabe suponer que hay distintos tipos de moralidad y no un patrón único, producto de la conciencia colectiva de la sociedad.

"la moral prescrita al individuo por la sociedad no es homogénea, porque la misma sociedad no es una cosa única. La sociedad es el conjunto de las relaciones sociales. Pero, entre éstas pueden distinguirse dos tipos extremos: las relaciones de presión, en que lo propio es imponer al individuo, desde el exterior, un sistema de reglas de contenido obligatorio y las relaciones de cooperación cuya esencia es hacer nacer, en el interior de la mente, la conciencia de normas ideales" (Piaget 1984, pag 333)

Así pues, Piaget opina que no toda moralidad ha de venir impuesta por la presión de la colectividad al sujeto y por los adultos a los niños. Este planteamiento de

Piaget nos acerca, de forma intuitiva, a la matización del concepto de autoridad y a sus importantísimas implicaciones educativas.

Asimismo, nos acercan a otro de los aspectos más subrayados en su obra. Piaget defendió, como ya había señalado Bovey (1927) que la simpatía, la admiración y el respeto son los pilares que dan lugar al sentimiento de obligación interior. Aceptó, también, su hipótesis de que son, precisamente, este respeto y esta admiración hacia padres y maestros, los que explican la obediencia del niño cuando es pequeño.

Sin embargo, matizó la necesidad de diferenciar dos tipos de respeto. Por una parte está el respeto y el cariño que el niño tiene hacia sus mayores pero, por otra parte, está el respeto hacia sus iguales y compañeros cuya importancia va aumentando a medida que crece el niño.

Este es un punto sobre el que Piaget insistió constantemente. La cooperación con los iguales es, probablemente, el factor primordial del desarrollo. Las normas sociales y el uso que hacen de ellas los adultos para ejercer autoridad son un factor decisivo en el desarrollo de la autonomía moral del niño y en el origen de la conciencia autónoma. Sólo en la medida en que padres y maestros son capaces de ser flexibles, comprender y facilitar las experiencias de cooperación, es posible facilitar el proceso hacia la autonomía.

"La responsabilidad interior de la conciencia que se reprocha haber faltado a un ideal, sucede a la responsabilidad surgida de las reacciones del grupo. Desde luego esta responsabilidad interior es un fenómeno social: sin la cooperación de los individuos la conciencia ignoraría el bien moral y el sentimiento de culpabilidad" (Piaget 1984: 285)

2.1.2.- HETERONOMÍA-AUTONOMÍA Y EVOLUCIÓN DEL RAZONAMIENTO DE JUSTICIA

Así pues, parece que la moralidad puede definirse en función de la actitud o la forma de respeto que el sujeto manifiesta y siente hacia las reglas morales. En función de cómo se afrontan estas normas morales, Piaget define lo que es moral heterónoma y lo que es moral autónoma. A continuación vamos a intentar delimitar las principales características de cada una de ellas para pasar, finalmente, a estudiar las etapas y la evolución del razonamiento de justicia, criterio que fue elegido por Piaget como representativo de las reglas morales.

Entre las DIMENSIONES DIFERENCIADORAS de lo que es moralidad heterónoma y moralidad autónoma cabe distinguir (Lickona 1976)

HETERONOMIA	AUTONOMIA
Absolutismo	Flexibilidad y conciencia de diferentes puntos vista
Reglas inmutables	Reglas flexibles
Justicia retributiva	Justicia distributiva
Responsabilidad objetiva	Responsabilidad subjetiva
Castigo autoritario	Castigo igualitario
Sanciones arbitrarias y expiatorias	Sanciones de reciprocidad y restitucion
Aceptacion de las distribuciones y decisiones de los mayores aunque sean desiguales	Insistencia en trato y distribucion igualitarias
El deber como obligacion y obediencia	El deber como obligacion interior y como igualdad

La moral heterónoma se caracteriza por una concepción unilateral y egocéntrica de la realidad, que puede explicarse, en gran parte, por las limitaciones cognitivas. Las reglas son inmutables, la justicia automática y los castigos inevitables para los infractores porque la única responsabilidad que se considera es la objetiva. El sujeto es responsable y culpable cuando infringe las normas establecidas por las autoridades,

independientemente de las razones. Desde esta perspectiva la obediencia y el respeto son inseparables del control de los adultos y sus sanciones. Se considera que éstos tienen derecho a poner aquellas normas que deseen y que, igualmente, tienen derecho a establecer castigos arbitrarios cuando son desobedecidos

Con la superación de la perspectiva unilateral de la realidad, el sujeto va comprendiendo, progresivamente, que las reglas no tienen que ser observadas al pie de la letra, que hay que ser flexibles en función de la situación concreta y de las intenciones así como de las responsabilidades subjetivas. Por otra parte, y al mismo tiempo, las experiencias de socialización le han ayudado a descubrir que la justicia no es automática ni los castigos inevitables, o dicho de otra manera, que muchas acciones justas parecen a veces ser castigadas, que las autoridades parecen equivocarse. Surge, así, un sentimiento y deseo de no aceptar y obedecer los mandatos de las autoridades si no son justos. La moral impuesta desde el exterior deja paso a una moral espontánea que surge de dentro. Asimismo se demanda, cada vez más, participación en la construcción y aplicación de las normas. Paralelamente, parecen suavizarse los tipos de castigos y sanciones a aplicar.

Con todo conviene no perder de vista que Piaget considera que no existen estadios como tales de desarrollo moral

"No podemos hablar de estadios globales caracterizados por la autonomía o la heteronomía sino sólo de fases de heteronomía y autonomía que definen un proceso que se repite para cada nuevo conjunto de reglas o cada nuevo plan de conciencia o de reflexión"
(Piaget :1984, pag.71)

Tal es así que un sujeto puede estar en el estadio autónomo por lo que respecta a unas reglas y heterónimo por lo que respecta a otras.

Dentro de este marco cobra sentido otro punto muy subrayado por Piaget y que no siempre se ha tenido suficientemente en cuenta al estudiar sus aportaciones: nos referimos a la existencia de fases intermedias, que resultan perfectamente lógicas ya que Piaget cree que la práctica precede a la conciencia. A medida que se ha practicado la igualdad y la reciprocidad, a medida que se le ha permitido al sujeto constatar la existencia de varias perspectivas sin imponerle una, se produce una progresiva conciencia y un paso de la moral heterónoma a la moral autónoma. En este sentido, la conciencia autónoma de razonamiento va por detrás de la práctica. Mientras que las reglas externas sean muy

rígidas impidiendo cualquier participación del sujeto no puede darse autonomía, sino una fase de semiautonomía, por mucho que el sujeto ya tenga las capacidades cognitivas y sociales necesarias para una elaboración propia.

Los cambios en la orientación y el respeto del sujeto hacia las normas se reflejan en los juicios de lo que se considera justo y de lo que no. Quizas, por ello, Piaget elige el concepto de justicia para estudiar el camino hacia la autonomía moral. Estos juicios de justicia se harán especialmente patentes en las maneras de afrontar los problemas con la autoridad y en las concepciones de los castigos que deben ser aplicados cuando se cometen injusticias y se transgreden las normas.

Concretamente, analiza, valiéndose de historietas y cuentos, cómo aparecen y evolucionan las reglas de justicia distributiva, cómo cambian las actitudes de los niños hacia el deber, cómo evolucionan las actitudes sumisas hacia la autoridad hasta convertirse en actitudes de solidaridad.

La primera de estas etapas, conocida como egocéntrica y típica de los niños muy pequeños no puede considerarse propiamente moral. Se trata de la moralidad egocéntrica que se considera premoral. El niño sabe que hay cosas permitidas y cosas prohibidas pero no tiene conciencia de obligatoriedad ni entiende su sentido.

Después van apareciendo las normas morales de justicia. Al principio se fundamentan en la tradición y la costumbre, con un carácter rígido. Poco a poco, entre los ocho y los diez años, las reglas autoritarias se hacen reglas racionales y funcionales susceptibles de ser juzgadas y alteradas en términos de su adecuación y justicia, que en un principio se reivindica bajo exigencias de igualitarismo y que, a partir de la adolescencia, evoluciona hacia formas de equidad.

El proceso lo delimita Piaget en tres etapas:

1) LA ETAPA DE LA JUSTICIA AUTORITARIA.

Coincide con la práctica de las primeras reglas concretas, no muy elaboradas y una conciencia rígida de reglas obligatorias.

Esta etapa se prolonga durante toda la primera mitad del estadio de la cooperación, aproximadamente hasta los diez años.

La justicia que el niño entiende como buena y que aplica en sus juicios morales es la justicia establecida por las leyes de los adultos. En esta etapa la vida moral de los niños se caracteriza por una sumisión casi total a la autoridad. Los niños juzgan los actos como buenos o malos en función de la obediencia o desobediencia a las reglas de sus mayores o reglas de los mejores del grupo.

El niño se muestra partidario de los castigos como necesarios y se inclina hacia la justicia retributiva del "ojo por ojo" y las sanciones duras para expiar las faltas cometidas.

"La sanción es justa y necesaria; es tanto mas justa cuanto más severa es; es eficaz porque el niño debidamente castigado sabrá cumplir mejor que otro su deber" (Piaget 1984: pag.170)

En caso de conflicto entre la necesidad de obedecer y la defensa de los derechos solidarios o derechos de igualdad el niño supedita éstos a la autoridad y el derecho a castigar.

2) LA ETAPA DE LA JUSTICIA IGUALITARIA

Supone el comienzo de la aplicación de reglas racionales y flexibles, así como el aumento del debate y la discusión.

Hacia la mitad del periodo de la cooperación (10 años) aparece la conciencia de que las reglas pueden ser modificadas. Junto a esta flexibilidad en la conciencia de las reglas aparecen las nociones racionales de justo e injusto como reguladoras. Mantener la igualdad está por encima de todo lo demás.

La moral de la autoridad caracterizada por el deber y la obediencia deja paso, durante esta etapa, a la moral del respeto mutuo entre compañeros. Ahora el niño tiene que evaluar la situación y ver si se está procediendo de forma igualitaria. Ahora una acción es considerada buena si es justa y mala si es injusta. El criterio de justicia es el igualitarismo que prevalece sobre cualquier otro tipo de consideración. Un ejemplo muy interesante de esta evolución la encontramos en el problema del chivarse. Mientras los pequeños no ven mal chivarse a medida que aumenta la edad constituye un verdadero delito porque la solidaridad, al menos así entendida, está por encima de todo

La concepción del castigo también sufre cambios. Se tiende a rechazar mas las sanciones obligatorias y expiatorias y en su lugar los niños se inclinan por sanciones de reciprocidad. Si antes los propios niños razonaban y, en cierta manera, demandaban la necesidad de castigos duros ahora buscan una mayor justicia y predominan las sanciones de reciprocidad en vez de las sanciones expiatorias

3) LA ETAPA DE LA JUSTICIA MORAL O EQUIDAD.

Coincide con la capacidad formal y la elaboración de reglas abstractas, por lo cual cabe situarla en el período de la Adolescencia.

El concepto de equidad surge y se desarrolla a partir de la reciprocidad, desde el momento en que el adolescente es capaz de observar y aplicar las reglas de forma flexible, adecuándose a las circunstancias concretas. Así pues, lo que diferencia la etapa de la equidad con respecto a la de la reciprocidad es una mayor capacidad para tener en cuenta los factores situacionales.

"Hacia los 11 o 12 años, vemos como se esboza una nueva actitud que se puede caracterizar por el deseo de equidad y que no es más que un desarrollo del igualitarismo en el sentido de la relatividad: en lugar de buscar la igualdad en la identidad, el niño sólo concibe los derechos iguales de los individuos relativamente a la situación particular de cada cual. En el terreno de la justicia retributiva esto lleva a no aplicar a todos la misma sanción, sino a tener en cuenta las circunstancias atenuantes de algunos. En el terreno de la justicia distributiva, esto hace que deje de concebirse la ley como algo idéntico para todos, pero que se tengan en cuenta las circunstancias personales de cada cual. Lejos de llevar al privilegio, tal actitud concede a que la igualdad sea más efectiva que antes" (Piaget 1984: 265)

En síntesis y, por sistematizar estas reflexiones (ver esquema de la página 85) se puede decir que:

- 1) El desarrollo moral de los individuos sigue un proceso que va desde la heteronomía o dependencia a la autonomía.
- 2) El sentimiento de obligación del sujeto nos dirá qué tipo de responsabilidad tiene el sujeto y nos informa sobre si tiene una moral de heteronomía o autonomía. Es decir, un sentimiento de obligación que responda a razones externas denota lo que se llama "responsabilidad objetiva" y "heteronomía". Por el contrario, un sentimiento de obligación interna conlleva "responsabilidad subjetiva" y autonomía.
- 3) Los factores que determinan el progreso hacia la autonomía son:
 - a) el desarrollo intelectual y la superación de las limitaciones cognitivas que impone el egocentrismo.
 - b) las experiencias de socialización, y más concretamente cambios, disminuciones en las presiones que ejercen los adultos y las autoridades en general, así como un aumento de las relaciones de cooperación y reciprocidad.
- 4) La aplicación, construcción y evaluación de reglas morales sigue la misma secuencia que otros dominios del conocimiento. Las va adquiriendo poco a poco y al principio están restringidas a situaciones concretas hasta que, con el tiempo, es capaz de aplicarlas a todo tipo de situaciones.
- 5) Lo que sucede en el terreno de las reglas morales no puede deslindarse de lo que sucede en otras áreas, tales como el desarrollo intelectual o la comprensión de las reglas del juego.

2.- El desarrollo Moral según PIAGET

FACTORES			REGLAS DEL JUEGO		REGLAS MORALES	CONCEPTO DE JUSTICIA				
			Práctica		"bien" "mal"					
MOTRIZ			-	+	1) Práctica Motriz Reglas					
EGOCENTRISMO					REGLAS DE COSTUMBRE	MORAL EGOCENTRICA	PREMORALIDAD			
O P E R A C I O N E S	C O N C R E T A S	S I M P L E S	D E S A R R O L L O C O G N I T I V O	P R E S I O N D E L O S A D U L T O S	2) COPIA REGLAS de los MAYORES	1) SABE QUE HAY COSAS PERMITIDAS Y COSAS PROHIBIDAS NO HAY CONCIENCIA DE OBLIGATORIEDAD	HETERONOMIA Absolutismo. Realismo moral	JUSTICIA AUTORITARIA		
					3) PRIMERAS REGLAS CONCRETAS NO MUY SISTEMATIZADAS	2) REGLAS OBLIGATORIAS Y RIGIDAS "a pesar de no cumplirlas"				
O P E R C O N C R E T O P E R A C I O N E S	C O M P L E J A S						REGLAS RACIONALES SOMETIDAS A DISCUSION	Y	NOCIONES DE JUSTO - INJUSTO	
							progresivamente mas ricas	3) REGLAS FLEXIBLES	AUTONOMIA Flexibilidad Moral	J. IGUALITARISMO
					4) SISTEMATIZACION		J. EQUIDAD			

2.2.- LA TEORIA DEL DESARROLLO MORAL DE KOHLBERG.

Kohlberg es el autor de una de las teorías del desarrollo moral que más interés y más polémica ha suscitado en las últimas décadas. Su obra ha contribuido a la consolidación del paradigma cognitivo para explicar la construcción de conceptos de justicia y valores interpersonales. El desarrollo evolutivo moral ha pasado a ser una perspectiva fundamental, no sólo en los tratados de Psicología y Educación Moral sino también, y cada vez más, en los manuales de Psicología Evolutiva (Palacios, Marchesi y Carretero 1985; Palacios, Marchesi, Coll 1990) y Cognición Social (Flavell y Ross 1983-1981; Turiel, Enesco y Linaza 1989).

En su teoría del desarrollo moral confluyen ideas de la Filosofía, la Psicología, la Pedagogía y la Sociología.

La concepción de una moral basada en principios éticos universales tiene antecedentes en la filosofía de Kant y su idea del imperativo categórico y, más recientes, en la teoría de la justicia de Rawls (1979-1971, 1980, 1990-1982) o en la teoría de la comunicación de Habermas (1979,1982). Kohlberg se vale de estas concepciones para definir y justificar cuál debe ser el objetivo de la educación moral. (Kohlberg 1970, 1981...).

La perspectiva de la Psicología Constructivista le sirve, asimismo, como marco para definir cuáles son los pasos - niveles estadios y subestadios morales - que la persona sigue en la construcción de los principios éticos. (Kohlberg 1973, 1976, 1984, 1985a).

Por último cabe destacar, la síntesis que hace Kohlberg de las ideas piagetianas, las ideas de la Escuela Nueva y algunas ideas de la Sociología para hacer una propuesta de educación moral y una interpretación concreta del papel que tiene la escuela. (Kohlberg 1985b, 1987; Higgins, Power y Kohlberg 1984).

En la teoría de Kohlberg hay tres fases bastante bien diferenciadas, desde 1958 en que escribió su tesis doctoral hasta el año de su muerte (1987). La década de los sesenta marca una etapa de elaboración y fundamentación tanto filosófica como psicológica. En la década de los setenta se va elaborando y poniendo

en marcha la teoría en programas de intervención educativa y, por otra parte, se confeccionan instrumentos de evaluación y medición. Finalmente, en la década de los ochenta, aparecen las revisiones del modelo y las nuevas formulaciones, producto de la experiencia y como respuesta a las críticas.

En este capítulo se tendrá en cuenta la evolución de los planteamientos de Kohlberg en referencia a sus planteamientos filosóficos y psicológicos. Es decir, se trata de exponer su concepción evolutiva sobre la construcción de valores interpersonales de justicia y su concepción sobre los principios éticos universales como objetivo último del desarrollo y la educación moral. Su teoría de la educación moral se trata en los capítulos primero y cuarto respectivamente. Se trata, asimismo, de establecer comparaciones con Piaget donde resulta posible para delimitar la continuidad de su obra y las aportaciones introducidas.

2.2.1.- LOS PRINCIPIOS ÉTICOS UNIVERSALES COMO OBJETIVO DEL DESARROLLO Y LA EDUCACION MORAL.

Sin duda, éste es uno de los puntos, que diferencian a Kohlberg de Piaget. Su teoría, que él mismo autodenomina como constructivismo filosófico y metaético (Kohlberg 1985a), plantea un proceso más complejo y más largo que el simple paso de la heteronomía a la autonomía, o que la simple evolución del razonamiento de justicia al razonamiento de igualdad, primero bajo formas estrictas de igualitarismo y luego bajo formas flexibles de equidad.

Para Kohlberg el objetivo del desarrollo y la educación moral es la consecución de principios éticos universales (el estadio sexto). Estos principios funcionan como el imperativo (dicen lo que uno debería de hacer) categórico (de forma incondicional) de Kant -"obra siempre según una máxima que desees que se convirtiera en ley general"-.

El principio moral es..." una modalidad de opción que es universal, una regla de opción que deseáramos que todas las personas adoptaran siempre y en todas las situaciones" (Kohlberg 1970: 70).

La teoría del desarrollo moral de Kohlberg es una teoría del deber que tiene un gran parecido con la teoría del imperativo categórico y las máximas de Kant.

Los principios, como las máximas de Kant, son subjetivos, en el sentido de que son elegidos y reconocidos personalmente como importantes. Reflejan, de alguna manera, el código de valores personales por los cuales uno se rige. La idea de libertad, implícita en ellos, es clave en la teoría de Kohlberg (Peters 1984; Petrovich 1985; Boyd 1984; Hoffe 1985).

Kohlberg propone que esos principios son el resultado de un proceso de construcción evolutiva. Lo que les caracteriza, con respecto a los estadios anteriores, es que las normas y valores, basados en principios, no son producto de la obediencia o la conformidad social sino el producto de lo que se considera "correcto" y "adecuado" en términos de justicia. En este sentido, la persona que se rige por "principios" no está siempre sujeta a los dictados de la autoridad o las normas convencionales.

El problema de una educación basada en principios es delimitar su adecuación.

"La conducta basada en principios no es en sí misma garantía de moralidad; y en ciertos casos puede ser peor, moralmente menos admirable que la no basada en principios. Todo depende por supuesto de qué clase de principios se trata" (Locke 1985: 23)

La teoría de de justicia e imparcialidad de Rawls- que puede ser considerada como una definición moderna de la tradición de Kant- resuelve, en parte, este problema estableciendo deberes y principios mínimos en base a los ideales democráticos.

Kohlberg recoge de Rawls su idea de la justicia como equidad e ideal de la sociedad justa. Esta teoría ofrece el marco adecuado, según Kohlberg, para delimitar criterios aplicables a los conflictos de valor que se plantean en las relaciones interpersonales y que constituyen el dominio de la moralidad.

La " teoría de la justicia como imparcialidad" (Rawls 1979-1971) es una teoría contractual y una teoría de la elección racional. Es una teoría contractual en cuanto que se basa en la concepción del contrato social como marco de construcción de los principios de justicia que sirvan para regular los conflictos posibles. Estos principios se deciden, por otra parte, en base a la racionalidad deliberativa y es, precisamente, el análisis racional el que sirve para establecer las prioridades de unos criterios u otros en situaciones de conflicto.

Sin embargo, no basta la pura racionalidad. La teoría contractual impone límites precisos. Ni los preceptos intuitivos del sentido común ni los principios más obvios que aprendemos de las normas sociales son un camino seguro para establecer los principios rectores. Aquí está la cuestión de dar prioridad al derecho y la justicia social, con el consiguiente problema de cómo hacerlo. Evidentemente, no se puede renunciar a dejar un margen a la intuición y la revisión pero resulta preciso definir los principios mínimos e imprescindibles, jerarquizarlos incluso, para garantizar, en un régimen de libertades personales, la cooperación y el funcionamiento democrático. En esta línea, Rawls propone "la posición original" como solución;

según esto habría ciertos principios de justicia que están justificados porque habría consenso sobre ellos- es decir que son universales- presuponiendo una situación de igualdad e imparcialidad entre las personas que los juzgan.

"Lo que se requiere es una formulación de un conjunto principios que, al ser conjugados con nuestras creencias y conocimientos de las circunstancias nos condujesen a formular los juicios junto con las razones en las que se apoyan si es que fuéramos a aplicar tales principios de manera consciente e inteligente...(En versión castellana Rawls 1979: 66)

Estos criterios o principios de la sociedad justa, son tres:

- 1) El principio de la libertad, según el cual todas las personas tienen igual derecho a un conjunto de libertades básicas
- 2) El principio de la igualdad de oportunidades, según el cual debe garantizarse que todas las personas tengan el mismo derecho al bien común
- 3) El principio de la diferencia, según el cual se debe beneficiar a los miembros de la sociedad menos favorecidos

Estos principios deben aplicarse siguiendo un estricto orden jerárquico; es decir, que se debe garantizar el primero antes que el segundo y el segundo antes que el tercero. De esta manera, la defensa de las libertades básicas de la persona se convierten en el criterio o principio fundamental.

Así pues, la teoría de Rawls concreta, un poco más, la teoría del deber propuesta por Kant y delimita, al menos , un principio: el de la justicia.

Sin duda éste es un proceso que tiene varias fases. El propio Rawls, sin pretender dar una perspectiva evolutiva a su teoría, lo puso claramente de manifiesto (ver versión castellana de 1979:523) Se parte de un contexto democrático y poco a poco, la persona va descubriendo y construyendo sus propios valores. Esta es la idea que recoge Kohlberg y que da lugar a su propuesta de una educación de valores basada en el desarrollo; es decir, en la construcción de estadios morales. El estadio sexto es el "debería" al que se aspira llegar, el objetivo que debe perseguir la educación moral porque en ese estadio- por otra parte, al parecer tan difícil de detectar (ver críticas 2.3))- se alcanza la concepción de la justicia como imparcialidad y la autonomía racional propuesta por Rawls.

"La autonomía racional consiste en actuar sólo a partir de nuestra capacidad de racionalidad y de la concepción determinada del bien que suscribimos en un momento dado. Una plena autonomía incluye no sólo esta capacidad de ser racional, sino también la capacidad de fomentar nuestra concepción del bien de una forma congruente con respeto a los términos equitativos de cooperación social; es decir con los principios de justicia" (Rawls versión castellana 1990: 49)

Queda abierta, sin embargo, una cuestión problemática. No se plantea si personas racionales, en una situación de igualdad y libertad, deben coincidir acerca de sus juicios y elecciones personales en situaciones concretas. Lo más importante no es que las personas coincidan en sus juicios de valor sino que sean capaces de guiarse por principios éticos. Se supone que serán aproximadamente parecidos pero es bien cierto que pueden no serlo (ver críticas). Por otra parte, si bien es cierto que, en general, pueden coincidir con las concepciones de justicia social establecidas por la ley, también pueden entrar en conflicto; es decir que guiarse por principios significa que las valoraciones y las decisiones no siempre han de coincidir con lo que manda la ley y el orden.

"Yo no puedo decir a mis muchachos/as que el único modo de amar la ley es obedecerla. Lo que puedo decirles es que deberán tener las leyes de los hombres en tal consideración que deberán observarlas cuando sean justas. Cuando, por el contrario vean que no son justas deberán luchar por cambiarlas. Hay que decir a los jóvenes que todos son soberanos" (texto de Milani citado en Aguilera y otros (1990: 46)

El problema radica en saber si la valoración que se hace en una situación de conflicto concreta, supuestamente basada en principios, es moralmente correcta. Se trata del problema de la justificación. En este punto Kohlberg fue acercándose, progresivamente, a las posiciones de Habermas (1979, 1982).

La teoría de la comunicación y del discurso moral, propuesta por Habermas, añade algunas matizaciones importantes.

Habermas diferencia, por ejemplo, la acción estratégica- aquella que es funcional y que se adecúa a un fin- de la acción moral-que es aquella que toma una perspectiva consciente de la situación de todos y cada uno de los implicados en el conflicto . Lo que se plantea es la necesidad de considerar las consecuencias. Para la teoría del discurso la valoración de las consecuencias en relación a las necesidades y

condiciones de cada individuo concreto es un componente central del principio de universalización que define lo que es una moralidad autónoma. A la educación le correspondería fomentar la comunicación y los principios racionales del discurso, donde cada participante es libre de incluir y expresar sus propias necesidades, intereses y convenciones; le corresponde, asimismo, ayudar a razonar pensando en las consecuencias para cada una de las partes.

Kohlberg fue, progresivamente, acercándose a estas propuestas de Habermas y teniéndolas en cuenta para la consecución del consenso y la justificación de un razonamiento o acción como mejor que otros.

"El razonamiento de justicia y su argumentación representan una actividad humana diseñada para conseguir consensoo acuerdo entre personas con reivindicaciones diferentes, bajo condiciones en las que cada persona se reconoce como libre y participante en tal diálogo y argumentación" (Kohlberg 1985a: 506)

2.2.2.- NIVELES, ESTADIOS Y SUBESTADIOS EN LA EVOLUCIÓN DE VALORES DE JUSTICIA, RESPONSABILIDAD Y SOLIDARIDAD.

NIVELES DE RAZONAMIENTO

Kohlberg (1976) distingue diferentes niveles de razonamiento moral en el proceso evolutivo para la consecución de principios. Para ello tiene en cuenta cómo se sitúa la persona ante las normas: preconventional (normas de autoridad), convencional (normas de conformidad social) y postconvencional (moral de principios autónomos).

Cada nivel de moralidad tiene su propia perspectiva social y sus maneras específicas de definir los valores. Los razonamientos varían significativamente en cada nivel en función, precisamente, de los cambios de perspectiva social con que se sitúa la persona.

A- La Moralidad Preconvencional

En la moralidad preconventional ,que se desarrolla durante la infancia y que se mantiene en algunos adolescentes y adultos con problemáticas especiales o experiencias sociales de deterioro (delincuentes...), las normas son externas.

La persona entiende que es necesario obedecerlas para evitar castigos y porque es lo que más le conviene en los intercambios con los demás.

Sin embargo, si no hay presiones que le obliguen y si su cumplimiento no le beneficia la persona no reconoce la necesidad de obedecerlas, y así razona cuando le planteamos dilemas de valor. En definitiva, la perspectiva adoptada es más individual que social.

Dentro de este nivel de moralidad hay dos estadios. En el primero de ellos hay una orientación total a la autoridad y se da una pura heteronomía tal como fue definida por Piaget. Sin embargo, es importante señalar que Kohlberg discrepa de Piaget en cuanto que no considera el respeto como razón explicativa. Para él es, más

bien, la confusión de la moralidad con el poder y el castigo lo que explica la orientación a la autoridad. Este estadio empieza a dejar paso al siguiente, de la justicia instrumental, de los intereses individuales y los intercambios para el propio beneficio, con el comienzo de las operaciones concretas. Permanece en muchos niños hasta final de la escuela elemental y cabe añadir, en base a los datos empíricos obtenidos en esta investigación, que en la gran mayoría.

B- La Moralidad Convencional

La etapa convencional, típica de la Adolescencia y de una gran mayoría de los adultos de la sociedad occidental, se corresponde con la moralidad de la conformidad a las reglas y las expectativas sociales.

Se distingue respecto al nivel preconventional en la utilización de razones que hacen referencia a la aprobación social, la lealtad, el bienestar de los otros y del grupo. La perspectiva individualista de la moralidad preconventional deja paso a la perspectiva social. El sujeto interioriza el valor de las reglas y valora la necesidad de obedecerlas independientemente de las presiones o las conveniencia particular. Los conflictos de valor se resuelven aplicando las normas sociales.

En este nivel de moralidad se subordinan las necesidades de la persona individual al punto de vista y las necesidades del grupo. Dentro de él se distinguen dos estadios. El primero de ellos, el estadio tres, empieza a vislumbrarse con el comienzo de las operaciones formales y la sistematización de estas operaciones es una de las razones, mínimas, que sirven para explicar el cambio de la orientación interpersonal concreta a la perspectiva interpersonal de la ley y el orden. Este cambio de perspectiva explica por qué los valores de la fidelidad, lealtad y amistad hacia las personas cercanas evoluciona hacia la defensa de la ley y el orden como valores centrales para mantener el bienestar de toda la sociedad y no sólo de las personas cercanas. Las experiencias de role-taking, además de los avances cognitivos citados, explican los avances.

C- La Moralidad Postconvencional

El razonamiento postconvencional es capaz de valorar, moralmente, tanto las acciones individuales como las practicas sociales. En este nivel se es capaz de comprender las reglas de la sociedad y se va, incluso, más allá. El razonamiento postconvencional se basa en principios y valores construídos por uno mismo. Ante un conflicto de valores la persona no aplica automáticamente las reglas sociales sino que aplica los "principios" y juzga si las reglas sociales específicas son adecuadas o no. Aunque se defiende la importancia y necesidad de las normas para el funcionamiento social se es consiente, también, de que no todas aplicadas a situaciones concretas resultan ser justas. Precisamente, por ello, es difícil alcanzar este nivel, incluso en la edad adulta, porque no bastan los mecanismos cognitivos (ver 4.1).

La persona del nivel postconvencional se sitúa, de nuevo, en una perspectiva individual, como sucede en el nivel preconvencional, pero con una gran diferencia. Mientras que el razonamiento preconvencional valora en función de las consecuencias externas y los intereses individuales, el razonamiento postconvencional valora en función de principios que considera de aplicación universal para todos los seres humanos.

"La perspectiva postconvencional es la perspectiva del individuo que mantiene los criterios en los cuales debería basarse una sociedad justa" (Kohlberg 1976: 36)

Aunque también aquí cabe distinguir dos estadios, el quinto y el sexto, lo cierto es que apenas se han encontrado personas del estadio seis.

ESTADIOS DEL RAZONAMIENTO MORAL

Kohlberg distingue dos estadios en cada uno de los tres niveles y plantea el segundo estadio como una estructuración y una sistematización del primero.

Kohlberg considera que todos y cada uno de los estadios, sean del nivel que sean, tienen tres características:

- 1) Un valor o valores centrales,
- 2) Unas razones que los justifican,
- 3) Una perspectiva sociomoral dentro de la cual se enmarcan estos valores y razonamientos.

Cabe destacar que el planteamiento de estos seis estadios de justicia constituye justamente el doble de los planteados por Piaget (ver Esquema de la página 109) ante lo cual uno se plantea inmediatamente la cuestión de cómo se relacionan estos estadios. Hay un gran paralelismo entre los dos primeros, con diferencias y matices que veremos, y luego hay una serie de estadios que Piaget no contempla. No es sorprendente que así sea si tenemos en cuenta que Piaget sólo estudió sujetos en edades infantiles y adolescentes con el objeto de definir la autonomía moral- que viene a coincidir con el estadio tres - mientras que Kohlberg plantea un objetivo de estudio (la consecución de principios de justicia universal) más amplio.

También es interesante tener en cuenta que Kohlberg y el grupo de Harvard fue progresivamente revisando y completando su modelo de estadios evolutivos.

Así, por ejemplo, fueron interesándose por los valores de responsabilidad y los valores colectivos (Kohlberg y Candee 1984; Higgins, Power y Kohlberg 1984....) (ver cuadro de la pagina 110) introduciéndolos en el modelo de educación moral.

Además, en los últimos años, el grupo de Harvard intentó completar la descripción de los estadios en términos de perspectiva socio- moral adoptada ante las normas y el desarrollo de las operaciones de justicia (Kohlberg 1985a).

Trataron de probar cómo la igualdad (operación por la cual la persona demanda una distribución idéntica para todos en cuanto al reparto de bienes o consideraciones), la equidad (entendida como compensación bien por un trato desigual previo o bien por las circunstancias especiales de la situación), la reciprocidad (intercambio e interacción mutua), el role-taking o contraposición de perspectivas...son operaciones que toman formas peculiares, y progresivamente más complejas, a medida que se avanza en la escala evolutiva de los estadios.

En este apartado se intentará ofrecer una visión conjunta e integradora de todos estos aspectos con el fin de presentar el modelo. Los cuadros siguientes pretender ser una síntesis de los aspectos fundamentales.

Moralidad Preconvencional

ESTADIO 1: LA MORALIDAD HETERONOMA

Es un estadio orientado hacia la autoridad y el castigo. Lo que está bien es obedecer las reglas de los que mandan y no infringir daño físico a nadie.

Al ser éstos los valores centrales no puede hablarse de valor de justicia o responsabilidad. Justo es obedecer. Responsabilidad y obligación son la misma cosa. Igualmente sucede con los valores colectivos y el sentido de grupo. Sencillamente están ausentes.

En este estadio la persona tiene una perspectiva egocéntrica y fisicalista, lo cual conduce a una concepción unilateral tanto de las personas como de los problemas y sus resoluciones. El niño recurre a características físicas para justificar la autoridad, el poder o el valor moral. Así, por ejemplo el padre es el jefe porque es el mayor. Sólo ve problemas o conflictos allí donde se ha hecho daño o perjuicio físico. De la misma manera, las consecuencias físicas de la acción determinan la bondad o malicia independientemente del significado o valor humano de estas consecuencias y de las intenciones. Las resoluciones o castigos que el niño considera adecuados son, también, de tipo corporal.

Cualquier intento de resolver un conflicto de perspectivas diferentes fracasa porque el niño tan sólo adopta una perspectiva y juzga el problema de forma simplista como si tan sólo hubiese una percepción y solución posible. Esta perspectiva egocéntrica es claramente manifiesta en la resolución de los problemas de justicia. El niño resuelve los problemas de justicia distributiva en base al criterio de estricta igualdad y cuando está implicada la autoridad hay un pronunciamiento de obediencia heterónoma. "Hay que castigarle porque ha sido malo y no le ha hecho caso". El niño piensa que la transgresión de los deseos y ordenes de autoridad tiene que ser castigada. A lo largo de todo este periodo justifica el derecho incuestionable de las

figuras de autoridad a los castigos duros cuando hay desobediencia. De aquí, que la evitación de castigo aparezca en este estadio como razón principal para hacer el bien o seguir las reglas. Algo parecido sucede con los problemas de justicia commutativa se entienden en base a los criterios externos. "Hay que cumplir una promesa porque si no serías un mentiroso".

Las reglas morales se aplican de forma literal y absoluta, sin tener en cuenta otros conceptos mediadores tales como la intencionalidad o el mérito. Se entienden como categorías de lo correcto y lo incorrecto.

La igualdad en el estadio uno se entiende como estricta distribución y reparto en función de lo establecido; en todo caso, se acepta que las personas pertenecientes a una categoría más baja reciban desigual parte o trato. La reciprocidad se entiende, también, como intercambio estricto que no tiene en cuenta, para nada, el valor psicológico. En cuanto a las operaciones de equidad y role-taking están totalmente ausentes. Finalmente, puede entenderse que hay presente un cierto sentido de universalización en cuanto que una norma o regla debe ser generalizada y no admite excepciones sino para quien las hace.

ESTADIO 2: LA MORALIDAD INDIVIDUALISTA E INSTRUMENTAL

Las categorías de lo bueno y lo malo dejan, en este estadio, de ser un mero reflejo de la autoridad para guiarse por criterios de igualdad y reciprocidad considerando las necesidades, intereses e intenciones.

Es un estadio orientado a los valores del intercambio y el beneficio mutuos. Lo que está bien es intentar satisfacer las necesidades e intereses propios, sin hacer daño innecesario a otros, y dejando que los demás hagan lo mismo.

La perspectiva egocéntrica del estadio anterior se ha convertido en una perspectiva individualista y concreta. Es una perspectiva de reciprocidad y participación calculadora donde uno da y hace para que le den algo a cambio. Para conseguir algo el niño ahora es capaz de anticipar cuáles serán las consecuencias positivas o negativas que tendrán sus acciones y de negociar con los demás para

conseguir lo que más le conviene. Juzga las relaciones, los conflictos de intereses y lo que está bien o mal en base a este patrón de referencia "instrumentalista". Su concepción de las normas, de la autoridad y la justicia, de la responsabilidad y del grupo lo reflejan claramente.

Se relativiza la posición absoluta de las autoridades y, aunque se sigue centrando mucho en la autoridad, la persona espera que se juzgue de forma justa.

Surge, en este período, el criterio de justicia como criterio de razonamiento moral. Justo es tratar a todos por igual y que se juzguen los hechos por las intenciones y razones, concediendo iguales oportunidades a todos. Se advierte que, con respecto al estadio uno hay evolución en cuanto que se coordinan la reciprocidad y la igualdad como se advierte en juicios del tipo "No debe darle el dinero porque ha trabajado y lo ha ganado para él. Si su padre quiere dinero que lo gane".

Las razones para hacer lo que se considera bueno o seguir las reglas se centran en torno al argumento de que cada cual ha de buscar la satisfacción de sus propios intereses en un mundo en que cada cual tiene los suyos. Se advierte, aquí, un progreso en cuanto a la toma de perspectiva, desde el momento que es capaz de reconocer que los demás tienen, al igual que él, sus propias necesidades e intereses. Las reglas sirven, precisamente, para salvaguardar los trueques e intercambios. Sin embargo, el patrón instrumentalista de este estadio hace que el niño valore su cumplimiento cuando hay algún interés inmediato.

En este estadio empieza a diferenciarse la responsabilidad de la obligación, pero la persona tan sólo se siente responsable de sí mismo, de su bienestar, sus propiedades y sus objetivos. Progresivamente, va apareciendo, en un estadio transicional hacia el tres, un reconocimiento de responsabilidad instrumental. Hay que ser responsable hacia los otros para que no te priven de tus derechos y tu bienestar.

Puesto que uno no es responsable sino de sí mismo, no hay un sentido claro de comunidad. El grupo tiene sentido y valor en la medida que sus miembros se hacen favores entre sí y se protegen unos a otros. Obtienes del grupo en la medida en que le das ("no se puede obtener mas de lo que le das"). De la misma

manera, tampoco hay unos valores colectivos explícitos pero sí hay un inicio en la medida en que el sujeto se da cuenta de que es importante aceptar unos valores mínimos, incluso si se busca el propio beneficio.

Esta moralidad del "vive y deja vivir" entiende, por ejemplo, que es importante no traicionar a un miembro del grupo ya que los otros miembros pueden castigarte o perjudicarte si lo haces. Esto va totalmente unido a la responsabilidad instrumental de la que se hablaba.

Sin embargo, esta filosofía, un tanto relativista, en cuanto que reconoce que cada cual puede tener sus razones o justificaciones, y pragmática que valora "no meterse en líos" y "que le dejen en paz" tiene problemas a la hora de afrontar y resolver los problemas de justicia en los que es necesario coordinar perspectivas para resolver un conflicto de intereses, necesidades o responsabilidades. Esto es fácilmente comprensible en función del tipo de operaciones de justicia que son capaces de resolver.

Los niños de este estadio no parecen tener problemas para resolver los problemas de justicia commutativa porque entienden muy bien los criterios del intercambio y la reciprocidad simple. Esto es algo que se advierte, claramente, en razonamientos del tipo de "es importante guardar una promesa porque los otros te cumplirán también las promesas y te darán cosas".

Sin embargo, les resulta difícil establecer los medios y los criterios de resolución cuando entran en colisión los intereses o derechos de dos o más personas, porque los criterios de justicia distributiva funcionan en un nivel muy elemental. La venganza y la justicia del "ojo por ojo y diente por diente" se convierten, en estos contextos, en la forma más habitual de resolución de conflictos. "El también le había hecho una faena. Se lo ha buscado".

En este mismo orden de cosas, puede decirse que en este estadio se conciben las reglas morales con mucha rigidez. Debe evitarse la desobediencia de las normas porque si se le permite a uno otros también podrían desobedecer y producir un estado de cosas que interfiera con los ideales del autointerés y el justo intercambio. En este sentido, las reglas sirven para poner límites a la desviación y se entiende que hay

que aplicarlas a todos sin excepción. "El juez debería castigarle porque si no lo hace otros también pueden intentar robar".

Probablemente esto es así porque se carece todavía de criterios u operaciones de justicia- limitaciones en la capacidad de toma de perspectiva- que sirvan para aplicarlas con flexibilidad.

La moralidad Convencional

ESTADIO 3: LA MORALIDAD INTERPERSONAL

Este estadio que comienza con la Adolescencia requiere el manejo de las operaciones formales. Está orientado a las relaciones interpersonales y la moralidad de la buena persona. El bien se define en función del papel social. Ya no basta con que uno se dedique a perseguir sus propios fines sin hacer daño innecesario a otros. Considerar las expectativas y sentimientos de los demás es tan importante o más que los intereses individuales. Se espera que uno sea capaz de hacer "lo que se espera de él" y no traicionar la confianza que las personas más cercanas han puesto en él. El buen comportamiento es el que agrada o ayuda a las personas queridas y es aprobado por ellos, lo cual lleva, en general, a una conformidad con las imágenes estereotipadas del comportamiento de la mayoría.

Aparece la capacidad para relacionar puntos de vista y este importante cambio en la perspectiva social afecta a la concepción de las reglas, a las operaciones de justicia, a la evolución del valor de responsabilidad, al sentido de grupo y a los valores colectivos.

Las normas se entienden como expectativas compartidas que deben ser respetadas para mantener las buenas relaciones (basadas en la confianza, el cariño y el respeto) entre las personas y para la continuidad de los grupos.

Las operaciones de justicia mejoran gracias a la aparición de la regla de oro: haz a los demás lo que te gustaría que te hicieran a ti. "Debería de ayudarlo porue si estuviéra en esa situación a él también le gustaría que le ayudaran".

Por supuesto, ésto supone que la persona es capaz de hacer operaciones de reciprocidad mucho más complejas que las operaciones de reciprocidad simples- características del estadio dos- basadas en el estricto intercambio. La reciprocidad del estadio tres hace valoraciones de deuda, obligación y gratitud.

El concepto de igualdad ya no se basa en el rígido tratamiento igualitario y aparece un cierto concepto de equidad, que permite desviaciones de la norma en situaciones donde la persona ha actuado por empatía o buenas intenciones.

La buena convivencia se convierte, asimismo, en un criterio muy importante para defender la universalidad de las reglas. Ser buena persona ante uno mismo y ante los demás son las razones principales que se dan para seguir las reglas o hacer el bien. "Hay que seguir las normas porque si no la gente sería inmoral y conduciría al caos".

Cuando se producen conflictos- bien porque se han desobedecido las normas o bien por un problema de enfrentamiento o desacuerdo entre personas- el sujeto - gracias a las nuevas operaciones de justicia- tiene menos dificultades que en el estadio dos para resolverlo. Ha superado el relativismo que se deriva de los planteamientos individualistas e instrumentalistas del estadio dos y tiene criterios para juzgar y valorar la problemática del conflicto. Valora las intenciones, la lealtad, el respeto y la gratitud para decidir si las acciones han sido buenas o malas. Por otra parte, ante tales conflictos "la convención" y el "acuerdo" de todos los implicados se reconoce como la forma más adecuada de resolver los conflictos.

También resulta más sencillo establecer límites, en base precisamente, a la mayor capacidad de perspectiva interpersonal. "No debería darle el dinero porque su padre hizo mal al pedirselo. No debía pedirselo y tenía que haber pensado en los sentimientos de su hijo".

La responsabilidad y la solidaridad empiezan a surgir como valores importantes. Uno tiene que ser responsable para con uno mismo, lo cual equivale a seguir los patrones de "la buena persona". También tiene que ser responsable para con los demás pero esta responsabilidad hacia los otros se limita hacia aquellos con quien uno tiene relaciones personales.

Poco a poco, en un estadio transicional hacia el cuatro la responsabilidad se ve como un proceso para mantener y fortalecer los sentimientos de cercanía y afecto en las relaciones interpersonales. Ser irresponsable es herir los sentimientos de la otra persona.

El grupo se valora por la amistad entre sus miembros, por la capacidad de compartir y ayudarse. Los valores colectivos cobran una gran importancia y se vuelven normativos. Ser miembro de un grupo significa compartir las expectativas, mantener relaciones de confianza y defender la lealtad al grupo por encima de todo.

ESTADIO 4

La defensa de la ley y el orden son los valores centrales de este estadio. Los comportamientos se juzgan como buenos si se adecúan a las normas, si la persona cumple con sus deberes, si se respeta la autoridad y se mantiene el orden social.

Esta evolución incide directamente sobre las concepciones de la responsabilidad y los valores grupales.

La responsabilidad se entiende como obligación personal y social. Uno es responsable no ya sólo de las personas queridas sino también de los demás porque es la única manera de ser íntegro y mantener una buena sociedad. "Uno debe preocuparse de los demás por el bien de la sociedad"...Por otra parte, las responsabilidad se entiende como una forma de esponder a los acuerdos y objetivos establecidos entre personas, grupos o instituciones que permiten su continuidad y buen funcionamiento. "Cumplir una promesa a alguien que no conoces bien es incluso más importante que cumplírsela a alguien que conoces porque si no nadie podría fiarse de nadie y para demostrar que eres una persona de honor y honesta".

Los valores normativos se refieren al grupo como una entidad distinta de los miembros que lo componen. Los individuos son responsables, no ya tanto de las buenas relaciones, como del buen funcionamiento del grupo. En este sentido, los compromisos e ideales del grupo están por encima de la amistad entre sus

miembros. Los miembros del grupo tienen que ser responsables no sólo de sí mismos o de las personas a las que quieren sino de todo el grupo. Se considera como importante la participación y la colaboración de todos los miembros en las tareas de organización del grupo para mantener la cohesión y asegurar su buen funcionamiento.

Aunque puede confundirse con el estadio dos.... la persona subordina sus necesidades al punto de vista del grupo y el bien común. La defensa de la autoridad no responde a intereses particulares sino grupales

Es una perspectiva social generalizada. Se toma el punto de vista de la sociedad. Se consideran las relaciones interpersonales en función del papel y las necesidades sociales. Las leyes han de cumplirse siempre, excepto en casos extremos.

Una de las evoluciones más claras en las operaciones de justicia se da en torno al concepto de "equidad" y excepciones a las normas. Aquí, las excepciones no puede hacerlas una persona sino que debe ser el propio sistema y las razones no se basan en las buenas intenciones del actor. Las posibles excepciones se fundamentan en la idea de que los criterios sociales pueden no ser, con esa norma concreta, suficientemente sensitivos para ciertas circunstancias o necesidades individuales. Sin embargo, ha de prevalecer, en general, la ley. Las razones son mantener la sociedad y sus instituciones, ya que si se desobedecen las normas se rompería la cohesión y se derrumbaría la sociedad.

El razonamiento del estadio cuatro puede empezar a desarrollarse hacia la mitad de la Adolescencia dependiendo, como siempre, del desarrollo cognitivo y de las experiencias sociales más o menos favorecedoras de "role-taking". Después, se pasa poco a poco a un nuevo estadio que cuestiona la ley y el orden.

EL ESTADIO TRANSICIONAL (4/5) DEL RELATIVISMO MORAL

Este estadio podría considerarse postconvencional, en cuanto que la obligación se basa en la propia orientación hacia la conciencia. Sin embargo, no hay todavía principios autónomos, por lo cual se considera transicional.

La persona, que en el estadio cuatro había defendido la ley y el orden por encima de todo, empieza a relativizar las normas y a inclinarse hacia valores

personales. Se razona que las elecciones son personales y subjetivas , a menos que interfieran con los derechos de las demás personas. Con lo cual se favorece una moralidad arbitraria y relativa.

La perspectiva social es subjetiva, y la persona se sitúa fuera de su propia sociedad. Se valora la capacidad propia para tomar decisiones y compromisos pero sin reconocer que sean "generalizables" para otros.

NIVEL POSTCONVENCIONAL

ESTADIO 5

La defensa de la ley y el orden como valores máximos supone cierta rigidez legalista, en el estadio cuatro. Poco a poco se relativiza, en el estadio 4/5 con una defensa de los derechos individuales a tomar decisiones propias. Este razonamiento, según el cual todos los bienes morales y valores son relativos a cada cual y a cada situación evoluciona hacia un reconocimiento tanto de la conciencia personal como de la existencia de ciertos valores generalizables y universales.

La flexibiidad de creencias morales y la constatación de que hay una gran variedad de valores, reglas y opiniones relativas a cada grupo y sociedad ya no choca con la aceptación de ciertos deberes y valores universales, que no son relativos, tales como el derecho a la vida o el derecho a la libertad. Por otra parte, si bien la conciencia personal ha de ser la maxima responsable de las decisiones sobre lo que está bien o mal, se acepta que debe haber un compromiso hacia los derechos individuales de todas las personas. El contrato social aceptado libremente se valora como el contexto desde donde debe tomar las decisiones la conciencia. Las decisiones son personales pero no subjetivas sino intersubjetivas, precisamente gracias al contrato social, según el cual se aceptan, libremente, una serie de responsabilidades y deberes hacia familiares, amigos.... pensando, racionalmente, en el máximo beneficio posible para todos.

De esta manera, la "imparcialidad" y el "contrato social" se convierten en los valores máximos de este estadio

Los conflictos de valor se rgulan, ya no en base a los criterios relativistas de cada cual (4/5), sino en base a derechos, valores o principios que deberían ser admitidos por todos los que componen una sociedad, para que ésta marche bien. Ya no se trata de aplicar las reglas y criterios convencionales, automáticamente, sino los criterios adecuados para una sociedad buena. Se subraya, especialmente, la "igualdad" y la "reciprocidad". El principio de igualdad de oportunidades y la necesidad de mantener los contratos- sobr la base de igualdad de derechos- se convierten en las claves fundamentales para la resolución de problemas.

Se intenta aplicar la imparcialidad objetiva, aunque desde la perspectiva social de este estadio resulta difícil resolver los conflictos entre reglas convencionales y reglas morales y tiende a prevalecer la ley. El pensamiento del estadio cinco puede resolver mejor que el del estadio cuatro los conflictos en los que no hay un código concreto de reglas con el que resolver la cuestión o en los casos en que se enfrentan perspectivas irreconciliables (reglas, roles) Sin embargo, el razonamiento del estadio cinco no proporciona una solución equilibrada cuando se enfrentan el punto de vista legal y el moral.

El razonamiento moral del estadio cinco no puede proporcionar unos principios de moralidad universal en la cual todos pudieran estar de acuerdo.

ESTADIO 6

Por el contrario, el estadio seis se caracteriza por la capacidad para resolver los conflictos entre normas legales y normas morales, a favor de estas últimas.

Es un razonamiento ideal y universal basado en los derechos humanos. La pesona que razona en el estadio seis acepta las reglas utilitarios (contrato social e imparcialidad racional) del estadio cinco pero mantiene leyes de orden superior por encima de las leyes civiles. Así pues, cuando entran en contradicción una ley civil (no robar) con una ley moral (el derecho a la vida) se inclina a favor de la ley moral, aunque implique conductas contrarias a la ley.

Este estadio representa el equilibrio último del proceso de role-taking" y considera principios de justicia universal, válidos para todos los seres humanos en esa misma situación. El sentido de justicia del estadio seis se basa en los derechos de todos los seres humanos, independientemente de la sociedad en la que vivan. Se trata de los principios de reciprocidad, igualdad, respeto a la dignidad de los seres humanos considerados como personas.

La persona de este estadio vuelve a la perspectiva individual, y se deslinda del "nosotros" para valorar los conflictos de valor. Los compromisos morales personales, que se desprenden, de los "principios" construidos son más importantes, incluso, que el reconocimiento y cumplimiento de las leyes.

LAS ORIENTACIONES MORALES Y LOS SUBESTADIOS

La cuestión de las orientaciones y los subestadios ha ido cobrando cada vez mayor importancia en el modelo Cognitivo-Evolutivo, especialmente para explicar algunos problemas en torno a las relaciones estructura y contenido de los razonamientos o en torno al problema de la consistencia.

El subestadio viene definido por el tipo de orientación que la persona adopta en la resolución de los conflictos de valor y el tipo de contenidos que se tiende a primar.

Kohlberg diferencia cuatro orientaciones morales.

En una primera formulación de estas orientaciones (Kohlberg 1976) distinguía:

1)- Orientación normativa, hacia las reglas y roles prescritos del orden social o moral. Las consideraciones básicas a la hora de razonar y resolver un conflicto giran en torno al elemento de las "reglas" ("Siempre está mal robar. Si comienzas violando la regla de no robar todo se viene abajo").

2)- Orientación utilitaria, hacia las consecuencias buenas o malas de una acción tanto sea para uno mismo como para los demás ("Haces daño a otras personas. El dueño del almacén tiene una familia que mantener").

3)- Orientación a la justicia o equidad, hacia las relaciones de libertad, igualdad, reciprocidad y contrato entre personas ("El dueño del almacén ha trabajado duro para ganar dinero y tú no")

4)- Orientación al yo ideal, hacia una imagen de la persona como alguien bueno, hacia sus motivos y virtudes, relativamente independiente de la aprobación de los otros. ("Una persona que no es honrada no vale mucho. Robar y engañar son lo mismo. Son falta de honradez").

En los últimos años (Levine, Kohlberg y Hewer 1983, Kohlberg 1985a) se producen modificaciones, producto de las críticas, en la concepción de los subestadios y alguna nueva formulación en las orientaciones:

1- Consecuencias egoístas: buena-mala reputación; buscar recompensa-evitar castigo.

2- Consecuencias utilitaristas: buenas- malas consecuencias individuales o para el grupo.

3- Consecuencias al servicio del ideal o la armonía.

4- Justicia: contraponer perspectivas, reciprocidad, mantener la equidad y los procedimientos de justicia.

Según Kohlberg la orientación normativa y utilitaria (1,2) conforman los subestadios de tipo A, mientras que la orientación a la justicia y al yo ideal (3,4) constituyen el subestadio de tipo B. Este último supone una consolidación y mayor elaboración que el tipo A; son más prescriptivos e internos. En cada estadio, el subestadio B corresponde con la noción de Piaget sobre orientación de autonomía, respeto mutuo y reversibilidad, en contraste con el subestadio A de heteronomía.

Dentro de cada uno de los seis estadios puede diferenciarse si el razonamiento es de tipo A o de tipo B. Sin embargo, es importante destacar que los subestadios B no tienen que aparecer siempre pueden, al parecer, saltarse y pasar, por ejemplo, del 3A al 4A.

3.- EL RAZONAMIENTO DE JUSTICIA
SEGUN

Estadios de DESARROLLO COGNITIVO	PIAGET		NIVELES de TOMA de PERSPECTIVA
	PIAGET	KOHLBERG	
Etapa egocéntrica y comienzo de las OPERACIONES CONCRETAS SIMPLES	J. AUTORITARIA y RESPECTO a la AUTORIDAD	J. AUTORIDAD y MIEDO al CASTIGO	EGOCENTRICA
OPERACIONES CONCRETAS COMPLEJAS (hacia los 10)	J. IGUALITARIA tratar a todos por igual	J INSTRUMENTAL "tratar a los demás como ellos te tratan a ti" LEY DE TALION "ojo por ojo y diente por diente"	INDIVIDUALISTA Y CONCRETA
INICIO de las OPERACIONES FORMALES. Hacia el comen zo de la adolescencia	J. EQUIDAD	J. de las RELACIONES INTERPERSONALES LEY DE ORO Tratar a los demás como a ti te gustaría que te trataran	PERSPECTIVA SOCIAL
DOMINIO de las OPERACIONES FORMALES Hacia la mitad de la adolesc		J. del SISTEMA SOCIAL LA LEY Y EL ORDEN	PERSPECTIVA SOCIAL GENERALIZADA
		J. del CONTRATO SOCIAL y los DERECHOS INDIVIDUALES. Tratar a los demás según tu conciencia	
		J. de los PRINCIPIOS ETICOS UNIVERSALES (justicia como impar cialidad)	

4.- El modelo Cognitivo-Evolutivo de KOHLBERG: evolución del razonamiento moral

	R. JUSTICIA	RESPONSABILIDAD	V. COLECTIVOS	
1	AUTORIDAD Y CASTIGO			1
2	MORALIDAD INSTRUMENTAL Cada cual se ocupa de sus propios intereses sin hacer daño innecesario a otros. Reciprocidad calculadora.			2
	LA IGUALTARIA como CRITERIO REGULADOR de INTERESES Y CONFLICTOS	CADA CUAL ES RESPONSABLE DE SI MISMO, SUS PROPIEDADES Y INTERESES	SE ACEPTAN LOS VALORES DEL GRUPO (EN PROPIO BENEFICIO) EL GRUPO TIENE SENTIDO Y VALOR EN LA MEDIDA QUE SE HACEN FAVORES	
2/3	RESPONSABLE DE LOS OTROS CON SENTIDO TODAVIA INSTRUMENTAL			2/3
	MORALIDAD DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES No basta con no hacer daño innecesario; es necesario preocuparse de los otros VALORES → LEALTAD, CONFIANZA, HONESTIDAD, GRATITUD			3
	LA CONVENCION COMO CRITERIO REGULADOR DE RELACIONES Y CONFLICTOS	RESPONSABLE DE LAS PERSONAS QUERIDAS Y CERCANAS	EL GRUPO SE VALORA POR LA AMISTAD ENTRE SUS MIEMBROS	
3/4	LA RESPONSABILIDAD FORTALECE EL AFECTO Y SE ENTIENDE COMO NO HERIR LOS SENTIMIENTOS DEL OTRO			3/4
4	LA MORALIDAD DE LA LEY Y EL ORDEN			4
	EL BIENESTAR Y LA COHESION SOCIAL COMO CRITERIOS	NO BASTA SER RESPONSABLE DE LAS PERSONAS QUERIDAS	EL BUEN FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO ESTA POR ENCIMA DE LA AMISTAD ENTRE SUS COMPAÑEROS	
4/5	RELATIVISMO MORAL			4/5
5 6	CONCIENCIA MORAL Y PRINCIPIOS UNIVERSALES			

2.3.- PRINCIPALES ASPECTOS CRITICOS DE LA TEORIA DE KOHLBERG.

El modelo Cognitivo-Evolutivo propuesto por Kohlberg ha sido objeto de continuas críticas.

Algunas de las críticas han sido aceptadas, dando lugar a revisiones y reconceptualizaciones para completar y mejorar el modelo. Otras, sin embargo, han sido rechazadas. En general, lo que hace Kohlberg es matizar sus proposiciones.

"En respuesta a las críticas que consideran que la teoría es incompleta queremos manifestar que esas críticas no han sabido apreciar que nuestro modelo pretende dar cuenta del razonamiento de justicia y no de otros dominios, que además del razonamiento de justicia constituyen el dominio moral. Reconocemos, sin embargo, la importancia constructiva de muchas de esas críticas que nos han ayudado a discutir y clarificar nuestra concepción del dominio moral... y que han fomentado un creciente interés por el estudio de la responsabilidad y la atmósfera moral. Por el contrario, estamos totalmente en desacuerdo con quienes nos acusan de sesgo cultural, sexual o ideológico (Levine, Kohlberg y Hewer 1983: 99)

Entre todas estas cuestiones hemos seleccionado aquellas que nos parecen más significativas, por su relevancia y sus implicaciones. Concretamente analizaremos la polémica de lo universal y lo relativo, la delimitación entre valores morales y no morales y, finalmente, el debate sobre si hombres y mujeres poseen orientaciones morales diferenciales o no.

Para ello, seguiremos básicamente el mismo esquema. En primer lugar exponer las críticas y las objeciones y después analizar la posición adoptada por el modelo de educación de Kohlberg.

2.3.1.- LO UNIVERSAL Y LO RELATIVO

El debate entre relativistas y aquellos que creen necesaria la búsqueda de criterios morales con validez universal parece haber creado una dicotomía, aparentemente irresoluble.

Generalmente, se asocia la defensa de la subjetividad a las posturas relativistas. Por el contrario, quienes defienden la existencia de un bien moral por encima de las diferencias, ya sean culturales o personales, se muestran partidarios de una moralidad objetiva y universal. Desde esta perspectiva se cree en la existencia de valores universales y se tiende a confiar en los principios de la razón para llegar a ellos.

Planteado así parece que estamos obligados a elegir entre el respeto a la diversidad cultural, los criterios personales...y los ideales morales. Sin embargo, puede que tal dicotomía sea más bien producto de malentendidos y confusiones conceptuales que una disyuntiva real.

Conviene aclarar, como punto de partida, una cuestión casi siempre malinterpretada. La defensa de principios éticos universales (justicia, responsabilidad, solidaridad) y su planteamiento como objetivo de la educación moral no conlleva, como muchos pretenden, negar la existencia y legitimidad de los valores y creencias propias de cada cultura o persona. El principio del universalismo no puede ni debe ser interpretado como absolutismo. El modelo Cognitivo-Evolutivo rechaza las posturas dogmáticas y absolutistas que tratan de exigir, ya sea valiéndose de los criterios de la razón o de la fe, obediencia y conformidad- sea cual sea el valor elegido-. Kohlberg cree, sin embargo, que aceptar lo específico de cada cultura no es incompatible con la aceptación de una moral basada en principios universales, que pueden ser igualmente válidos en todo tipo de sociedades.

Esta supuesta compatibilidad no es fácil de entender y son muchos los que no la aceptan. En cualquier caso, exige, en primer lugar, clarificar qué se entiende por relativismo y qué se entiende por universalismo en el modelo de Kohlberg. Esto nos permitirá, después, pasar a las valoraciones críticas.

Por lo que respecta al concepto de relativismo se utiliza para designar puntos de vista dispares (Carter 1985). Hay un relativismo- podríamos llamarlo "epistemológico" siguiendo la propuesta de Carter- que se sitúa en una posición desde la cual se defiende que todas las opiniones éticas son igualmente válidas o verdaderas. Es una simple cuestión de fuerza o intereses decidir si va a ser el individuo, el grupo o el Estado quien implante los valores. Sin embargo, hay otro tipo de relativismo, de tipo "perspectivista" que pone el acento en un aspecto diferente y que considera las creencias de cada persona relativas a las perspectivas, presuposiciones o marcos elegidos por el individuo, más que forzados, en el contexto histórico y concreto en el que se desenvuelve.

El relativismo que Kohlberg rechaza es el epistemológico por entender que lleva una fuerte carga de escepticismo y subjetivismo que invalidan cualquier tipo de intervención educativa. Acepta, sin embargo, las perspectivas relativistas que reconocen que el juicio, los principios son una construcción humana y no algo absoluto" (Kohlberg 1985a).

Kohlberg era perfectamente consciente de que individuos, grupos y sociedades diferentes tienen valores propios y específicos que no comparten con otros. En este sentido, su modelo es compatible con el relativismo perspectivista. Ahora bien, insistió, sin embargo, en la universalidad. Tal universalidad hace referencia a dos cosas distintas que es preciso diferenciar para valorar los resultados y los datos obtenidos en torno a este problema. Por una parte, se afirma que la construcción de valores personales, independientes de las presiones externas, requiere un proceso evolutivo que puede ser observado en todo tipo de culturas y sociedades. Por otra parte, se afirma que hay algunos principios que tienen validez universal.

En cuanto a la primera cuestión, el modelo Cognitivo-Evolutivo defiende la existencia de un conjunto de categorías o estructuras morales- es decir, niveles de razonamiento - que se adquieren en una secuencia jerárquica invariante, y que aparecen- con carácter prescriptivo- en todas las culturas. Lo que varía son los contenidos de valoración o creencias y el nivel de razonamiento que los sujetos, de una cultura o contexto concreto, utilizan para defender esas estructuras.

"Todos los individuos de todas las culturas siguen el mismo orden o secuencia de estadios evolutivos aunque varíen en el grado o punto terminal de desarrollo alcanzado" (Kohlberg 1971: 175)

"Las variaciones conciernen al contenido específico de las normas morales, más que a la estructura del juicio moral" (Vine 1985: 432)

En resumen, el código concreto de valores que se defienden, así como el nivel de desarrollo que se alcanza en cada sociedad y en cada contexto concreto son relativos al nivel de experiencias. Lo que es universal, según Kohlberg, es el modelo de estadios que propone y la validez universal de algunos principios- de justicia- como criterio de moralidad.

Esto nos lleva directamente a dos cuestiones inmediatas

1) El estado de la cuestión en el debate sobre la validez de un modelo de principios de justicia universal.

2) Un análisis más detenido de los conceptos de estructura y contenido.

A pesar de las críticas continuas y duras de que ha sido objeto el supuesto del universalismo, las revisiones (Snarey 1985; Boyes, Walker 1988) de los estudios cross-culturales han apoyado, matizando algunos puntos, las tesis de Kohlberg en cuanto a la existencia de una secuencia invariante de estadios universales de razonamiento de justicia.

Las evidencias se han recogido en estudios realizados en culturas diferentes- sujetos de todas las edades pertenecientes a sociedades industrializadas y no industrializadas, del Este y del Oeste- y los resultados se han evaluado en función de las respuestas que los sujetos dan a los tres dilemas hipotéticos de Kohlberg, en sus tres variantes posibles (A, B, C).

En un principio, Kohlberg (1969) basó su defensa del principio de universalidad en base a los resultados empíricos de cinco contextos culturales: Estados Unidos, Taiwan, Mejico, Yucatán. En los años siguientes han sido muchísimas las investigaciones que se han realizado en otros puntos del mundo para intentar probar la teoría. Snarey, en 1985, contabilizaba 45 estudios llevados a cabo en un total de veintisiete países. En cuanto a las matizaciones, cabe decir que una considerable cantidad de los datos obtenidos así como de las revisiones críticas están relacionados con problemas metodológicos y de validación del modelo. Los primeros, tales como la

adecuación de los dilemas y los criterios de corrección, son relativamente fáciles de resolver.

Ahora bien, cabe plantearse si se trata tan sólo de un problema metodológico o si es, también, el reflejo de un problema más complejo. Ciertamente y puesto que las historias utilizadas para obtener evidencias empíricas presentan contenidos concretos uno no puede dejar de preguntarse si los dilemas morales de Kohlberg, significativos para una cultura pueden ser, en cambio, inadecuados- no significativos, irrelevantes- para detectar la capacidad de personas pertenecientes a otras sociedades. Algo parecido, sucede con los criterios que se manejan en el manual utilizado para decidir el estadio de razonamiento moral reflejado en las respuestas. Algunas investigaciones realizadas en países africanos y orientales se han encontrado respuestas de valor- haciendo prevalecer la armonía del grupo- difícilmente categorizables (Harkness, Edwards y Super 1981; Dien 1982; Lei y Cheng 1984...).

*"El sistema de Kohlberg no es , por ahora, completamente adecuado para captar y caracterizar algunos razonamientos morales de gentes de otras culturas. Así pues, puede tener una utilidad limitada- y en cualquier caso debe usarse con precaución...
Aparentemente , el enfoque de Kohlberg refleja mucho de lo que es moralmente relevante en otras culturas. Sin embargo, queda por averiguar si adaptaciones del manual serán suficientes para afrontar el problema de ciertas anomalías y dificultades de categorización"*
(Boyes y Walker 1988: 48)

Así pues, lo que se matiza es la amplitud y condiciones de aplicación y corrección del modelo de Kohlberg en contextos no americanos.

Por lo que respecta a los criterios de validación del modelo hay confirmación clara en cuanto al criterio estructural. Parece que, efectivamente, la evidencia, quizás aún insuficiente, demuestra según las revisiones realizadas (Snarey 1985; Walker 1988) que personas pertenecientes a todo tipo de culturas y sociedades dan respuestas de valor calificables como de un mismo estadio, o con ligeras variaciones dentro de un estadio y los inmediatos o próximos, en todos los dilemas que se les presentan.

La confirmación viene dada, así mismo, por la inexistencia de regresiones. De todos los estudios revisados sólo dos de ellos (Lei 1984, Nisan y

Kohlberg 1982) manifiestan la existencia de algunas regresiones- entre 5 y 10% con estudiantes universitarios de Taiwan y adolescentes turcos, respectivamente.

Sin duda, no es mucho y algo puede ser explicado por las medidas de error pero hay que tener en cuenta la posibilidad del fenómeno como tal e investigar las razones.

También hay evidencia de que siguen un orden, ascendente, sin regresiones, con lo cual se confirma el criterio de secuencia, aunque conviene hacer algunos comentarios.

Los estudios han evidenciado que si bien el razonamiento en base a principios- postconvencional- puede ser encontrado en cualquier sociedad, lo cierto es que hay una variabilidad en los estadios alcanzados dentro de esta secuencia. El desarrollo puede detenerse en cualquier punto de la secuencia y parece que el punto máximo que se alcanza depende de la complejidad de la sociedad y de las experiencias sociales. Esto nos lleva inmediatamente a preguntarnos hasta qué punto se manifiestan todos los estadios en todas las culturas y si existe especificidad cultural o social.

En cuanto al primer aspecto hay que decir que, efectivamente, se han encontrado indicios de que la secuencia se desarrolla hasta sus niveles más altos en todas las culturas. Edwards 1975; Kohlberg 1981, 1984). Sin embargo, hay varios fenómenos curiosos:

a) hay más personas que alcanzan niveles altos de razonamiento en sociedades urbanizadas y entre sujetos de clase media y alta en comparación con sociedades tradicionales y clases trabajadoras.

"La distribución parece confirmar que los sujetos de sociedades urbanas alcanzan mayor nivel de desarrollo que los sujetos de sociedades tradicionales. Los datos confirman también que hay diferencias en función de la clase social" (Snarey 1985: 219)

b) el estadio cinco es difícil de alcanzar en la sociedad americana y parece frecuente, por el contrario, en otros contextos: adolescentes israelíes (Snarey 1985), indios adultos (Parik, 1980), monjes hindús...

Estos fenómenos se han explicado en función de factores tales como desempeño de roles- y especialmente tareas de liderazgo-, status ocupacional y necesidad de afrontar situaciones complejas-, estructura familiar, diversidad étnica. Todos estos factores son experiencias sociales que, presumiblemente, estimulan el desarrollo moral al favorecer la toma de perspectivas.

En cualquier caso, se requiere más investigación y, sobre todo, tener en cuenta que este sesgo en favor de cierto tipo de sociedades o cierto tipo de clases sociales puede estar indicando que los principios de justicia no captan, suficientemente, toda la complejidad moral, si bien parecen tener una validez muy alta con lo que respecta a la sociedad americana media y, en general, a la sociedad occidental inspirada en la tradición judeocristiana y los ideales de justicia.

"Es posible que, en otras culturas, los principios sean distintos de los nuestros y que el razonamiento moral que utilicen no se corresponda con las estructuras definidas por Kohlberg " (Nisan y Kohlberg 1982: 874)

Por otra parte está el criterio "jerárquico". Según éste se supone que cuanto mayor es el estadio o nivel de razonamiento mayor es, también, el nivel de complejidad, integración y equilibrio. Una de las mejores maneras de confirmar este criterio sería probar que las personas, al hacer su razonamiento, reconocen, de alguna manera, la jerarquía natural de los estadios. Sin embargo, esta tarea apenas ha sido abordada. Entre los pocos estudios, dirigidos en esta línea, cabe citar la investigación de Walker (1984). Hay que señalar que no se ha hecho ningún estudio fuera de America, por lo cual se carece de evidencias suficientes para confirmar este criterio.

En resumen, el modelo parece consistente internamente. Los estadios de justicia suceden en el orden que el modelo Cognitivo-Evolutivo propone, y se puede, por tanto, defender su validez universal. En este sentido, se puede decir que los indicios apuntan hacia la validez de los presupuestos constructivistas para explicar el proceso evolutivo de construcción de valores.

También podemos decir que Kohlberg, en su deseo de evitar caer en un relativismo escéptico, ha defendido la validez universal de ciertos contenidos - justicia- y que es aquí, donde se suscitan las controversias, porque si bien hay un reconocimiento

explícito y una postura de respeto hacia los relativismos, luego mantiene posiciones un tanto contradictorias.

"No solamente hay una estructura moral universal, sino que los contenidos de los principios de moralidad son también universales"
(Kohlberg 1981: 126)

Se le critica que, por una parte, insista tanto en que los estadios morales están definidos independientemente de los contenidos y que, sin embargo, él mismo pretenda identificar los estadios superiores con unos contenidos concretos. Por otra parte, se le acusa de caer en contradicción con sus propios presupuestos. Si, tal y como él defiende, se puede tener una misma estructura de razonamiento y defender dos contenidos de valor diferentes no parece coherente suponer que ésto es válido para todos los estadios excepto para el último. A todo ésto, hay que añadir la falta de datos empíricos que prueben la existencia del estadio sexto, los indicios en favor de principios diferentes de justicia como reguladores morales de otras sociedades.

"La gente tiene principios diferentes, e incluso, incompatibles, y cada cual defiende los suyos, como claramente se pone de manifiesto en los debates sobre el aborto, la pena capital el desarme nuclear..."

Kohlberg cree, sin embargo, que cuando la gente llega al estadio sexto adquiere un conjunto de principios morales- o mejor dicho, un simple principio de solidaridad, que puede ser llamado justicia, igualdad o respeto por otros- en el cual se consigue un acuerdo..."

Por supuesto, Kohlberg puede, si quiere, definir el estadio sexto en base a ciertos principios...pero los datos no le autorizan a decir que hay principios morales universales que todos estaríamos de acuerdo en defender" (Locke 1985: 24)

En base a todas estos puntos, algunos autores, como Locke, piensan que el modelo de Kohlberg - que permite diferenciar entre estructura o nivel de razonamiento y contenido del razonamiento o creencia concreta que se defiende- contra lo que él trata de probar, es un modelo adecuado para ofrecer una explicación convincente de los relativismos y de las diferentes perspectivas morales. (Peters 1984)

Puede que sea pronto para pronunciarse en un sentido u en otro. Lo que sí parece claro es que el modelo constructivista ,útil para describir el desarrollo estructural, es, por el momento, insuficiente para explicar las diferencias de contenido, de las que apenas se ha ocupado, tanto en culturas o sociedades diferentes como dentro de una misma cultura. Visto ésto, la cuestión es si no es acaso prematuro defender el principio de justicia como criterio moral universal antes de haber realizado estudios con

otros principios. Es posible que la justicia sea un criterio pero no está tan claro, todavía, que sea el más importante en todo tipo de sociedades.

Con todo, y para ser justos, Kohlberg ha reconocido que el principio de justicia es uno de los muchos posibles que constituyen la moralidad y no que tenga que ser ni el único ni el más importante.

"No podemos afirmar que haya un principio único ni que ese principio sea el principio de la justicia" (Levine, Kohlberg y Hewer 1983: 63)

El propio Kohlberg, y el grupo de Harvard, fue introduciendo dentro del modelo otros principios tales como el de la responsabilidad. Por supuesto, queda por ver si otros principios-como el de la armonía, en la cultural oriental o la cooperación en sociedades menos individualistas que las sociedades liberales de Occidente- pueden cambiar el marco explicativo y la llamada universalidad del principio de justicia. Lo que se requiere es diseñar investigaciones comparativas en base a múltiples principios que tengan más en cuenta las interacciones entre estructura y contenido.

2.3.2.- ESTRUCTURAS PARCIALES

El modelo Cognitivo-Evolutivo propuesto por el grupo de Harvard planteó la existencia de una estructura moral, de carácter global, relativamente consistente en diferentes contextos y situaciones. Esto supuso un excesivo énfasis en el estudio de las estructuras del razonamiento moral y las críticas no tardaron en poner de manifiesto que los estadios morales, descritos en función del concepto de justicia, eran definidos demasiado globalmente, de manera que otras áreas quedaban relegadas a subcategorías o eran, simplemente, ignoradas.

Dentro de esta línea de investigación se sitúan los trabajos sobre convención y moralidad (Turiel 1975, 1979-1978, 1984-1983; Shweder, Turiel y Much 1983; Turiel y Smetana 1984; Turiel, Smetana y Nucci 1988; Enesco y del Olmo 1989) para reivindicar el dominio de lo socio-convencional como independiente de lo socio-moral. Básicamente se argumenta que si bien todos los razonamientos morales tienen una entidad social, no todos los juicios sociales son juicios morales, por lo cual deben considerarse aparte y estudiarse como dominios, con entidad propia, interrelacionados.

"La proposición básica o corolario que justifica la separación de dominios es la siguiente: los individuos no tienen una orientación única hacia el ambiente social" (Turiel y Smetana 1984)

El dominio de lo socioconvencional se encargaría, desde esta perspectiva, de cubrir el amplio espectro de valores o criterios determinados culturalmente y que, por tanto, son relativos a cada sociedad particular. En cambio, el dominio sociomoral se ocuparía de los juicios prescriptivos.

Lo prescriptivo vendría definido por las siguientes características (Shweder, Turiel, Much (1983). El juicio moral es:

- 1)- obligatorio e independiente de los propios deseos o preferencias.
- 2)- generalizable o justo, es decir, correcto o incorrecto, para cualquier persona en circunstancias similares.
- 3)- importante o relevante en cuanto que tiene precedencia sobre otro tipo de consideraciones.
- 4)- impersonal o externo ya que lo que se considera correcto o incorrecto lo es aún cuando la gente no lo reconoca así.

- 5)- inalterable o incambiable, con lo cual se subraya que la corrección o incorrección no depende del consenso o la ley y por tanto no puede ser modificado por ellas.
- 6)- ahistórico.

Esta línea de investigación abrió el camino, dentro de las líneas constructivistas, para introducir matizaciones y reflexionar sobre las variables culturales. Sin embargo, el problema es complejo, como lo demuestran las polémicas que en torno a la separación entre convencional y moral se han suscitado, porque lo que en algunas culturas tiene un carácter convencional puede ser prescriptivo y moral en otras (Nisan y Kohlberg 1982, Nisan 1988...).

Se reconoce la necesidad de atender a los factores culturales pero no se piensa que la cuestión sea tan simple como identificar el dominio de lo convencional con "reglas culturales".

"Creemos que el concepto de cultura es demasiado global y restringido para proporcionar una base explicativa adecuada de los contextos del desarrollo socio-cognitivo. La influencia de la experiencia social en el desarrollo social no es solamente de una clase. Es necesario examinar las experiencias sociales en el contexto de las diferentes funciones y fines de las relaciones sociales, prácticas institucionales, fines sociales y contextos de variación social dentro de las culturas"
(Nisan 1988: 142)

Ante esta problemática, algunos autores, y entre ellos el propio Kohlberg, proponen flexibilizar las posiciones y prestar una mayor atención al contenido, es decir, a la influencia del contexto en cuanto a normas culturales concretas, para explicar cómo se produce el desarrollo de estructuras en la interacción social. (Damon 1977, Kuhn 1979; Levine, Kohlberg y Hower 1983, Kohlberg 1985a, Nisan 1988, Onuf 1987...).

La diferenciación entre estructura de razonamiento y contenido de valor se concibe (Levine 1979; Levine, Kohlberg y Hower 1983) como el camino más adecuado para captar y describir las diferencias tanto individuales como culturales de las normas al tiempo que para explicar las diferencias estructurales. Se abre, así, una línea de investigación que sugiere la necesidad de analizar cómo influye el contenido sobre la estructura (Kuhn 1979, Nisan 1984).

2.3.3.- ORIENTACIONES DIFERENCIALES

Gilligan (1977, 1985-1982) comenzó una línea crítica proponiendo la existencia de diferentes orientaciones morales en hombres y en mujeres. Según su planteamiento, los hombres tienen una orientación a la justicia que les lleva a entender la moralidad como una cuestión de derechos en conflicto. Las mujeres, por el contrario, tienen una orientación moral basada en los principios de cuidado y responsabilidad hacia los demás.

Para Gilligan estas diferencias en la orientación personal y la forma de situarse ante los demás implica diferentes maneras de abordar los problemas morales. Puesto que la manera de enfocar las relaciones y de situarse uno mismo en ellas no son iguales entre hombres y mujeres; y puesto que moralidad se define como el conjunto de normas interpersonales reguladoras de las relaciones cabe suponer que las orientaciones morales serán diferentes. Es un problema de prioridades. Los hombres buscan, según Gilligan, criterios de racionalidad objetivos que puedan ser aceptados por todas las partes, mientras que las mujeres evitan este tipo de resoluciones y subrayan los aspectos específicos y situacionales.

En torno a este planteamiento básico, que defiende la existencia de orientaciones morales diferenciales en función del sexo, Gilligan ha criticado que los trabajos de Kohlberg, al no tenerlas en cuenta, tienen sesgo. Este último ha utilizado, preferentemente, muestras masculinas para la delimitación de los estadios y, al considerar tan sólo los principios de justicia en dilemas hipotéticos, facilita la obtención de puntuaciones más altas por parte de los hombres. Para Gilligan las seis etapas de Kohlberg que él supone de validez universal, lo son tan sólo para algunas personas. Las mujeres, como otros muchos grupos, (Edwards 1975, Holstein 1976) rara vez llegan a las etapas superiores. Parecen quedarse ancladas, en su desarrollo moral evaluado según los criterios de Kohlberg, en el estadio tercero. Este se caracteriza por la concepción de la moralidad en términos interpersonales y la preponderancia de los valores de ayuda a los demás así como por el deseo de complacencia. La razón de esta supuesta inferioridad está, según Gilligan, en que el concepto de autonomía y madurez moral (principios objetivos) es bueno para los hombres pero discriminante para las mujeres. Piensa que, si

en vez de estudiar el desarrollo moral en función de principios de justicia en dilemas hipotéticos, de carácter abstracto, se estudiara el desarrollo moral en dilemas reales que tuvieran en cuenta los principios de cuidado y responsabilidad las mujeres no saldrían tan desfavorecidas.

"Si empezamos el estudio de las mujeres y derivamos de sus vidas las elaboraciones del desarrollo, empiezan a surgir los lineamientos de una concepción moral distinta descrita por Freud, Piaget o Kohlberg, y conforman una descripción diferente del desarrollo. En esta concepción, el problema moral surge de responsabilidades en conflicto, y no de derechos competitivos, y para su resolución pide un modo de pensar que sea contextual y narrativo, en lugar de formal y abstracto. Esta concepción de la moral como preocupada por la actividad de dar cuidado, centra el desarrollo moral en torno al entendimiento de la responsabilidad y las relaciones, así como la concepción de moralidad como imparcialidad une el desarrollo moral al entendimiento de derechos y reglas" (Gilligan 1985: 41-42)

Kohlberg no está en absoluto de acuerdo con que la secuencia de estadios que propone su modelo tenga sesgo a favor de los hombres. El problema de los razonamientos más bajos en mujeres adultas confinadas al hogar ya había sido explicado por Kohlberg desde los primeros momentos, (Kohlberg 1969) de la misma manera que se han justificado los razonamientos bajos de otros grupos sociales: falta de estimulación cognitiva generadora de la capacidad de toma de perspectiva. Según esto, las mujeres que viven en condiciones parecidas a las de los hombres, que experimentan conflicto cognitivo y viven en ambientes favorecedores de role-taking, desarrollan niveles de razonamiento semejantes a los de los hombres.

Efectivamente en las revisiones de la literatura experimental sobre este tema (Walker 1984, Walker 1986) no se han encontrado diferencias significativas en el nivel del razonamiento. Tampoco en la investigación empírica de este trabajo (ver resultados) hemos encontrado diferencias en la capacidad de razonamiento; chicos y chicas tienen estadios evolutivos parecidos aunque se diferencian en los contenidos de valor que suelen elegir.

En lo que sí está de acuerdo Kohlberg con Gilligan es en la importancia de estudiar el desarrollo moral, también, en base a dilemas reales que ofrecen un marco más completo del funcionamiento en la vida real, si bien defiende que los dilemas hipotéticos son adecuados para captar la "capacidad moral".

Por otra parte, conviene con Gilligan en la necesidad de ampliar el dominio de la moralidad e incluir los principios de cuidado y responsabilidad. De hecho, las críticas de Gilligan le sirvieron a Kohlberg para ampliar y completar los elementos de valor a tener en cuenta para calificar los estadios morales. Lo que hace Kohlberg es integrar los principios de cuidado, responsabilidad y armonía dentro de su propio esquema explicativo (Kohlberg 1984).

"(,,,) es una orientación que hace referencia a las obligaciones especiales para con la familia, los amigos, los miembros del grupo, relaciones que a menudo incluyen o presuponen obligaciones generales de respeto, justicia y contrato" (Kohlberg 1984: 349)

Gilligan no acepta esta integración y mantiene una posición bastante discrepante. Sus hipótesis (Gilligan 1985: 10) se resumen en tres:

1)- Justicia y cuidado son orientaciones morales distintas; constituyen dos marcos de organización del pensamiento que dan lugar a diferentes formas de considerar y ver los problemas morales.

2)- La mayoría de la gente al describir un problema moral y su resolución se centran en una orientación, fundamentalmente, y mínimamente en la otra.

3)- La dirección de la atención se relaciona con el género sexual, de tal forma que el ser hombre o mujer condiciona, en una gran medida, la orientación moral. Los hombres son más susceptibles a la búsqueda de justicia y las mujeres a evitar conflictos para conseguir relaciones armoniosas.

Sin embargo, la evidencia empírica en favor de estas tesis es bastante limitada. Los estudios de Gilligan (1977, 1985-1982) para confirmar la existencia de dos tipos de moralidades se fundamentaron en el análisis de un único dilema: el del aborto.

Más tarde, Ford y Lowery (1986) trataron, sin éxito, de probar esta tesis con estudiantes a los que se les pidió 1) describir un dilema moral, 2) leer un texto en el que se explicaba qué es la orientación de derechos y la orientación de respeto o cuidado, 3) pronunciarse sobre cuál de las dos orientaciones habían utilizado en la resolución del dilema.

Entre los estudios confirmatorios cabe destacar el de Lyons (1983) que entrevistó a personas, con edades comprendidas entre 18 y 60 años, y que les pidió que relataran dilemas de su propia vida, encontrando diferencias significativas entre hombres y mujeres. El 75% de de las mujeres manifestaron una orientación de cuidado y el 79% de los hombres una orientación de justicia y derechos.

Estos resultados han sido replicados en un estudio posterior (Pratt 1985). Pratt evidenció, haciendo análisis de contenido, que las mujeres tienden a relatar muchos más dilemas relacionales que no relacionales en comparación con los hombres.

Estos estudios prueban que las mujeres prestan más atención a los dilemas relacionales que a los no relacionales y que hay, por tanto, diferencias en los tipos de dilemas que preocupan más a unos y otros. La cuestión es que puede ser una cuestión de "contenido" y no de "estructura". Los datos obtenidos en la parte emírica de esta investigación sugieren que puede ser así. Si, efectivamente, se trata de un problema estructural que justifica la existencia de dos tipos de moralidades debería manifestarse de forma clara y consistente en todo tipo de dilemas pero no parece ser así. (Walker, deVries y Trevenhan 1987), y a nosotros tan sólo algunos dilemas resultan ser diferenciales.

La investigación llevada a cabo por Walker, deVries y Trevenhan resulta sumamente clarificadora. Se tomó una muestra de 80 unidades familiares con un total de 240 sujetos (todos ellos voluntarios a los que se pagó veinticinco dólares) y se establecieron cuatro grupos en función del curso escolar: primero, cuarto, séptimo y décimo. En cada uno de los grupos había diez niños y diez niñas. Los padres eran ligeramente mayores que sus mujeres, tenían más educación y un status más alto, como generalmente suele suceder. Las familias acudían a la universidad y se sometían a una entrevista que tenía dos partes, En la primera parte de la entrevista se les pasa los dilemas de Kohlberg, a cada uno por separado, y se les pide 1) que comenten su concepción de la moralidad, 2) que relaten un dilema reciente. Una vez obtenido el material se procedió a un análisis del contenido doble en el caso de los dilemas reales. Por una parte, el principio moral sobre el cual giraba el dilema y, segundo, el tipo de relación descrita que se cataloga como "personal" cuando el sujeto describe un dilema en el que están envueltas personas cercanas con quien tiene una relación significativa y como "impersonal" en el caso contrario. Los dilemas fueron corregidos con el manual de kohlberg y colaboradores para calcular el estadio moral.

En los resultados de esta investigación se advierte que los dilemas hipotéticos elicitán un razonamiento ligeramente superior al de los reales y que, sin embargo, hay fuertes correlaciones entre ambos de forma que raramente hay diferencias mayores de medio estadio. Se advierte, también, que hay diferencias en el contenido de los dilemas que preocupan tanto si se comparan los niños con los adultos, como si se comparan los hombres con las mujeres. Los adultos tienden a utilizar dilemas personales en mayor medida que los niños, y entre los adultos son más las mujeres. Como los dilemas personales suelen ir asociados al uso de principios de cuidado y responsabilidad esta tendencia es mayor en las mujeres que en los hombres. Sin embargo, no sucede así de forma consistente. Entre los hombres y las mujeres que utilizan dilemas personales no hay grandes diferencias; es decir, que muchos hombres y mujeres utilizan indistintamente la orientación moral de cuidado o responsabilidad y la orientación de justicia. Es decir, no se utiliza exclusivamente una orientación y su utilización está, en gran parte, mediatizada por el contenido de los dilemas.

En resumen, no hay evidencias claras de que haya orientaciones morales diferenciadas en función del sexo y tampoco hay evidencias de que la orientación de cuidado y la orientación de justicia sean excluyentes.

"No hay razón alguna para pensar que la orientación hacia los derechos y la orientación de cuidado son mutuamente excluyentes. Nuestros datos indican, ciertamente, que la teoría de Kohlberg no refleja únicamente la orientación de derechos" (Walker, deVries, Trevenhan 1987:pag.857)

Sin embargo, los datos con los que contamos son ambiguos y hay ciertas diferencias entre sexos difíciles de obviar. Estas diferencias son, especialmente, patentes y manifiestas en la edad adulta mientras que en la etapa escolar son menos pronunciadas. Asimismo, es importante destacar que se evidencian, notablemente, al trabajar con dilemas reales pero que raramente se manifiestan con los dilemas hipotéticos. (Tan sólo dos de los 9 dilemas hipotéticos evidenciaron estas diferencias en el estudio de Walker, deVries 1987). Es, pues, un tema en el que se precisa de más investigaciones.

Una reinterpretación teórica del problema podría ir en la línea de integrar ambas orientaciones dentro de lo que constituye un único campo de moralidad en la misma en la que ha pretendido hacerlo Kohlberg. La autora Nunner-Wrinkler (1984) lo hace así. Ella sugiere que la ética del deber de Kant contiene, básicamente, los dos

elementos u orientaciones ("perfect duties" y "imperfect duties") a las que parece referirse Gilligan. Admite que, ciertamente, hombres y mujeres pueden diferenciarse y, de hecho, lo hacen, según ella, en dos sentidos:

1) Las mujeres se sienten más obligadas que los hombres a una ética que subraya los aspectos activos y de ayuda. Los hombres, en cambio, insisten más en la delimitación de los límites y de aquellos aspectos que clarifiquen lo que uno puede y no puede hacer con respecto a los demás. Es más bien una ética de no interferencia.

2) En caso de conflicto es más probable que las mujeres insistan en los aspectos de ayuda y los hombres en el respeto de los límites que garantizan los derechos de cada cual.

Nunner-Winkler, a diferencia de Gilligan que ha reivindicado la orientación de cuidado y respeto como moralmente superior, pone el acento en los posibles matices no tan positivos que pueda tener.

En cualquier caso, que así sea no es necesariamente culpa del modelo explicativo. Refleja una realidad social de la mujer de la que es necesario ser consciente.

"Creo que no todas las diferencias que Gilligan ve como constitutivas de dos enfoques contrapuestos de moralidad son realmente diferencias en la orientación moral. La conjunción social es en gran parte el resultado de un mayor vuelco a lo social que a la tarea; los estadios de responsabilidad describen un proceso de separación de uno mismo de las expectativas de conformidad y éste es un proceso del desarrollo del self que da lugar a muchos principios morales y no morales. Puede ser cierto que la mujer se sienta más obligada que el hombre a responder a las necesidades concretas de los otros, incluso a su costa...Podría ser que sea consecuencia de una mayor implicación social de la mujer, como pretende Gilligan. Sin embargo, podría ser también, una consecuencia de la falta de habilidad para reconocer y reivindicar las propias necesidades, es decir, una falta de madurez del yo, una incapacidad para decir "no". " (Nunner-Winkler 1984: 358)

2.4.- EVOLUCION DE LOS CONCEPTOS DE JUSTICIA EN NIÑOS PEQUEÑOS

A partir de los trabajos de secuencialización evolutiva sobre la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona, role-taking, (Selman 1971, Selman y Byrne 1974 Selman 1976, Selman y Damon 1975) han elaborado un modelo que intenta establecer cuáles son las relaciones entre el desarrollo del role-taking y la evolución del concepto de justicia en niños pequeños- en su muestra tenían edades comprendidas entre cuatro y diez años-.

En el modelo de Damon y Selman cada nuevo paso, cada nueva forma de valorar lo que es justo e injusto en las relaciones interpersonales requiere un avance, previo, en la capacidad de ponerse en el lugar del otro. En definitiva el niño construye y aplica sus valores de justicia a los conflictos que se le plantean en función de sus habilidades socio-cognitivas.

Las hipótesis de trabajo en este modelo son las básicamente constructivistas y se concretan en tres:

- 1)- La evolución del razonamiento de justicia se desarrolla a través de una secuencia de estadios ordenados, de tal manera que cada nuevo estadio representa una reorganización o reestructuración del anterior.
- 2)- Cada uno de estos subestadios puede, a su vez, ser subdividido en dos; un estadio emergente (A), y una consolidación (B).
- 3)- La condición necesaria para el paso de un subestadio emergente a un subestadio consolidado es la aplicación de un nuevo nivel de toma de perspectiva.

ESTADIO 0A

El razonamiento de justicia es altamente egocéntrico y, por tanto, no puede hablarse de moralidad sino más bien de premoralidad. Los juicios sobre lo bueno y lo malo se basan en las consecuencias positivas o negativas y no en las intenciones de los actos.

Por otra parte, cuando se le piden al niño razones sobre por qué algo está bien o mal se obtienen simples afirmaciones que no constituyen razones o justificaciones realmente. Las elecciones morales de lo bueno y lo malo se basan en sus propios deseos. El niño tiende a razonar que algo está mal "porque no le gustaría" y razonar que tal hecho es justo con frases del tipo "porque lo quería y le apetecía mucho". Como no diferencia sus juicios de sus deseos no ve la necesidad de justificarlos.

El niño está centrado en su propia perspectiva y es incapaz de entender que haya otras. Se sitúa ante los conflictos como si hubiera una única manera de entenderlos y solucionarlos. Ni tan siquiera es capaz de entender que sus deseos pueden entrar en conflicto con los de otro. La total centración del niño en su propio punto de vista va acompañada de una absoluta seguridad y certeza en sus planteamientos, como si pensara que todo el mundo piensa como él, como si no pudieran existir otros planteamientos.

ESTADIO OB

Los razonamientos de justicia siguen reflejando los deseos del niño. Sin embargo, hacen ya referencia a criterios externos, tales como las características físicas de las personas o las situaciones. "Porque yo quiero" ya no es una razón suficiente. El niño se da cuenta de que tal afirmación no le sirve para convencer al otro de su posición, de que es necesario atenerse a ciertos criterios comunes. Empieza, así a surgir una conciencia de perspectivas separadas y diferentes que le lleva a esforzarse por argumentar y justificar sus posiciones.

Sin embargo, tales justificaciones son fluctuantes y siguen estando muy atadas a sus deseos y a su perspectiva egocéntrica, que le impide darse cuenta de que los criterios de lo bueno y lo malo vienen delimitados por las situaciones así como por las personas.

ESTADIO 1A

El niño comienza a darse cuenta, entre los cuatro y los seis años, de que las afirmaciones egocéntricas no son compartidas y no pueden, por tanto, funcionar como criterios de lo que está bien o mal, es decir, como criterios morales. Aparecen las primeras justificaciones con apariencia objetiva. Utiliza las razones que le parecen aceptables por los otros para justificar sus razonamientos.

Surge, en sus formas más elementales (0), la capacidad de role-taking. Sin embargo, la perspectiva que consigue es totalmente rudimentaria, subjetiva y rígida. Lo que es bueno para él será bueno para todos. No ve que un hecho puede ser bueno en una situación pero no en otra.

El niño concibe los juicios de justicia como declaraciones objetivas acerca de la realidad social externa y le parece que todos la perciben de la misma manera. La adecuación o justicia se valora en función de las consecuencias. Malo es aquello que reporta castigo.

La rigidez de este estadio le lleva al niño a defender que las personas mayores den ordenes y castiguen cuando los niños son malos. Es justo que una madre le castigue a su hijo porque ha roto un jarrón. Las consecuencias, independientemente de la intención, sirven como único criterio. A todos los niños que se portan mal se les debe de castigar y, en este sentido, lo que el niño no entendería es que se castigue a uno y a otro no.

ESTADIO 1B

La concepción nueva de la realidad social supone una nueva captación de los pensamientos, sentimientos e intenciones de los otros como diferentes de los propios.

El desarrollo de la toma de perspectiva subjetiva y la comprensión de la intencionalidad tiene una clara incidencia en la evolución del razonamiento de justicia.

El niño comienza a darse cuenta de que dos personas pueden ver la misma situación social de formas diferentes y que acciones similares pueden reflejar, en cambio, razones distintas. Como consecuencia de este nuevo descubrimiento el niño se da cuenta de que actos similares de actores diferentes pueden derivar de intenciones subjetivas no iguales. Así pues, unas intenciones serán buenas y otras malas. El niño descubre que los actos no son buenos o malos en sí mismos sino en función de las intenciones del actor. De ahora en adelante razonará que los actos son justos o injustos en función de las intenciones. Eso le hace capaz, por primera vez, de evaluar los juicios de los adultos y la autoridades de tal manera que puede considerarlos injustos.

ESTADIO 2A

La limitación del estadio anterior se empieza a superar en éste, gracias a los nuevos logros de la toma de perspectiva. En este estadio, el niño sabe que las elecciones de lo justo y de lo injusto no son dimensiones simples (bueno-malo) sino que pueden reflejar la complejidad de las razones en conflicto.

Sin embargo, no es capaz de coordinar postulados de justicia diferentes porque no puede manejar perspectivas contrapuestas.... No es capaz de manejar más de una perspectiva para resolver los conflictos; no puede considerar más que un punto de vista al mismo tiempo. En vez de mediar los dos puntos de vista en conflicto simplemente elige uno de los dos. Cuando el niño intenta sopesar los puntos de vista de dos personas cae en una suerte de relativismo "Puede que fuera bueno para él pero no para mí".

ESTADIO 2B

El principal avance que permite la toma de perspectiva, característica en el nivel dos, es la habilidad para considerar los puntos de vista de las personas interrelacionados entre sí. Frases comunes del estadio dos A, del tipo "Bueno para uno y malo para otro" dejan de aparecer. Falla, sin embargo, al intentar adoptar la posición de una tercera perspectiva.

2.5.- SELMAN

Selman presenta un modelo constructivista de las relaciones interpersonales.

Este modelo, en una primera fase (1976), planteaba el estudio de cuatro dominios conceptuales y dentro de cada uno de ellos se estudiaban varias dimensiones o cuestiones centrales:

- 1) Conceptos sobre la persona (subjetividad, autoconciencia, personalidad y cambio de personalidad).
- 2) Conceptos sobre la amistad (formación, intimidad, sinceridad y reciprocidad, celos, resolución de conflictos y terminación).
- 3) Conceptos sobre el grupo de compañeros (formación, cohesión, conformidad, reglas, toma de decisiones y organización, liderazgo).
- 4) Conceptos sobre las relaciones padres-hijos (formación de la familia, lazos emocionales, obediencia, castigo, resolución de conflictos).

Estos cuatro dominios conceptuales, en una segunda fase de reconceptualización y revisión metodológica (Selman 1980) quedaron refundidos en dos: dominio individual y dominio de la amistad. Todos ellos tienen un eje común, de toma de perspectivas, que evoluciona y que es condición indispensable del desarrollo que se produce de un estadio a otro.

Posteriormente, Selman ha concentrado sus esfuerzos y su trabajo en completar el modelo con la definición de variables sociales que inciden sobre la capacidad y el nivel de razonamiento interpersonal.

Las hipótesis fundamentales del modelo son:

- 1)- El nivel de desarrollo y los factores de orientación personal deben ser considerados simultáneamente.

2)- las estrategias de negociación interpersonal que utiliza uno están estrechamente interrelacionadas con las que están utilizando otros.

En su modelo, al que denomina "modelo de estrategias de negociación interpersonal" (Selman 1985) (ver página 144). aparecen dos factores claves:

"Nuestro modelo de estrategias de negociación interpersonal estudia las formas en que los individuos afrontan los aspectos de afrontan los desequilibrios- experimentados tanto por uno mismo como los experimentados entre uno mismo y los demás- en contextos de negociación interpersonal. Por una parte, se pretende detectar y describir los niveles de comprensión social(aumento de la complejidad cognitiva) y los aspectos más etológicos y funcionalistas relacionados con las cuestiones de adaptación y regulación social" (Selman 1985: 215-216)

El primer factor es el típicamente estructural. Se trata de ver el nivel de razonamiento ante situaciones de desequilibrio interno u interpersonal.

En los niveles más bajos hay una inadecuada diferenciación de los propios pensamientos, sentimientos y deseos con respecto a los otros. Por el contrario, en los niveles más altos los sentimientos, tanto dentro de uno mismo como con los demás, se diferencian y el sujeto puede controlar el desequilibrio colocándose en una perspectiva o contexto social más amplio para resolverlo. Estas percepciones de uno mismo y de los demás se corresponden, en gran parte, con la manera en que se percibe que debe ser controlado el conflicto. La expresión verbal de las amenazas es un paso común y normal en la ontogénesis del repertorio de estrategias de negociación explícitas. Las ordenes agresivas y las amenazas aparecen como estrategias típicas entre los cinco y los siete años y vienen a sustituir a estrategias más impulsivas o físicas, como formas predominante de resolver conflictos. Entre los ocho y los doce años son reemplazadas, en cierto grado al menos, y aparecen estrategias de reciprocidad, influencia y persuasión.

El segundo factor, se interesa por la "orientación interpersonal" que manifiesta cada una de las partes en conflicto, o dicho de otra manera, por la coordinación de los pensamientos e intenciones propias con los de los demás. Es decir, hacia quién se dirige y de qué manera para solucionar el conflicto; qué tipo de estrategia tiende cada uno a utilizar: autotransformadora, transformadora de los otros o colaborativa.

En la orientación transformadora la persona intenta cambiar los pensamientos, sentimientos y acciones del otro. Por el contrario, en la orientación autotransformadora el sujeto tiende a intentar cambiar sus propios pensamientos, sentimientos y acciones. En los niveles más altos, aparecen las orientaciones cooperativas que intentan cambios en ambos sentidos.

En definitiva, Selman considera que es importante el estudio evolutivo de las concepciones y valores infantiles pero que deben ser entendidas en el contexto de las interacciones donde tienen lugar. A continuación (ver gráfico resumen en la página 145) pasamos a describir los estadios más importantes en las concepciones de grupo y liderazgo.

ESTADIO 0: EL GRUPO Y EL LIDERAZGO COMO PODER FISICO

La perspectiva egocéntrica de este estadio le impide al niño comprender puntos de vista e intereses diferentes de los suyos. No hay sentido de grupo ni reciprocidad de ninguna clase entre sus miembros pero sí un cierto sentido del valor de la asociación en función de actividades comunes. Los vínculos entre los miembros del grupo son puramente situacionales (proximidad física) y, de ahí, que la cohesión sea totalmente inestable. Tan pronto como se rompen los lazos situacionales se deshacen los grupos.

El niño puede defender y razonar que las reglas son importantes pero sin comprender su función. Igualmente, hay una vaga comprensión del papel del líder. Se entiende como poder físico sobre otros. El niño supone que el líder es el que dice a los otros qué es lo que tienen que hacer y cómo tienen que hacerlo. A los demás les corresponde obedecer.

Cuando razona, el niño se fija únicamente en las acciones exteriores y las propiedades superficiales. Esto le lleva a valorar, en sus compañeros y amigos, las habilidades y atributos físicos, ignorando, a menudo, las características psicológicas.

El egocentrismo favorece fuertes celos y sentimientos de intrusión. Hay un constante miedo a que los otros perjudiquen sus cosas o le arrebaten la atención de los adultos. Los conflictos, así como su resolución, suelen plantearse también en el terreno de lo físico, lo cual les lleva a enfadarse y pegarse con facilidad.

ESTADIO 1: RELACIONES UNILATERALES Y LIDER AUTORITARIO

Una vez superado el egocentrismo se inicia el proceso que le permite al niño salir de sí mismo y entender, progresivamente, los requisitos y exigencias de la vida en grupo.

Las nuevas concepciones y valores de este estadio suponen un notable avance con respecto al periodo egocéntrico anterior. Sin embargo, la nueva perspectiva no pasa de ser subjetiva y unilateral e impide llegar a conseguir una auténtica coordinación de puntos de vista.

En este estadio hay un inicio de reciprocidad que le permite al niño darse cuenta de que los demás actuarán con él en función de como se porte él con ellos. Sin embargo, esta reciprocidad es muy simple y la mayoría de las veces se limita al terreno de lo estrictamente físico.

El niño se da cuenta ahora de que es preciso que aporte sus cosas al grupo para que éste le beneficie y le acoja. El grupo empieza a tomar una consistencia, una continuidad que no tenía en el periodo anterior pero el niño se siente vinculado a las actividades del grupo más que a sus miembros.

Comprende que el grupo sólo puede mantenerse unido en la medida en que cada miembro manifieste actitudes y comportamientos positivos hacia las acciones del grupo. Se empieza a valorar, entre esas actitudes necesarias, la importancia de compartir y obedecer las reglas

Sin embargo, hay un cierto tinte de rigidez en todas estas concepciones. Parece creer que lo más importante para el funcionamiento del grupo es hacer las mismas cosas y hacerlas de la misma manera. La obediencia a las reglas que se exige es, igualmente, rígida.

Estas reglas rígidas proceden de líderes autoritarios que son, a menudo, cambiados y sustituidos por otros igualmente autoritarios. Con todo, supone un cierto avance ya que el niño empieza a valorar como importante, por primera vez, la función del líder y entiende que obedecerle tiene un sentido para que el grupo funcione.

El criterio de "justicia" surge en este estadio como criterio regulador de las relaciones entre los miembros del grupo pero se espera que sea él quien planifique y ejecute; es decir, quien organice y tome las decisiones tanto durante el normal funcionamiento como ante la existencia de conflictos.

Durante todo este período el sujeto, a pesar de que ve la necesidad de colaboración entre los miembros del grupo no parece ser capaz de coordinar esfuerzos y demanda que se le guíe. Esto explicaría las tensiones que surgen, a veces, cuando el líder pretende de los miembros del grupo participación y colaboración.

Hay dos aspectos que parecen caracterizar el liderazgo de este nivel:

1)- El líder mantiene con el grupo unas relaciones de autoridad unilateral y tiene una autoridad indiscutible.

2)- El líder es aquel que está más capacitado, es el que más sabe. Tiene que ser el mejor y tiene que ayudar a los demás. Se ve en lo alto de una pirámide: él es el que posee el conocimiento y debe transmitirlo hacia abajo. Cumple la función de ayudar al grupo a desarrollar una serie de actividades en conjunto. Considerado en su lado positivo, el niño de este estadio ve como importante la ayuda y se deja guiar. Sin embargo, tiene un lado negativo y es que no se comprenden las posibilidades de intercambio cooperativo de información. Puesto que el líder es el que más sabe, su información es la que debe prevalecer.

En cuanto al planteamiento y resolución de conflictos la perspectiva es totalmente unilateral. Alguien es culpable, en cuanto que realiza una acción negativa, y la resolución está en sus manos. Es preciso que cese en tal acción y se retracte o que realice una acción compensatoria de cualquier índole (darle o hacer algo que le guste al agraviado, agraviados). No se es capaz de ver que en un conflicto intervienen dos partes y que desde ambas es preciso analizarlo.

Igualmente unilateral es la concepción de los compañeros y amigos. Es necesario y bueno tener compañeros u amigos porque te permiten hacer cosas que te gustan. Lo importante es agradarse y para ello es necesario atender a los gustos y preferencias.

ESTADIO 2: EL GRUPO COMO RELACIONES BILATERALES Y EL LIDER COMO MEDIADOR

La toma de perspectivas subjetiva del período anterior evoluciona hacia formas autoreflexivas que le capacitan a uno para reflexionar sobre sí mismo, sobre lo que es y lo que hace, como si estuviera observando a otro, o como si los demás le observaran a él. La persona reflexiona sobre su propia perspectiva analizando sus pensamientos y sentimientos y, paralelamente, es capaz de ponerse en el lugar del otro para analizar sus intenciones, sus propósitos y sus acciones. Se da cuenta de que los demás le juzgan como él también puede juzgarles. Sin embargo, no es capaz de coordinar varias perspectivas lo cual le hace caer en una suerte de relativismo.

La mayor habilidad cognitiva y de toma de perspectiva tiene implicaciones claras y directas en cuanto al desarrollo de conceptos y valores interpersonales.

El grupo tiene sentido y valor en la medida que hay intercambios amistosos entre todos sus miembros. La reciprocidad antes centrada en torno a lo físico se extiende al campo de lo psicológico. No basta compartir actividades con el grupo para que funcione bien y se mantenga unido. Además, es necesario que cada miembro tenga actitudes positivas hacia los pensamientos y sentimientos de los otros miembros. Precisamente, lo que más se valora, en este momento, es la convergencia de pensamientos y sentimientos entre los miembros del grupo.

Los vínculos con el grupo son afectivos y predomina el deseo de caer bien, de causar una buena impresión. Lo más importante es ser amigos, gustarse y, generalmente estos afectos se establecen en diadas o pequeños subgrupos dentro del grupo, que dificulta enormemente el funcionamiento global. La idea de igualdad se impone con fuerza y el sujeto ya no acepta la imposición de reglas sino que piensa que todos deberían participar de esas reglas.

Esta concepción tiene una incidencia directa sobre la concepción del liderazgo. Durante este estadio el sujeto considera el liderazgo como algo basado en el tratamiento igual y práctico que beneficia a ambas partes: tanto al líder como a sus

seguidores. El liderazgo está basado en las relaciones bilaterales así como en la igualdad y reciprocidad de intereses.

Además, si todos son iguales dentro del grupo entonces nadie debe mandar a nadie. Un buen líder ya no es el dictador del periodo anterior sino el arbitro, el mediador.

Aun y con todo es bueno tener un líder porque organiza y permite que todos tengan su oportunidad y su turno dentro del grupo. Tiene la misión de organizar las peticiones de sus miembros para producir un esfuerzo coordinado.

En cuanto a las cualidades del líder se subrayan sus características personales y su capacidad para ayudar al grupo dando ánimo y amistad. Como es importante para el grupo que todos se lleven bien la principal cualidad del líder es fomentar las buenas relaciones entre sus miembros.

Hay un reconocimiento de que tanto en el planteamiento como en la resolución de conflictos hay dos partes implicadas. Los desacuerdos y los conflictos llevan fácilmente a la ruptura por la incapacidad de considerar el problema desde los dos ángulos al mismo tiempo y, sin embargo, son también fácilmente retomables cuando se olvida el tema de conflictos.

La reciprocidad psicológica surgida en estos momentos hace que el sujeto sea capaz de comprender las perspectivas interpersonales de sus compañeros y amigos pero es una reciprocidad limitada en cuanto que tiene como propósito fundamental el propio interés: no estar solo...

A la hora de considerar los valores del buen compañero y amigo se destaca, especialmente, la capacidad de compartir la intimidad. Se justifica la importancia de ser buenos compañeros o amigos, no ya tanto en cuanto a tener alguien que haga las cosas que tú quieres como en cuanto a que toda la gente necesita compañía y necesita ser querida.

ESTADIO 3: LOS GRUPOS COMO COMUNIDADES HOMOGENEAS Y EL LIDERAZGO COMO SOLIDIFICADOR.

Este estadio presupone capacidad para adoptar perspectivas diferentes y ver las interrelaciones existentes entre ellas. Es lo que Selman llama "Adopción Mutua de Perspectivas" y que puede iniciarse entre los diez y los doce años.

La perspectiva social de este estadio le permite al sujeto importantes avances en cuanto a la forma de entender y valorar el grupo de compañeros.

Se valora el grupo no ya tanto por las relaciones de amistad entre sus miembros como por la comunión de intereses, creencias y expectativas. Lo más importante no es ser amigos sino compartir un conjunto de ideas y valores consensuados.

Esta concepción del grupo facilita la formación de fuertes vínculos de solidaridad. Cada miembro se identifica con los otros y se siente solidario en la medida en que piensa igual y en la medida en que comparte sus intereses con los otros.

La cohesión del grupo se logra mediante los valores compartidos y son éstos, precisamente, los que permiten delimitar quienes están dentro o fuera del grupo.

El problema es que el grupo se ve como un todo homogéneo que exige uniformidad e impide la pluralidad porque no permite las discrepancias. En definitiva, hay una supervaloración del consenso con lo que conlleva de positivo y de negativo.

Precisamente, las características del líder que se destacan en este estadio ya no se centran tanto en favorecer las buenas relaciones afectivas entre sus miembros como en su capacidad de conseguir el consenso. Este ha de reunir dos características fundamentales:

- 1) Habilidad para reflejar los intereses, ideas y valores del grupo creando un "espíritu de grupo" que mantenga unidos a sus miembros.
- 2) Capacidad para estructurar, organizar y facilitar la toma de decisiones, especialmente en las situaciones conflictivas.

El líder tiene la función de reflejar los intereses y creencias del grupo, sin imponer sus puntos de vista o preferencias. Es aquel que sabe ser el portavoz de grupo y que sabe agilizar, en caso de conflicto, estrategias y técnicas que faciliten a los miembros del grupo llegar al consenso. Esta exigencia de uniformidad conlleva ciertas limitaciones importantes. Se desaprueban ciertos aspectos del liderazgo porque violan la conformidad y la unanimidad. Los miembros del grupo, que tienen este nivel o estadio 3, parecen reacios a reconocer la necesidad que puede tener el líder de tomar decisiones duras o controvertidas. Rechazan, también, las sanciones que se derivan de ello.

No se es capaz de diferenciar lo que es el rol del líder y sus responsabilidades de los aspectos personales. Se tiende, consecuentemente, a personalizar las decisiones de éste y a juzgarlas desde el punto de vista personal (traición, abuso...).

Hay, también, una cierta incapacidad para comprender los procesos de grupo que ayudan a explicar los cambios del conjunto. Se tiende a personalizar los problemas o conflictos en vez de analizar las dinámicas de grupo.

A pesar de estas limitaciones, se produce un notable avance, con respecto al estadio anterior, en el tratamiento de los conflictos. Se valora la estrategia de "hablar las cosas" como muy positiva. Se admite, por primera vez, que los conflictos no sólo no tienen por qué cuestionar necesariamente la relación sino que incluso pueden fortalecerla. Se distingue entre conflictos menores, que pueden fortalecer los vínculos, y conflictos graves cuando se ataca la esencia misma de la relación.

En este período se valora como característica fundamental del buen compañero su capacidad de apoyo. Lo más grave, en la relación entre compañeros, es traicionar la confianza o expectativas del otro. La intimidad es otro de los valores más apreciados en la relación y explicaría por qué aparecen los celos y los deseos de exclusividad, por un fuerte miedo a perder al otro.

ESTADIO 4: LA ORGANIZACION PLURALISTICA DEL GRUPO Y DIFERENCIACIÓN DE LOS ROLES DEL LIDERAZGO

La capacidad de adopción mutua de perspectivas evoluciona hacia una perspectiva social y convencional, dentro de la cual se situara el sujeto para juzgar y valorar las situaciones.

Evolutivamente este estadio coincide con el estadio cuarto de Kohlberg, orientado a la perspectiva de la sociedad

Por lo que respecta a las concepciones y valores de grupo este estadio supone un paso decisivo de la la solidaridad uniforme y esclavizante hacia la pluralidad.

Se entiende el grupo como un sistema supraindividual que no debe suprimir las diferencias individuales o subgrupos. Los diversos integrantes o subgrupos son interdependientes y pueden colaborar y organizarse sin necesidad de ser idénticos. La diversidad no es suprimida sino integrada para fines comunes.

Los valores de la tolerancia y el pluralismo toman aquí su auténtico sentido. Hay un principio democrático implícito o explícito donde los distintos puntos de vista no sólo se toleran sino que incluso se estimulan puesto que se considera que son enriquecedores.

La cohesión del grupo es un proceso de esfuerzo comunitario, donde el fin del grupo está por encima de las diferencias individuales. De hecho, el rasgo unificador lo dan los fines comunes y no la uniformidad de opiniones y conductas

El liderazgo se ve como función de un bien colectivo para el grupo. Es un rol, una función a desempeñar designada y elegida por las demandas de una organización pluralística. Su poder está en expresar los fines del grupo. Incluso aparece otro aspecto importante. El liderazgo de grupo se convierte en una función que puede ser desempeñada por varias personas.

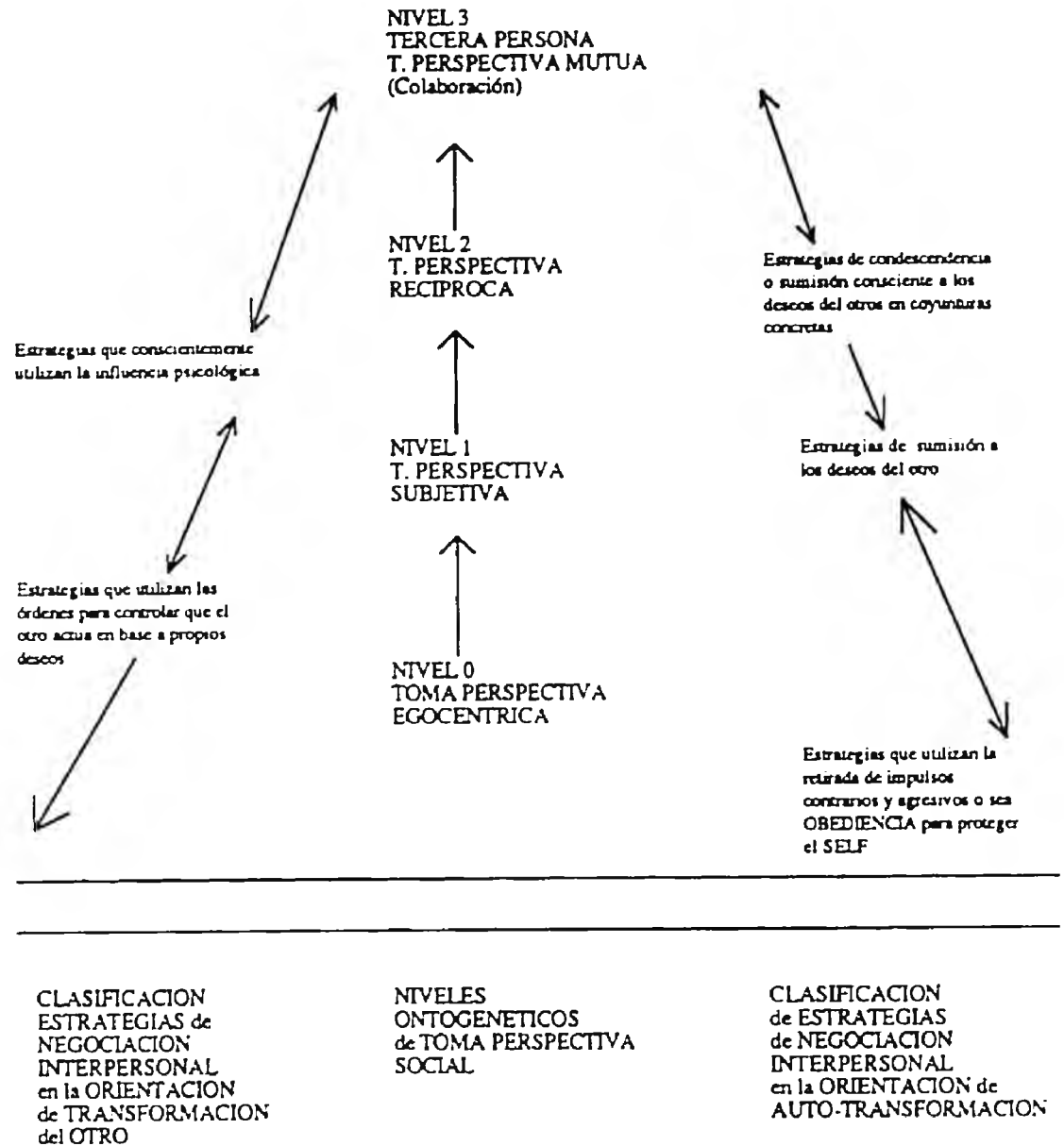
Es importante destacar que los sujetos de razonamiento inferior al cuatro pueden creer y afirmar que existe más de una clase de lider pero los caracterizan con atributos personales ("es majo", "es agradable") o roles estereotipados ("presidente",

"vicepresidente"...). En este estadio, en cambio, se diferencian claramente roles según la necesidad o el fin: el líder que da apoyo emocional, el líder que da cuenta de que la tarea se realice...

Las relaciones entre compañeros y amigos se contemplan, también, desde el marco pluralista citado, como procesos de desarrollo y cambio constante. Se considera que los compañeros y amigos son importantes y ayudan a tener una identidad personal. Al fin y al cabo uno se define, en gran parte, por las relaciones que tiene y las personas con las que se relaciona. Hay una evolución clara, con respecto al estadio anterior, en la medida en que no se pide exclusividad y se es capaz de entender que las necesidades de una persona requieren relaciones diversas.

La autoreflexión y el análisis de las dinámicas de grupo suponen también un notable avance, ante la existencia de conflictos. Se entiende que la evolución de las personas y de los grupos da lugar a conflictos que pueden evolucionar hacia la ruptura y la formación de nuevos grupos.

5.- El modelo de estrategias de negociación interpersonal de SELMAN (1985)



6.- EVOLUCION DE LOS CONCEPTOS DE GRUPO Y LIDERAZGO SEGUN SELMAN

PERSPECTIVA	GRUPO	LIDERAZGO	
EGOCENTRICA 3-6	- NO HAY SENTIDO DE GRUPO - VINCULOS SITUACIONALES	- PODER FISICO El líder es el más fuerte	0
SUBJETIVA 6-8	- EL GRUPO COMO RELACIONES UNILATERALES	- EL LIDER AUTORITARIO	1
AUTORREFLEXIVA 8-10	EL GRUPO COMO RELACIONES BILATERALES	EL LIDER COMO MEDIADOR	2
ADOPCION RECIPROCA 10-12	EL GRUPO COMO COMUNIDAD HOMOGENEA	EL LIDER COMO SOLIDIFICADOR	3
PERSPECTIVA SOCIAL 12-15	EL GRUPO COMO UNA ORGANIZACION PLURAL	EL LIDERAZGO COMO ROL	4

CAPITULO III

CAPITULO III: RAZONAMIENTO Y CONDUCTA MORAL

El estudio evolutivo del razonamiento y la intervención educativa para potenciarlo tiene sentido en la medida en que, realmente, sea un predictor de la conducta.

Un primer aspecto a analizar es, pues, el de las interrelaciones existentes. Partimos de los resultados obtenidos en las investigaciones de consistencia entre razonamiento y conducta para pasar, después, a presentar las principales vías de solución. Concretamente, la teoría de la identidad moral de Blasi y la solución del modelo Cognitivo-Evolutivo de Kohlberg.

En estos intentos de solución se intuye la necesidad de recurrir a otras variables explicativas. En definitiva, es importante tener en cuenta que el estudio y los datos aportados por la medida del razonamiento no pueden ser separados del contexto personal y social.

"Es claro que aplicar los estadios cognitivos a la intervención educativa o clínica requiere un cambio en el énfasis. No es una tarea fácil pero es esencial. Los estadios del desarrollo cognitivo y socio-cognitivo serán tan estériles (y probablemente tan abusivos como los estudios del coeficiente intelectual) si el nivel estructural del juicio se toma como producto en vez de como proceso social dentro de un contexto más amplio de experiencia social" (Selman 1976: 316)

Los autores cercanos al constructivismo y los planteamientos cognitivistas han concentrado los esfuerzos en las variables personales, subrayando, por tanto, la necesidad de considerar el razonamiento dentro del contexto de la personalidad. De esta manera, podrían ser explicadas tanto las diferencias en los niveles de razonamiento como las diferentes conductas en personas con estadios similares de razonamiento. Entre los estudios realizados en esta línea cabe destacar los del self o autoconcepto y los del esquema de género.

Por otra parte, está la problemática de las variables socioafectivas, a las cuales la Psicología del Desarrollo ha prestado poca atención.

El punto de vista Cognitivo-Evolutivo mantiene que cognición y emoción son indisociables y constituyen dos aspectos de una misma realidad. Se trata de perspectivas diferentes de los mismos hechos y el desarrollo de estructuras supone cambios en ambas perspectivas: cognitiva y afectiva. Sin embargo, el mecanismo que se considera clave es el cognitivo porque es el que nos dice "lo que deberíamos hacer"(Kohlberg 1971).

Esta prioridad a lo racional entraña problemas y críticas abundantes. Algunos autores se muestran partidarios de esta prioridad (Wilson 1985). Otros, en cambio, (Rich 1985) consideran que hay un tratamiento insuficiente de las variables emocionales y, sobre todo, del papel que juegan las emociones irracionales. Una emoción racional se caracteriza por una valoración ajustada a los hechos y a lo que uno considera correcto pero hay, también, emociones irracionales que interfieren con los objetivos que el sujeto desea lograr sin que sea capaz de controlarlos. Que una situación evoque un determinado tipo de emociones o no depende de la experiencia pasada del sujeto, su interpretación de la situación y la forma en que la situación puede impedir o facilitar el logro de sus fines. Es decir, que el razonamiento es tan sólo un aspecto.

Las teorías que más se han ocupado de los factores socio-afectivos han sido las teorías psicoanalíticas y conductuales, desde las cuales se ha destacado el papel de la empatía y los sentimientos de culpa... que pueden incidir de diferentes maneras en cada fase del proceso. Así, por ejemplo la empatía es un factor que sensibiliza a la persona para percibir un conflicto. Los sentimientos de culpa son decisivos en la fase de toma de decisiones y ejecución de una conducta.

Los teóricos del Aprendizaje Social, por su parte, han subrayado el papel decisivo de las prácticas educativas y las técnicas de disciplina (Bandura 1987-1976; Bandura y Walters 1985-1963; Aronfreed 1976; Saltzstein 1976; Staub 1975, 1978, 1979, 198 , Bar-Tal 1982). Desde este paradigma se considera que el razonamiento moral refleja, al igual que la conducta, el régimen de castigos y aprobaciones , de reglas y convenciones que son modelados por los padres, compañeros y otras personas significativas en diferentes momentos del desarrollo. En esta misma línea, de subrayar las prácticas educativas como el factor decisivo, se han realizado trabajos desde el paradigma psicoanalítico (Burton 1984).

Cabe destacar, también, los trabajos sobre la importancia de los grupos de referencia donde se desenvuelve la persona. (Hogan 1975; Hogan y Busch 1984; Bronfenbrenner 1962; Garbarino y Bronfenbrenner 1976...).

En todas estas críticas se advierte un cierto intento de restaurar la importancia de los estímulos ambientales y los condicionantes sociales. El problema potencial radica en la posibilidad de volver a caer en el círculo vicioso en el que parece estar atrapada la Psicología desde sus comienzos. Se trata, ahora, de intentar superar la dicotomía "sujeto-ambiente" y evitar caer en una nueva ola de ambientalismo que abandone, o minimice, el estudio de las estructuras cognitivas

"Lo que se necesita, no es un nuevo marco de situacionalismo...sino una vía integradora que abra caminos para estudiar la intersección de estructuras cognitivas y ambientes estructurados" (Chandler 1985: 256)

En cualquier caso lo que necesitamos es establecer un puente entre las estructuras cognitivas y las estructuras personales, ser capaces de deslindar el ambiente y describir las diferentes "estructuras ambientales" posibles para ver cómo interactúan con las estructuras cognitivas y emocionales. Para ello sería necesario tener en cuenta las aportaciones de cada paradigma en un modelo multidimensional.

3.1.- DEL RAZONAMIENTO A LA ACCION MORAL

El modelo Cognitivo-Evolutivo ha presupuesto que el razonamiento es un buen predictor de la conducta, máxime en los niveles altos de razonamiento y este presupuesto le sirve, precisamente, para justificar la importancia de elaborar programas de intervención diseñados para aumentar el nivel de razonamiento moral.

Sin embargo, la posible falta de consistencia entre lo que una persona razona y lo que hace constituye uno de los principales motivos de crítica al modelo. Es lógico que así sea, porque elevar el nivel de razonamiento o la capacidad no es un objetivo muy alentador si no hay ciertas garantías de que ello revertirá en la conducta moral.

Las investigaciones que han tratado de estudiar cuáles son las relaciones entre nivel de razonamiento y acción moral no hacen sino mostrar, como ponen de manifiesto las revisiones realizadas (Blasi 1980, Kutnick 1985), la diversidad de resultados obtenidos y la complejidad del tema.

La teoría constructivista, en base a las críticas y a las reflexiones surgidas, se ha visto en la necesidad de reconsiderar el problema de la consistencia. A la hora de plantearse un programa de intervención es importante averiguar la complejidad cognitiva de los razonamientos. Sin embargo, y máxime en la medida que se desee incidir sobre la conducta, parece necesario averiguar cómo se sitúa la persona con respecto a esos juicios, hasta qué punto le implican a él y siente que obrar de acuerdo a ellos es importante.

3.1.1.- RESULTADOS DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE CONSISTENCIA ENTRE RAZONAMIENTO Y CONDUCTA: PRINCIPALES LAGUNAS Y DIFICULTADES

Existen una gran cantidad de investigaciones dedicadas a analizar las interrelaciones entre estadio o nivel de razonamiento y conducta moral.

Del conjunto de todas ellas cabe señalar al menos varios tipos o grupos bien definidos:

1) Los estudios de conducta moral en situaciones de la vida cotidiana y su relación con el estadio moral.

2) Los trabajos en torno al problema de la delincuencia.

3) Los estudios sobre razonamiento y altruismo.

Los resultados obtenidos apuntan hacia correlaciones positivas. Sin embargo, la interpretación de estas correlaciones es polémica y es difícil establecer hasta qué punto influye el razonamiento sobre la conducta.

Gran parte de esta dificultad es de carácter estrictamente metodológico. La gran mayoría de los trabajos se han valido de la entrevista clínica de Kohlberg para determinar el nivel de razonamiento. Sin embargo, la variedad ha sido enorme en cuanto a los criterios y las estrategias metodológicas utilizados para determinar la existencia o ausencia de conducta moral. El problema de las conductas elegidas como "variables criterio" de moralidad es grande porque, en muchas ocasiones es más que dudosa su representatividad como conductas morales y más que improbable la posibilidad de comparar los resultados obtenidos en dominios tan dispares. Por otra parte, las técnicas de valoración o medición (que van desde los cuestionarios hasta las propias consideraciones o evaluaciones de profesores, experimentadores...) no siempre ofrecen las suficientes garantías de fiabilidad y validez. Ante esta situación es necesario ser cauteloso a la hora de establecer comparaciones entre los resultados de unas y otras investigaciones.

El problema es complejo y no es únicamente metodológico. Cuando, en el mejor de los casos, se han probado correlaciones positivas, no se ha conseguido sino constatar una tendencia creciente a comportarse moralmente. Efectivamente, cuanto mayor es la capacidad de razonamiento moral mayores son las correlaciones con la conducta moral, pero no se ha conseguido explicar por qué sucede así ni por qué hay sujetos de niveles bajos que pueden comportarse al igual que los de niveles altos, o viceversa.

"El conjunto de investigaciones que hemos revisado parece ofrecer un considerable apoyo a la hipótesis de que el razonamiento y la acción moral están relacionados estadísticamente. No obstante, tan pronto como se observan los datos con más detalle, es preciso restringir esta afirmación...Al revisar estos estudios, tanto los que han tenido éxito como los que no, no hemos descubierto el significado psicológico de las correlaciones estadísticamente significativas entre razonamiento moral y acción, pero este significado no se revelaría incluso si después de mejorar los diseños experimentales y los métodos pudiera predecirse con un alto grado de probabilidad qué acciones podemos esperar en diversas situaciones de los individuos de diferentes estadios" (Blasi 1989: 385-386)

De todas las maneras, la confirmación de la hipótesis de "consistencia" es bastante relativa, por ahora, porque los resultados positivos se limitan a ciertas áreas y las interpretaciones posibles son diferentes según el paradigma de análisis.

En los estudios sobre delincuencia, razonamiento y conducta moral hay un cuantioso numero de investigaciones que confirman que , efectivamente, los delincuentes tienen estadios morales más bajos comparados con las poblaciones de su edad. Estos resultados parecen sólidos a pesar de los problemas metodológicos (elección de un criterio para la definición de delincuencia, selección de los grupos comparativos). Sin embargo, se trata más de una constatación que de una explicación. De estos trabajos tan sólo se deduce que los delincuentes razonan, generalmente, de acuerdo a los criterios preconconvencionales pero de ello no se deduce que sea el razonamiento el responsable de la conducta delincuente y queda por ver en qué condiciones y contextos elevar el nivel de razonamiento de estas personas sería suficiente o posible.

Por otra parte, cabe plantearse si este tipo de estudios no se han circunscrito, excesivamente, a determinado tipo de conducta delictiva propia de los medios suburbanos y pobres, donde confluyen una gran multitud de factores difíciles de separar. No se trata tanto de cuestionar la fiabilidad y validez de estos resultados como

de plantear la necesidad de tener en cuenta la gran complejidad de variables que probablemente interaccionan con el razonamiento para explicar las correlaciones encontradas.

La complejidad aumenta si se consideran los resultados de los trabajos sobre consistencia en la vida cotidiana o las interrelaciones entre razonamiento moral alto y conducta altruista.

Entre las investigaciones que tratan de averiguar hasta qué punto la conducta, en la vida cotidiana, es consistente con lo que se razona hay algunas que evidencian la existencia de relación. Una de las pruebas que más se cita en favor de que cuanto más alto es el estadio mayor es la tendencia a actuar de forma consistente es la aportada por McNamee (1977). Esta conclusión se estableció en base a los datos de una situación experimental en la cual los participantes, son sometidos, sin saberlo, a prueba. La situación experimental estaba diseñada de tal manera que mientras que los sujetos voluntarios están siendo presentados al experimentador aparece un supuesto drogadicto pidiendo ayuda. Todo está preparado de tal manera que el experimentador no sólo no ofrece ayuda a esa persona sino que, además, le dice no saber quién pueda ofrecérsela. Se trata de ver si los sujetos experimentales tratan de intervenir o ayudar. Después, se les hace una entrevista clínica de juicio moral. Los resultados probaron los siguientes porcentajes de personas pertenecientes a cada estadio que trataron de ayudar (desde los estadios más bajos a los más altos, considerando desde el uno al cinco: 9%, 28%, 38%, 68% y 100%. Es decir, que a pesar de que en todos los estadios hay personas que tienden a intervenir para prestar ayuda el porcentaje es mucho más elevado en los estadios altos. Hay también pruebas de que las conductas de engañar y robar, romper promesas son menos frecuentes cuanto mayor es el nivel evolutivo-moral de la persona. Algunos autores han puesto de manifiesto la relación de los estadios altos con la conducta prosocial y cooperativa (Damon 1977).

Algunas investigaciones apuntan hacia resultados ambiguos. Así, por ejemplo, los famosos experimentos de Milgran (1974) sobre obediencia o los experimentos de Haan, Smith y Block (1968) (Han 1977) tratando de ver hasta qué punto el razonamiento influye en el compromiso político y en actividades sociales de protesta donde uno se arriesga a ser detenido o encarcelado, encontraron que muchos de los sujetos pertenecían a estadios altos pero que también había sujetos de estadios bajos, sin que pudiera ser suficientemente explicado por qué, en base a la variable de razonamiento. Otros, también con resultados un tanto confusos, han tratado de relacionar

cuestiones tan variopintas como conducta sexual y de fidelidad con nivel de razonamiento moral...

Ante este estado de cosas la polémica de las supuestas relaciones entre razonamiento y conducta moral se ha reavivado. Desde las posiciones conductistas se reinterpretan las correlaciones positivas en términos de principios de aprendizaje. Muchas de las conductas que podrían agruparse bajo el común denominador de "honestidad" y que los constructivistas explican en función de las estructuras cognitivas serían, desde este prisma, explicable en función de las variables de refuerzo.

"Al igual que sucede con el altruismo, una revisión de la literatura que analiza la conducta de engañar pone de manifiesto que su ocurrencia depende más del autointerés que de los principios. La probabilidad de engañar está en función de la probabilidad que el sujeto percibe de ser descubierto, la magnitud y la importancia de las ganancias que espera obtener y las consecuencias anticipadas para el caso de ser cogido" (Liebert 1984: 187)

Incluso desde posiciones cercanas al constructivismo se ha cuestionado la verdadera naturaleza de estas relaciones positivas. La necesidad de cautela es evidente si se considera que un razonamiento alto no garantiza, necesariamente, una conducta más honesta. Si bien hay una cierta evidencia en favor de que las personas con razonamiento moral alto tienden menos a conformar su pensamiento a las ideas de otros, y a obrar de acuerdo a lo que piensan no siempre sucede así. Ahora bien, las dudas no implican abandonar los supuestos básicos. Se sigue defendiendo, desde estas posiciones, el valor de las estructuras cognitivas, aunque se subraya la necesidad de considerar nuevas variables explicativas.

Los estudios relativos a interrelaciones entre razonamiento moral elevado y altruismo presentan, también, problemas concernientes a la elección de conductas altruistas representativas y, el problema adicional de las variables contextuales. Lo que puede ser considerado altruista en una situación puede ser egoísta en otra situación. A pesar de estos problemas, la gran mayoría de los estudios muestran correlaciones altamente positivas. Si nos atenemos a la revisión de la literatura hecha por Blasi (1980) de las diecinueve investigaciones analizadas, once ofrecen una confirmación clara y no ambigua, cuatro ofrecen confirmación parcial y cuatro resultados negativos.

Es importante destacar que el reconocimiento de estas relaciones se ha hecho, también, desde el paradigma del Aprendizaje Social (Underwood y Moore 1982; Liebert 1984...).

"La conclusión con respecto al razonamiento moral es que está positivamente relacionado con el altruismo, que la relación es demasiado fuerte para atribuirla a los cambios de la edad pero demasiado débil para hacer responsable al razonamiento moral de los avances en altruismo" (Underwood y Moore 1982: 159)

Ahora bien, lo que varía, nuevamente, es la interpretación que se hace de estas relaciones.

Para los teóricos del Aprendizaje sus principios son suficientemente explicativos: el autointerés mantenido por determinado tipo de refuerzos para comportarse en un sentido u en otro, la motivación afectiva y las variables situacionales pueden predecir qué sujetos y cuándo se comportarán de forma altruista. El razonamiento se explica por los mismos principios y, por ello, a veces, coinciden pero no porque el razonamiento sea causa de la conducta. (ver cap.1)

Para la teoría constructivista (Blasi 1980) los resultados no anulan el valor del razonamiento. Muestran, únicamente, que las supuestas correlaciones tienen un alcance práctico limitado que exige reformular el modelo explicativo

3.1.2.- ALTERNATIVAS Y PROPUESTAS DE SOLUCION

3.1.2.1.-Razonamiento e Identidad Moral segun Blasi.

A la vista de los resultados, la cuestión está en decidir si las dificultades para explicar y predecir cómo o en qué situaciones habrá consistencia entre el razonamiento y la conducta invalida el valor del razonamiento como predictor de la conducta moral. Aquí hay dos tendencias bien claras. Hay una línea de investigación que propone utilizar otro tipo de predictores tales como las actitudes (Psicología Social), o el tipo de refuerzos (Teoría del Aprendizaje). La otra línea, cercana al constructivismo, reconociendo que sería necesario llegar a un modelo que nos permita conocer el problema de la consistencia en cada estadio ha intentado complementar el modelo con nuevas formulaciones que solucionen el problema.

En realidad se trata de la vieja polémica entre partidarios de las tesis conductistas y los partidarios de las tesis constructivistas. Lo que se debate es el carácter motivacional del conocimiento a la hora de analizar la relación entre razonamiento y conducta. Polémica que es altamente relevante por cuanto que tiene importantes implicaciones educativas. Si consideramos que la conducta moral es una simple cuestión de variables de aprendizaje, en sentido estricto, es absurdo perder el tiempo en estimular estadios más altos de razonamiento. Basta con elegir las técnicas de disciplina más adecuadas en cada caso.

Blasi es uno de los autores, partidario de la teoría constructivista, que mayormente se ha ocupado de esta cuestión. Su teoría de la identidad moral (Blasi 1983, 1984, 1985, 1989) pone de manifiesto que los razonamientos de valor sólo son consistentes con la conducta cuando las preocupaciones por temas de justicia (moralidad) constituyen un aspecto relevante para la propia identidad. Es decir, las creencias y valores que el sujeto manifiesta en su razonamiento sólo conducen a una acción consecuente en la medida en que son importantes para la propia identidad, en la medida que son aspectos relevantes en relación con el autoconcepto.

Las hipótesis que defiende este modelo del self o identidad moral son las siguientes (Blasi 1984):

1) Del juicio moral ("lo que se debería hacer") se deriva, al menos en ciertos casos, un juicio de responsabilidad ("lo que uno debe hacer"); en otras palabras, la persona al tiempo que formula razonamientos de valor se posiciona sobre cómo le implica a ella o él; es decir, decide si es estrictamente obligatorio o necesario comportarse de acuerdo a tal razonamiento.

Las respuestas de los niños muestran que es posible entender una acción como buena o mala sin que uno se sienta obligado a hacerla o dejar de hacerla. De hecho, (ver resultados) es frecuente, durante las entrevistas, que los niños diferencien entre lo que se debería hacer y lo que ellos harían. "está mal pero yo lo haría", "se debería pero yo no lo haría"

Esto sucede en todas las edades pero tiene importantes matices evolutivos. No es casual que la mayor parte de los niños de seis años (experimento citado en Blasi 1984), con pocas excepciones, se den cuenta de que ciertas acciones son buenas sin por ello considerar que deban hacerlas si no les van a castigar. Por el contrario, la respuesta típica de los niños de doce años es radicalmente diferente. En la mayor parte de los casos, el juicio moral sobre cuestiones convencionales es seguido de un reconocimiento de obligación personal. Aún más, la estricta obligación tiende a ser justificada, en estas edades, con el mismo tipo de razones que se utilizan para decidir si una acción es buena o no: justicia, reciprocidad, importancia de las reglas.

2) El sentimiento para la responsabilidad, sentimiento de estricta obligación, está estrechamente ligado con la personalidad y, más concretamente, con la estructura del self o definición de uno mismo. De aquí, que insista tanto en que el self juega un papel motivador.

3) La base motivacional para la acción moral se deriva de las demandas internas de autoconsistencia.

4) Sin embargo, la acción moral depende no sólo de las demandas de autoconsistencia, sino también de las estrategias defensivas que tiene la persona para responder a la inconsistencia.

Este modelo es capaz de explicar, en gran parte, por qué personas con razonamientos y creencias parecidas pueden comportarse de formas tan distintas, o

viceversa, con lo cual se solucionan gran parte de las ambigüedades e insuficiencias explicativas.

La personalidad es una organización psicológica que requiere un cierto grado de armonía y unidad. Los valores y razonamientos que la persona hace están sujetos a este principio de organización. Esto quiere decir que entender los juicios de valor, o pretender cambiarlos, no es posible sin tener en cuenta la estructura de su personalidad y su identidad o self.

El self es un sistema que recoge toda la información sobre uno mismo y sobre los demás que ordena todos los elementos que lo componen de acuerdo a principios de consistencia psicológica. Es decir, que el self no es simplemente una colección sumativa de características y percepciones sobre uno mismo, sino una estructura ordenada con aspectos centrales- aquellos sin los cuales el sujeto no puede imaginarse a sí mismo, aquellos cuya pérdida conllevarían un desequilibrio o cuestionamiento para la propia autoestima- o periféricos, que no tienen ese carácter de centralidad y cuya pérdida no cuestiona excesivamente a la persona. Si la justicia, responsabilidad, solidaridad- o cualquier otro aspecto moral de que se trate- constituyen elementos relevantes es predecible que el razonamiento coincida con la conducta, porque la no coincidencia le plantearía problemas a la persona de cara a sí misma. De todas las maneras, esa persona puede disponer de estrategias defensivas que le ayuden a no ver la inconsistencia o, caso de verla, explicarla sin entrar en contradicción.

En definitiva, lo que se plantea es la necesidad de estudiar la problemática de los valores y del razonamiento en el contexto del desarrollo de la personalidad, y, en este caso, más concretamente del desarrollo del autoconcepto. Con este propósito, de establecer un puente entre el desarrollo de valores y el desarrollo de la personalidad Blasi propone el concepto de "integración".

El concepto de integración lo recoge del lenguaje cotidiano y no tiene un equivalente preciso en las teorías psicológicas. Algunas teorías, como el Psicoanálisis y la teoría del Aprendizaje utilizan el concepto de internalización. Sin embargo, este concepto, que podría ser similar, no es apropiado puesto que aceptarlo conlleva suponer que los razonamientos de valor y las creencias de valor se recogen del exterior sin ser asimiladas ni integradas por una estructura lógica ; es decir, un rechazo de la

existencia de estructuras. El concepto de integración quiere reflejar, de alguna manera, la estrecha interrelación entre estructuras morales y estructuras del self.

"la comprensión moral en cualquier estadio del desarrollo, se traduce en un adecuado funcionamiento sólomente si es integrado en la propia personalidad de tal manera que los poderes y recursos personales se ponen al servicio de la moralidad ...

Hay una segunda proposición que se deriva del principio de integración de la personalidad. Algunas veces la comprensión y el entendimiento no se desarrollan en el grado que sería posible porque hay otras condiciones internas o externas que lo impiden; si se produjera el desarrollo se crearían conflictos serios que romperían la armonía de la personalidad " (Blasi 1989: 123)

Además de los trabajos de Blasi es importante destacar, en la misma línea constructivista de subrayar la importancia del self para explicar la conducta moral, los trabajos realizados por Damon y colaboradores (Damon 1977, Gerson y Damon 1978...).

En estos trabajos, que tienen un valor altamente ecológico por haber sido realizados en contextos reales, tan sólo los niños mayores de diez años manifestaron cierta consistencia entre el juicio moral y la conducta de reparto distributivo de las ganancias. En el reparto de caramelos (10) obtenidos, tras haber realizado una tarea para los experimentadores (hacer brazaletes) los niños hacen prevalecer su "autointerés". Independientemente de la edad los niños demandaban más caramelos para ellos mismos que para los demás y el nivel evolutivo de juicio moral- definido en función del modelo de justicia para niños pequeños de Selman y Damon (1975) - tiene un rol únicamente indirecto. Así, por ejemplo los niños de razonamiento más alto - estadio 1B o más- , y a diferencia de los de razonamiento más bajo, utilizan el criterio o argumento del "mérito" (es el que hizo más, trabajó más duro...). Sin embargo, sólo utilizaban este criterio cuando ellos mismos iban a salir beneficiados. Es decir, que los niños más mayores pueden manejar un criterio de reciprocidad que niños más jóvenes ("los quiero todos") no pueden utilizar pero lo utilizan como criterio al servicio del autointerés.

Durante la mayor parte de la infancia prevalecen los deseos del autointerés y , sólomente, hacia el final se producen cambios en este sentido. Los cambios se producen, precisamente, en el momento en que la aprobación y la desaprobación de los compañeros se convierte en un motivo importante, en el momento en que surge el llamado self social.

Otros autores (Burton 1963, 1984) revisando los datos de Hartshorne y May (1928-1930) han encontrado, también, un movimiento hacia la consistencia hacia el final de la infancia que puede ser explicado en base al desarrollo del self.

En la actualidad, hay pocos estudios realizados en esta línea para extraer conclusiones más claras.

La educación de valores debería, pues, empezar por diseñar programas encaminados no sólo a la comprensión y el razonamiento sino también, y sobre todo, a estudiar su integración en el desarrollo del self.

Desde este pauta de reflexión es evidente que a la hora de plantearse una investigación psicológica, un programa educativo o terapéutico, no es suficiente con averiguar los razonamientos morales sino que es necesario averiguar cómo se sitúa el sujeto con respecto a esos juicios, hasta qué punto le implican él y siente que obrar de acuerdo a ellos es importante. Se trataría, en opinión de Blasi (1985), de aunar los méritos del modelo Cognitivo-evolutivo, que ha sabido entender las características de los valores, y Clarificación de Valores que ha puesto el énfasis en que el sujeto elija aquellos valores con los que más se identifica por su personalidad.

3.1.2.2.- La interpretación del modelo Cognitivo-Evolutivo.

El modelo Cognitivo-Evolutivo, comprometido, primero, con la justificación teórica del modelo, y, después, con la elaboración de instrumentos de medida apenas se ha ocupado del problema hasta la década de los ochenta. Hasta entonces se había dado por supuesto que el razonamiento influye en la conducta y que el grado de influencia depende, en gran parte, del desarrollo evolutivo de tal razonamiento. Es decir, que el razonamiento influye poco en la conducta en los estadios bajos pero mucho en los estadios altos. En la década de los ochenta aparecen algunas matizaciones (Kohlberg y Candee 1984; Higgins, Power y Kohlberg 1984) en respuesta a las críticas y revisiones en torno al problema de la consistencia.

El modelo explicativo, ofrecido estos últimos años, incluye, sobre todo, las propuestas de las teorías del self y las propuestas de los modelos que insisten en la influencia de las variables de grupo y afectivas que tanto condicionan las tomas de decisiones y las conductas.

El estadio de razonamiento moral, que sigue siendo la clave explicativa, influye en la acción moral de dos maneras (Kohlberg y Candee 1984):

1) a través de las diferencias en el juicio "deontico" que expresa "lo que se debería de hacer" y que es lo que miden los dilemas hipotéticos.

2) a través del juicio de "responsabilidad", por medio del cual la persona considera y evalúa hasta qué punto él, en sus condiciones y en su situación, debe hacer lo que es correcto.

La acción moral- aquella que es consistente con el razonamiento- depende, en gran manera, de los juicios de responsabilidad. Se trata de un atributo de la personalidad, muy unido al autoconcepto que denota un interés y una aceptación de las consecuencias de las propias acciones y que le lleva a la persona a comportarse de la misma forma que piensa o manifiesta. Estos juicios se van acercando y coincidiendo a medida que nos situamos ante estadios morales más altos. Es decir que, las personas con un estadio más alto tienden a actuar más responsablemente, es decir, más de acuerdo con lo que consideran correcto e incorrecto.

"Ante situaciones controvertidas encontraremos diferencias en el juicio deóntico, en el juicio de lo que se debe de hacer pero cuanto más alto sea éste más de acuerdo estará con los juicios de responsabilidad y los principios morales" (Kohlberg y Candee 1984: 62)

Quizás la introducción del "juicio de responsabilidad" es uno de los puntos centrales de las últimas revisiones de Kohlberg con respecto al problema de la consistencia.

Por otra parte, se matiza, también, la importancia del "subestadio" (ver 2.2). El hecho de que sea tipo A o tipo B, de que el estadio sea emergente o consolidado incide sobre la conducta puesto que el B presupone una mayor autonomía.

En base a estas consideraciones se extraen los siguientes presupuestos:

1)- Es probable que los sujetos de estadios más altos y los subestadios de tipo B desarrollen acciones morales en comparación con los sujetos de estadios bajos y los subestadios de tipo A.

2)- La prescriptividad de los juicios deónticos es mayor cuanto más elevado es el estadio y en todos los subestadios de tipo B

3)- Los juicios de responsabilidad, que pueden estar ausentes en los estadios más bajos, aparecen en los subestadios de tipo B y en los estadios altos.

4)- Las razones pueden llevarle al sujeto a la realización de conductas morales o a consideraciones de semi-obligación.

5)- Hay una gran consistencia entre el juicio moral y la acción moral a medida que se sube en la secuencia de estadios morales.

De esta manera, el razonamiento, en base a esta doble distinción, gana en capacidad predictiva. Sin embargo, y a pesar de que éste sigue siendo el elemento clave, el modelo cognitivo-evolutivo no ha obviado la inclusión de otro tipo de variables que son necesarias para explicar la conducta moral: entre ellas las variables del autoconcepto, la fuerza del carácter, tal y como es planteada por Blasi y las variables de la atmósfera moral.

Además del desarrollo del self, Kohlberg y Candee (1984) introducen variables propias de la Psicología de la personalidad, en la línea en que había venido trabajando Blasi. Así, por ejemplo, se hace referencia a la importancia del autocontrol, a la atención y a la demora de gratificación.

Todas estas ideas quedan formuladas en un modelo de las relaciones entre juicio y acción moral (ver esquema en página 165) que tiene cuatro funciones psicológicas. Cada una de ellas constituye una cognición o grupo de cogniciones.

1) Interpretación de la situación y selección de principios morales en base al estadio y tipo moral. Estas estructuras sirven para analizar la situación moral que se presenta, determinar los aspectos más relevantes así como los derechos, obligaciones de cada parte y formular, en función de todo ello, principios operativos de lo que debería de hacerse.

2) Toma de decisión con respecto al dilema.

El estadio y el tipo moral determinan; a su vez, una determinada clase de "juicio deóntico" sobre lo que es justo o correcto en el dilema o situación planteado.

3) Juicio de responsabilidad u obligación (juicio moral) que es el puente entre el juicio de justicia y la acción justa.

4) Habilidades no morales necesarias para la acción como autocontrol y cierta resistencia a la frustración o a la falta de recompensas inmediatas.

Este modelo le ha servido a Kohlberg para responder y reinterpretar los resultados de algunos experimentos que se han utilizado como argumento para cuestionar la base motivacional del razonamiento y la importancia de trabajarlo para llegar a la conducta moral. Tal es el caso del estudio de Haan, Smith y Block (1968) sobre los participantes en el movimiento de la libre expresión y su detención por la sentada y ocupación del edificio administrativo en la Universidad de Berkeley. Kohlberg pone de manifiesto que la gran mayoría de los sujetos están situados en estadios altos y en cuanto a la cuestión de la participación por parte de sujetos en estadios más bajos, Kohlberg analiza y confirma el efecto de los subestadios ya que la mayor parte de estos sujetos son

del subestadio B, orientado a a autonomía. Comenta, también, la inexistencia de sujetos del estadio dos, que se explica por la orientación relativista. este dato ha sido también confirmado por otras investigaciones. Finalmente, cabe destacar, con respecto a este estudio, las correlaciones positivas entre juicio deóntico y juicio de responsabilidad en los estadios más altos. (36% del 3; 50% del 3/4; 62% del 4 y 83% del 4/5).

Los mismos argumentos esgrime Kohlberg con respecto a los resultados del experimento de Milgram (1974) que había puesto de manifiesto cómo, también, sujetos con un alto nivel de razonamiento moral habían obedecido y habían seguido apretando la palanca de descargas eléctricas a pesar de ver (por efectos simulados del experimento) el sufrimiento de la persona a la que se le aplicaban. Kohlberg, en una revisión de esta situación experimental, constata que la mayoría de las personas que se negaron pertenecían a estadios altos (87% del estadio cuatro) y subestadios de tipo B (86%).

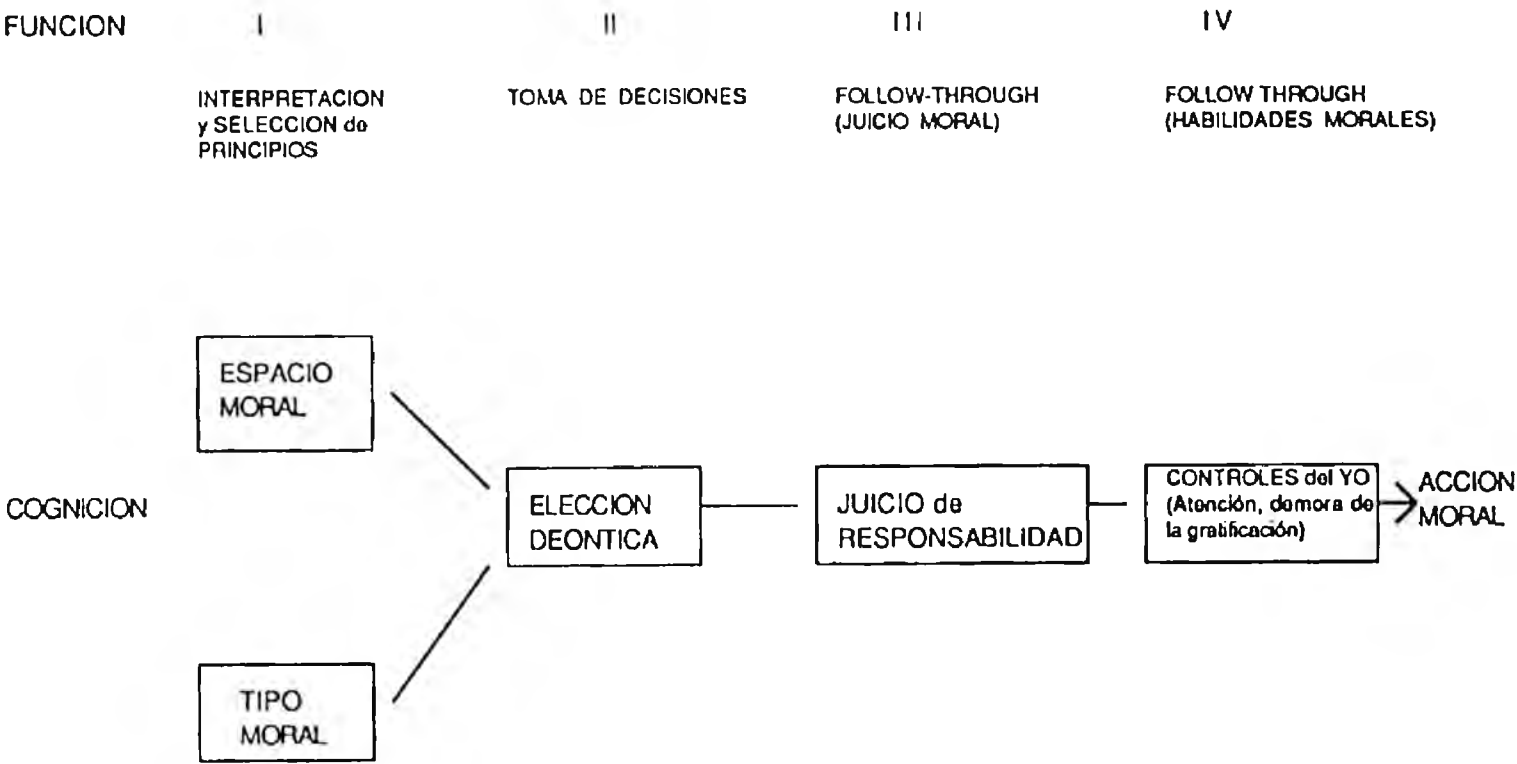
Finalmente, es importante tener en cuenta el efecto de las variables socio-contextuales que Kohlberg conceptualiza como "atmósfera moral" para explicar la acción moral.

"La acción moral tiene lugar en un contexto social y el contexto social tiene, generalmente, una profunda influencia en la toma de decisiones que hace el individuo. Las tomas de decisiones que el sujeto hace en su vida real se hacen en el contexto de las normas del grupo y de procesos de decisiones grupales" (Higgins, Power y Kohlberg 1984: 75)

En definitiva, la reconceptualización del modelo incluye variables, tanto cognitivas como no cognitivas, que es importante tener en cuenta y que no habían sido suficientemente tratadas. Desde esta nueva perspectiva, parece más fácil explicar y defender el carácter predictivo de los valores sobre la conducta moral, sin reducirlo a una simple cuestión conductual determinada por el ambiente.

"No podemos definir y explorar la acción moral simplemente por las conductas exhibidas: la acción moral tiene un componente interno o cognitivo. Es importante acentuar que la cognición moral causa acciones morales y se deriva, a su vez, de la acción moral ... Las acciones morales posibles en los niveles bajos puede ser amplia y diversa. El rango de elecciones morales se estrecha en los niveles altos porque el sujeto asume una mayor responsabilidad" (Kutnick 1985: 142-3)

7.- EL MODELO COGNITIVO-EVOLUTIVO SOBRE CONSISTENCIA ENTRE RAZONAMIENTO Y CONDUCTA MORAL



3.2.- EL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO Y LOS VALORES

El estudio del self, inicialmente muy ligado a las concepciones psicoanalíticas (fuerzas instintivo-motivacionales), fue evolucionando hacia formas más fenomenológicas y humanistas que concedían un mayor papel a las vivencias e interpretaciones conscientes de la persona.

Sin embargo, el hito más importante se produce en las últimas décadas al convertirse en un tema central analizado desde perspectivas múltiples.

Desde el paradigma cognitivo (Markus 1977), y en relación con la problemática de los valores, se defiende como un aspecto clave del desarrollo.

El self, o autoconcepto, es un constructo que hace referencia al dominio de la experiencia o identidad personal. Lo podemos definir (Sarbin 1962) como el conjunto de percepciones y cogniciones que se refieren a uno mismo- físico, actividades, forma de ser, creencias, status- y que tienen , como apunta Blasi (1980, 1984, 1989) un importante carácter motivacional.

"Cada persona tiene una imagen, una percepción, un esquema, una teoría de sí mismo o sí misma, que constituye una organización cognitiva al mismo tiempo que el origen de una especial clase de motivos" (Blasi 1984:131)

Los supuestos fundamentales que subyacen en la teoría del self son los siguientes (Kegan 1985):

- 1) La persona es un fabricante de significados, que está continuamente dando significado e interpretación a sus experiencias, a lo que es y a lo que le sucede.
- 2) Los juicios y experiencias de cada persona están sujetos a la influencia de un principio organizador; es decir, que hay una tendencia a ordenar las experiencias que hacen referencia a uno mismo en un todo coherente y sistemático.
- 3) Este principio organizador es susceptible de desarrollo y evolución.

4) Este proceso de desarrollo puede ser descrito según varios niveles evolutivos.

Esta posibilidad de descripción evolutiva ha dado lugar a una línea de investigación, básicamente constructivista, (Selman 1980; Damon 1984) que estudia el autoconcepto como una estructura, evolutiva, producto de la interacción social.

Desde una perspectiva actual parece, pues, que esta forma de abordar el desarrollo del self, como un proceso de interpretación y redefinición continua de la propia experiencia que da lugar a diferentes maneras de entenderse a sí mismo, tanto en las relaciones intrapersonales como interpersonales, permite conciliar la tradición de la psicología de la personalidad con la teoría constructivista. Ahora bien, la cuestión está, ahora, en delimitar cuáles son las relaciones entre las teorías estructuralistas de los valores y las teorías del self ; y, lo que aún es más importante para los propósitos de este trabajo qué pueden aportar las teorías del self al estudio de la construcción de valores.

En cuanto a la primera cuestión, las posturas no siempre coinciden. Por una parte, el propio Kohlberg reconoce la importancia y necesidad de tener en cuenta el desarrollo del self para el estudio del razonamiento moral y las aportaciones, o compatibilidad, de ambas teorías.

"Nuestro programa de investigación de Harvard es, de alguna manera, neutral o está abierto a una gran variedad de teorías del self y la motivación" (Kohlberg 1985. 500)

Por otra parte, las teorías del self plantean sus dudas. Así, por ejemplo Loevinger (1966, 1976, 1984, 1985) en contra de lo que opina Kohlberg sobre la necesidad de mantener el estudio del self y del razonamiento moral como dominios independientes que se interrelacionan , considera que el estudio del self sería suficiente. Otros autores (Kegan 1982, 1985), con posiciones más conciliadoras, dudan de que la teoría tenga un nivel de madurez suficiente como para poder deslindar dominios supuestamente paralelos.

3.2.1.- LA DIMENSION EVOLUTIVA

El desarrollo del self está en función del desarrollo cognitivo y de las experiencias de interacción social. En esta línea de investigación convergen estudios de Psicología de la Personalidad y Psicología Evolutiva.

Algunos de los puntos fundamentales que defiende la teoría evolutiva del self son los siguientes:

1)- El desarrollo del self supone cambios y avances para el logro de un mayor equilibrio en las interacciones entre el organismo y el medio; es decir entre la realidad exterior y las estructuras internas de asimilación y acomodación.

2)- El self funciona a nivel intrapsíquico e interpersonal y su desarrollo supone transformaciones de las estructuras cognitivas subyacentes, que deben ser entendidas como características y modelos de organización generales más que como modelos de respuestas concretos.

3)- El self es una unidad de organización de la personalidad que puede explicar gran parte de lo que sucede en el ámbito de la cognición social. Los cambios del self suelen ir unidos a cambios en la comprensión y concepción del mundo social. En la medida que cambia el self se reestructura el concepto de uno mismo en su relación con los demás. Es, sin embargo, algo más que el desarrollo de una estructura lógica. Es, también, el desarrollo de la capacidad de role-taking.

4)- El desarrollo del self se puede describir en función de niveles de toma de perspectiva o capacidad para distinguir los puntos de vista de los otros como diferenciados de los propios. El self y la cognición social se fundamentan en habilidades de toma de perspectiva para ver que las demás personas son, de alguna manera, iguales pero también diferentes a uno mismo. El role-taking es importante para darse cuenta de cómo interactúan las expectativas y la receptividad de los otros con las propias acciones.

5)- El equilibrio del self va más allá de los logros en situaciones momentáneas y representa periodos de estabilidad que dan lugar al concepto de estadio o nivel de desarrollo del self.

Una dimensión importante del cambio de autoconcepto es, pues, la evolutiva. La concepción del self tiene formas distintas a lo largo del desarrollo como tendencia o resultado de una mayor capacidad de autocomprensión así como de una mayor habilidad para sistematizar e integrar las concepciones sobre uno mismo en relación con los demás.

Entre los intentos de describir los estadios del self cabe destacar el de Damon (1984) que establece varias dimensiones comparativas y que se centra en los orígenes y desarrollo del self durante la infancia y adolescencia. Hay otros intentos, como el de Kegan (1982) que hace una conceptualización compatible con los estadios morales de Kohlberg.

El self o autoconcepto puede ser deslindado según varias dimensiones conceptuales (Damon 1984) (ver esquema de la página 181): self físico, activo, social, psicológico. Es decir que las características que uno se atribuye a sí mismo abarca aspectos múltiples, que van desde el físico hasta el funcionamiento social y psicológico. Sin embargo, estos aspectos diferenciales pueden tener una presencia mayor o menor y en cada momento del desarrollo hay una concepción dominante que abarca a todas ellas.

En un primer nivel predomina la concepción fisicalista que le hace al niño verse a sí mismo tan sólo en función de las características físicas que lo describen. En un segundo nivel siguen abundando los rasgos descriptivos para definir la propia identidad pero se amplía y el niño en sus autodescripciones no considera tan sólo los aspectos físicos sino que también tiene en cuenta las actividades que realiza.

Durante toda la infancia, hasta los doce o trece años, predominan las concepciones descriptivas de sí mismo e incluso cuando se hacen descripciones psicológicas o sociales tienen un carácter descriptivo y superficial (rasgos, habilidades o estados de ánimo visibles). Es importante destacar que durante este periodo raramente hacen alusión a los temas de justicia, responsabilidad o interés por los otros. Es decir, que éste no es una cuestión decisiva para el autoconcepto, lo cual tiene importantísimas implicaciones por cuanto al tema de la educación de valores se refiere. Los niños pueden interesarse por estos temas, y a menudo así lo hacen si les estimulamos, pero apenas hay concordancia entre los razonamientos y sus conductas.

En un tercer nivel, paralelo al estadio tres de Kohlberg o al nivel tres propuesto por las teorías de la personalidad, que coincide con el inicio de la Adolescencia, aparece el self social. Todos los enfoques han subrayado los importantes cambios que se producen en este momento: sensibilidad por las expectativas y opiniones de los otros, responsabilidad por el bienestar de las personas cercanas y el fenómeno de las ideologías; es decir, la defensa de los ideales, ya sean sociales, políticos o religiosos.

El comienzo de la Adolescencia supone la aparición del self o personalidad social. A partir de ahora, las manifestaciones sociales que uno tiene en las interacciones con los demás se convierten en un criterio de autodefinición importante. Se es como se actúa con los otros y esta nueva forma de verse a sí mismo tiene importantes implicaciones morales. La moralidad se convierte en un regulador esencial de las interacciones sociales. Ser generoso, justo....

El modelo de Kegan (1982) ofrece la ventaja de utilizar los estadios de Kohlberg como punto de referencia y comparación. Asimismo, mientras que el de Damon es apto para captar el origen y desarrollo desde las primeras etapas, el de Kegan puede ser más adecuado para la descripción del desarrollo en estadios superiores.

Kegan establece un primer estadio (2), egocéntrico y presocial, en el cual prevalecen las necesidades y los deseos hedonistas. La construcción del self y su relación con los otros se caracteriza por la habilidad de manejar los propios impulsos a través de la cooperación y la demora de gratificación, cuando se obtienen o se pueden obtener beneficios. En este estadio la máxima de funcionamiento viene a ser la siguiente: "si no puedo conseguir lo que quiero no soy válido".

En el estadio siguiente (3) el dominio moral y el nivel de perspectiva utilizado se extiende a las relaciones cara a cara y lo que los sociólogos conocen como "grupo primario". Interpersonalismo, búsqueda de sentimientos mutuos y normas compartidas caracterizan este periodo. La construcción del self se caracteriza por la identidad del "nosotros". El self tiene grandes dificultades para diferenciarse, para creer y sentir de forma distinta al nosotros.

El logro cualitativo del cuatro con respecto al tres es la capacidad de coordinar los valores de pequeños grupos desde una perspectiva social sistémica más amplia. El yo toma una identidad propia e independiente del nosotros. Se construye el

self, así como las acciones que de él se derivan, en términos de poderes y responsabilidades sociales. Se acepta la necesidad de un sistema impersonal con instituciones y códigos éticos que regule los intereses de grupos diferentes. En este estadio el self deja de estar sujeto a la tiranía del grupo para pasar a la tiranía del sistema. El self se define en función de la organización, consistencia y ejecución de responsabilidades. La pregunta para sentirse bien ya no es "¿te gusto?", sino "¿me respetas por la manera en que hago las cosas?". Este respeto, derivado de la conducta consistente y responsable, va muy unido al sentido y consecución de independencia personal.

Finalmente, se consigue una perspectiva capaz de coordinar los conflictos de culturas, ideologías o puntos de vista diferentes. El conflicto y la ambigüedad se reconocen como tolerables y reflejo de cambios internos. Kegan dice, en este sentido, dice que los sentimientos dejan de funcionar- como sucedía en el estadio anterior- como si fueran problemas administrativas que se intentan resolver sin dañar el funcionamiento de la organización.

Tanto un modelo como otro ponen de manifiesto que los conflictos de las relaciones interpersonales toman formas nuevas en cada estadio del desarrollo. Esto quiere decir que, en cierta forma, los pensamientos, sentimientos y deseos son en parte organizados por el self, lo cual determina, a su vez, los juicios de valor sobre lo que está bien y mal.

Cabe destacar que todas estas perspectivas evolutivas, que subrayan la importancia de las estructuras y que conforman lo que podría llamarse "self logic", pueden ser complementadas con las aportaciones de la psicología de la personalidad que destacan la incidencia de las experiencias personales, "life-experience" (Noam 1985; ver esquema de la página 182).

"Self-logic" hace referencia a la perspectiva subyacente que coordina el punto de vista que mantiene la persona sobre sí mismo, sobre los otros significativos y sobre la relación entre uno mismo y otro

"Life-experience" hace referencia a los sucesos que marcan la trayectoria y la biografía de una persona. Primeras relaciones familiares, primeras separaciones, entrada en la escuela, amistades adolescentes y primeros amores, entrenamiento ocupacional..." (Noam 1985: 324)

No basta considerar- como hacen las teorías constructivistas- el nivel estructural del self que nos informa sobre cómo se ve la persona a sí misma, cómo ve a los otros, cómo interpreta su historia para entender qué tipo de valoraciones y de conflictos surgen en cada momento. Es necesario, también analizar cómo han influido las experiencias en la construcción de un estilo de relación.

El estilo orientado hacia sí mismo es el de la persona que busca, primordialmente, su independencia y autocontrol. Se mantienen los límites para proteger el sentido del self. El poder, el dominio y el logro individual le sirven a la persona para mantener una postura diferenciada. Se manifiesta una cierta preocupación por la autocomplacencia que puede, también, llevar a un cierto desdén hacia las necesidades de los demás. Suelen orientarse hacia la tarea y ser bastante ideacionales. Este estilo puede llevar a extremos patológicos tales como "el solitario", "el narcisista".

El estilo orientado hacia las relaciones es el de aquellas personas que centran la mayor parte de su energía en establecer y fortalecer relaciones. El self se define como parte de estas relaciones, en la medida que uno es querido y aceptado por las personas cercanas. Por ello, se intenta evitar todo lo que pueda distorsionar la armonía y ocasionar separaciones. Con este fin se llega, incluso, a evitar las emociones negativas, tales como el enfado, que son notas características de un self individual y diferenciado de los demás. Llevado a sus extremos patológicos este estilo supone una adaptación de la persona a las necesidades, deseos, intereses, direcciones y pautas marcadas por los otros (sumisión patológica).

Las relaciones entre el estadio del self y el estilo relacional pueden ser muy variadas. Los efectos amonizadores pueden conducir, en general, hacia un mayor estado de equilibrio en un estadio dado pero puede, también, contribuir a retrasar el desarrollo en la medida que impida nuevas experiencias y reorganizaciones. Lo que parece necesario es un mínimo de discrepancias que favorezcan el progreso.

"Una discrepancia entre estadio y estilo puede conducir a una aceleración del desarrollo en la cual la tensión interna entre el estilo y las nuevas necesidades empuja hacia una nueva síntesis característica de un estadio más avanzado. Puede conducir, también, a un intento creativo de integrar deseos, fines y aspiraciones confusos o contradictorios en un determinado estadio" (Noam 1985: 338)

En resumen, el autoconcepto se construye en la interacción social. La familia, la escuela y los ambientes creados por los compañeros conforman el self y la historia futura de las transformaciones posibles. Este autoconcepto que en principio depende, en una gran medida de los demás, se va, progresivamente independizando y haciendo más autónomo. Por otra parte, depende también del estilo relacional. Las personas que tienen un self orientado hacia sí mismo enfatizan los procesos de diferenciación y, en cambio, las personas que tienen un self orientado hacia los demás subraya los procesos de integración e inclusión. Tanto en un caso como en otro, cabe suponer que ello se reflejará en los razonamientos.

Su importancia es grande para la Psicología y la Educación de Valores porque diferentes autoconceptos pueden explicar algunas de las diferencias conductuales entre sujetos con niveles de razonamiento parecido.

3.2.2.- EL AUTOCONCEPTO Y EL ESQUEMA DE GÉNERO

En las dos últimas décadas se ha venido desarrollando una teoría que explica las diferencias de sexo en base a la hipótesis del género.

Esta hipótesis defiende que el hecho de ser hombre o mujer condiciona, la forma en que nos interpretamos a nosotros mismos y, consecuentemente, también las formas en que nos situamos ante los demás. Es decir, que percibimos, sentimos, pensamos, valoramos y nos comportamos como masculinos o femeninos. Planteado así, el esquema de género o sexo es uno de los esquemas más interesantes e importantes que componen el autoconcepto.

Durante la infancia pueden observarse ya las primeras pautas de diferenciación y así lo demuestran, por ejemplo, las observaciones del juego (Piaget 1984- 1932, Lever 1976, 1978). Mientras que los niños juegan más en grupos y se acostumbran a la competición y las normas, las niñas parecen preferir los juegos privados, con pocos componentes y sin elementos competitivos. Las disputas, que son una constante sin demasiada trascendencia en los juegos de los niños y que se solucionan recurriendo a las reglas, perturban a las niñas hasta el punto de que una discusión pueda poner fin a sus juegos (Piaget 1984-1932).

Al llegar a la Adolescencia la identidad se convierte en un problema importante y también aquí se advierte que hombres y mujeres tienen procesos específicos de su género. Los adolescentes varones tienden a definir y buscar su identidad a través de la elección de una profesión que les dé posición y les permita alcanzar su autonomía. La identidad de las adolescentes suele ir, en cambio, más asociada a la búsqueda de relaciones de intimidad.

Aunque el mundo moderno debería haber cambiado algo la situación, al favorecer una mayor igualdad e integración de la mujer, los estudios sobre el tema ponen de relieve que la mujer se incorpora a un mundo de valores masculinos (competencia, autonomía...) que le crea contradicciones y miedos. Matina Horner (1968) ha planteado, en este sentido, el "temor al éxito" de las mujeres de la edad moderna, supuestamente educadas para el trabajo, la competencia y el desarrollo de la autonomía cuando, al mismo tiempo, siguen teniendo una orientación a lo privado y la búsqueda de amor.

Es posible que las diferencias de género tengan, en gran medida, un valor funcional, dependiente de la cultura y los procesos de socialización. En cada sociedad hay unas expectativas, que aparecen ya sea de manera clara o implícita, sobre cuáles son las habilidades, atributos de personalidad y autoconceptos que son propios de cada sexo.

La mayoría de los modelos, excepto los biológicos que han insistido más en los factores genéticos y hormonales, han subrayado que las diferencias de género emergen, se adquieren o se aprenden por medio de los procesos de socialización.

Ciertamente, los esquemas de género serían difícilmente explicables sin la insistencia social en los procesos de diferenciación. Sin embargo, todos estos modelos recurren a mecanismos explicativos diversos para presentar cómo tiene lugar este aprendizaje.

El psicoanálisis ha estudiado los mecanismos de identificación hacia los padres del mismo sexo.

Las teorías del Aprendizaje consideran que es una cuestión de roles.

"El aprendizaje de los roles masculinos y femeninos consiste en el proceso mediante el cual un sujeto (generalmente un niño) llega a adquirir, valorar y adoptar los atributos (comportamientos, rasgos de carácter, respuestas emotivas, actitudes, creencias y opiniones) que en su cultura se conciben como apropiadas a su sexo" (Mussen 1971: 208)

Estos roles son adquiridos y mantenidos por principios de refuerzo, castigo y modelado, sin que para ello sea necesario recurrir a procesos explicativos internos tales como el autoconcepto. (Mischel 1970). La persona adquiere su identidad sexual- su masculinidad o feminidad- porque se les presentan modelos y se les refuerza aquellas manifestaciones propias de su sexo. Tradicionalmente, para las mujeres se mantiene el patrón de "obediencia", "responsabilidad", "afectuosidad" mientras que para los hombres se transmite un patrón de "fortaleza", "resistencia", "seguridad".

Las teorías cognitivas hablan de "esquema de género" y subrayan (Markus 1977; Markus y Overton 1978; Bem 1981, Bem 1984) la importancia de la interacción social para la creación de los diferentes mecanismos existentes en niñas y niños para el procesamiento de la información y la construcción del autoconcepto.

"El esquema de género es una estructura cognitiva, una red de asociaciones que organizan y guían la percepción individual. Un esquema funciona como una estructura anticipatoria preparada para seleccionar y asimilar aquella información que es relevante en términos del esquema de género" (Bem 1981: 355)

Según este modelo cognitivo, los contenidos, características y conductas que la persona considera adecuados de su sexo, responden no tanto a la búsqueda de recompensas exteriores como a la necesidad de consistencia interna con la imagen que uno se ha forjado de sí mismo.

La cultura tiene un papel importante en la medida que es a través de ella como el sujeto se ha forjado esa imagen. En la mayoría de las culturas, los adultos se dirigen a los niños e insisten en algunos contenidos relacionados con el sexo- por ejemplo, que los chicos son más fuertes que las chicas, mientras que éstas son más cuidadosas. Sin embargo, no es tan sólo una cuestión de grado. Las diferencias son cualitativas: hay unas características propias de los chicos y otras más propias de las chicas. No se perciben como dimensiones a lo largo de un continuo sino que tienden a presentarse como realidades dicotómicas (se tienen o no se tienen) en vez de utilizarse indistintamente para apreciar en qué medida o grado los tienen unos y otros. Es así como niñas y niños aprenden a aplicar esta selectividad a sí mismos y a evaluar su adecuación como persona en términos del esquema de género.

Ahora bien, no en vano la teoría cognitiva del esquema de género ha puesto de manifiesto que se trata de una teoría de los procesos y no del contenido. Se les comunicaa los niños, de forma continúa, mensajes diferentes y ésto da lugar a diferentes sistemas de procesamiento de la información. No es necesario recurrir a mecanismos de refuerzo y modelado para explicar por qué los niños y las niñas se ajustan a los patrones culturales. Cabe suponer- utilizando la metáfora del ordenador- que sus sistemas de registro de la información, de memoria y de funcionamiento serán francamente diferentes. El autoconcepto es un sistema de esquemas basados en la experiencia y en el procesamiento de aquella información que es relevante.

Resumiendo, en las investigaciones del self se han reflejado, generalmente, los puntos de vista contrapuestos de los dos paradigmas fundamentales: el del aprendizaje y el cognitivo.

La perspectiva conductista ha enfatizado el significado social...y se entiende el self como autopercepción, según la cual las demás personas proporcionan una importante fuente de información acerca de uno mismo y también importantes recompensas sociales. La gente pone un gran cuidado en intentar controlar las inferencias que los demás harán y tratan de ajustar sus identidades para que parezcan lo más adecuadas posibles y puedan obtener las mayores recompensas posibles.

El paradigma cognitivo ha subrayado el grado en que la conducta es guiada por necesidades internas, privadas, especialmente la necesidad de mantener la consistencia con el autoconcepto...De acuerdo a este punto de vista, las personas procesan la información de manera que aseguran el mantenimiento de su autoconcepto y se comportan de formas que son consistentes con este autoconcepto.

En los últimos años se han realizado intentos de aunar todas las propuestas para construir modelos multidimensionales, que recogen las aportaciones anteriores, tanto de los modelos cognitivos como de aprendizaje e incluso los biológicos. Se entiende que cada uno de los enfoques anteriores ha contribuido con el descubrimiento de un grupo importante de factores pero se considera, también, que tan sólo considerando los procesos de interrelación entre todos ellos se pueden superar las visiones parciales.

Un trabajo importante, surgido en esta línea es el modelo de interacción social negociada de Deaux y Major (1987) . Admitiendo que pueda haber ciertas tendencias biológicas, las personas nos ajustamos a los patrones sociales. Construimos esquemas que responden a la imagen que tenemos sobre nosotros mismos (paradigma cognitivo) pero también nos movemos en función de las percepciones que advertimos en los otros (paradigma conductual) y de las imágenes que deseamos mantener para sentirnos queridos y apreciados.

En la necesidad de elaborar un cuadro conciliador y más completo han intentado, asimismo, introducir nuevas variables, tales como las situacionales, que pueden dar lugar a un amplio margen de variabilidad en cada momento concreto para responder a las demandas situacionales.

"No discutimos que hay diferencias en las propiedades y potenciales subyacentes, tales como factores biológicos e historias de socialización, algunas de las cuales están relacionadas con el género. Sin embargo, pensamos que hombres y mujeres son iguales en la mayoría de sus potencialidades de conducta social y que las conductas pueden diferir ampliamente en función de la elección personal, la conducta de la otros y el contexto situacional" (Deaux y Major 1987: 370)

Los elementos claves de este modelo que insiste sobre la importancia de las variables situaciones son:

1)- Una persona que percibe y que lleva a la relación un conjunto de creencias sobre el género así como un conjunto de fines personales a conseguir en la interacción.

2)- La persona a la que se percibe y que también aporta a la relación sus propias concepciones sobre el género y los fines de la interacción.

3)- Una situación que puede variar en el grado en que se hace referencia a aspectos o problemas de género.

Estos elementos se ponen en marcha en los procesos de interacción social (ver esquema de la página 183). El que percibe tiene un sistema de creencias que constituyen su autoconcepto y sus esquemas, entre ellos el de género (caja A). Tal sistema puede ser activado por una gran variedad de factores (caja B). Influenciado por sus sistema de creencias y por sus fines específicos de interacción, el percibidor actúa de una forma u otra ante el sujeto que está percibiendo (caja C). Por su parte, el sujeto que está siendo percibido tiene, también sus creencias, autoconcepto y esquemas de género específicos (caja D) que como en el caso del percibidor pueden ser activados por una variedad de factores (E). Después de interpretar la acción del otro y condicionado por sus sistemas y sus fines de la relación selecciona una alternativa de acción (F). Estas secuencias de interacción no son invariables y pueden ser modificados por dos clases de condiciones (caja H): la deseabilidad de la conducta esperada y las circunstancias situacionales. Para completar el círculo, el modelo considera las interpretaciones que hace la persona percibida de sus propias acciones (I) así como las interpretaciones del que percibe con respecto a sus propias estrategias (J).

Un ejemplo ilustrativo de cómo funciona el modelo, para explicar las diferencias de sexo, viene dado por una secuencia de interacción con respecto al tema del liderazgo. Supongamos una situación en la que el director considera que hombres y mujeres tienen características diferentes por lo que se refiere a los estilos de liderazgo (A). Esta creencia ha sido activada recientemente por un incidente en el trabajo que demuestra la clara diferenciación de hombres y mujeres (B), lo cual le lleva a enviar mensajes diferentes a Juan y Juana de lo que se espera de ellos en una prueba que deben realizar

(C). El director le insinúa a Juan que es una buena ocasión para demostrar su habilidad, mientras que cuando habla con Juana enfatiza los aspectos cooperativos de la situación de grupo. Lógicamente Juan y Juana tienen diferentes historias personales sobre sus experiencias de liderazgo, sus autoimágenes al respecto y los estilos preferidos. (D). El contexto de grupo activa de forma diferente a cada uno, sobre todo a través de la intervención del director (E). No es sorprendente que Juana interprete la situación como una posibilidad de demostrar su talento cooperativo (F) y Juan su capacidad (G), lo cual les lleva a actuar de forma bien diferenciada en la prueba y a presentarse de forma (I). Esta diferencia confirma las creencias iniciales del director (I) y las valoraciones de Juana y Juan (J).

Con el mismo escenario hubieran podido darse diferentes resultados si alteramos cualquier variable.

Este modelo ofrece la ventaja de explicar por qué los metaanálisis sobre diferencias conductuales entre hombres y mujeres arrojan resultados tan poco claros. Los intentos por valorar las autoconcepciones de masculinidad y feminidad han tenido una larga historia, en la que unos han subrayado las diferencias (Gilligan 1982) mientras otros las han minimizado (Maccoby y Jacklin 1974). Parte del problema se puede explicar por las limitaciones de las medidas disponibles. El resultado es que las investigaciones sobre las diferencias entre hombres y mujeres han tenido un éxito limitado para explicar las diferencias conductuales relacionadas con el esquema de género.

Los modelos de situacionales dan una alternativa importante: el género como cualquier aspecto del self juega un papel decisivo como guía de la conducta sólo en la medida en que es activado ("working self") por unas condiciones favorecedoras de interacción:

a) cuando el esquema de género sea un componente central, bien diferenciado del autoconcepto.

b) cuando el esquema de género ha sido recientemente activado o cuando fue frecuentemente activado en el pasado.

c) cuando los aspectos situacionales hacen que el esquema de género tenga un papel central.

d) cuando la acción de la persona que le observa a uno hace que el esquema de género sea saliente.

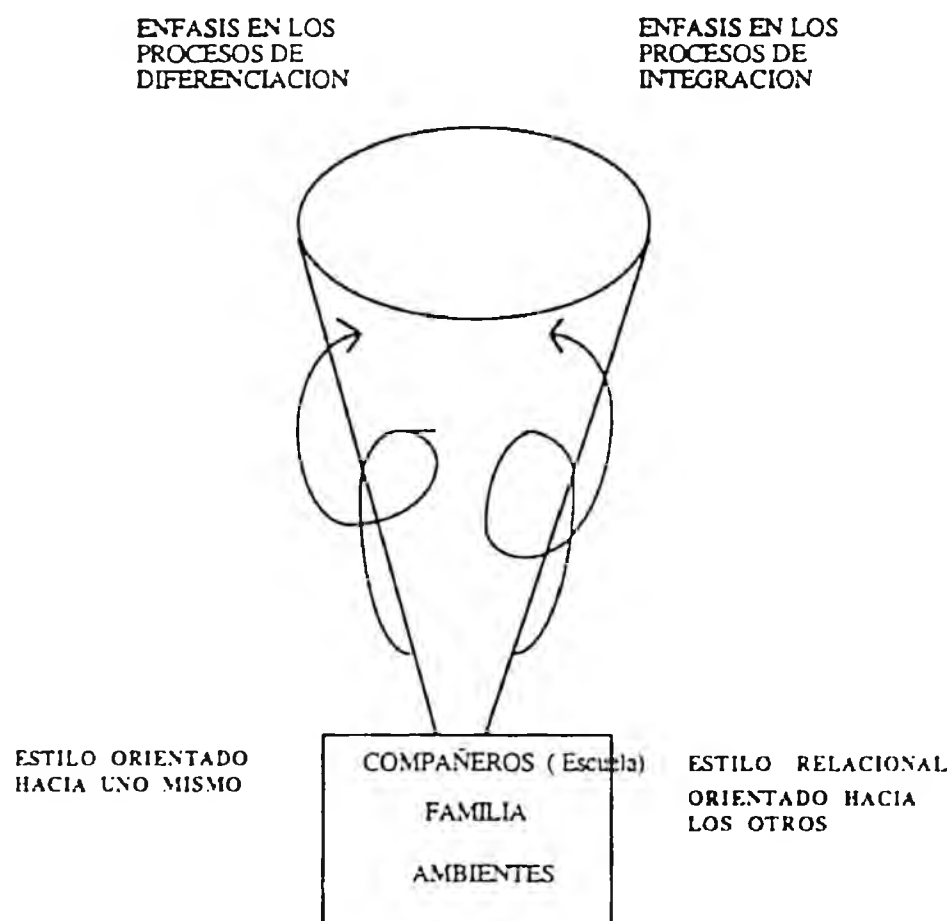
No es casual que las mayores diferencias entre hombres y mujeres aparezcan en aquellas situaciones en que el sujeto sabe que está siendo observado. Las expectativas y los roles sobre cómo los otros quieren y esperan que nos comportemos juegan un papel tan importante que, cuando la persona no se siente bajo ese control de los otros, disminuyen notablemente las supuestas diferencias. Otro tanto sucede con el problema del estatus. Puesto que los hombres ocupan, generalmente, cargos de mayor rango social y responsabilidad tienden a desarrollar autoconceptos y esquemas de género diferenciados pero las diferencias disminuyen en la medida que la comparaciones entre hombres y mujeres se hacen igualando el estatus. Podría, pues, decirse que las expectativas, los roles y el estatus crean importantes condiciones de activación del esquema de género.

: 8.- DESARROLLO EVOLUTIVO DEL SELF SEGUN DAMON

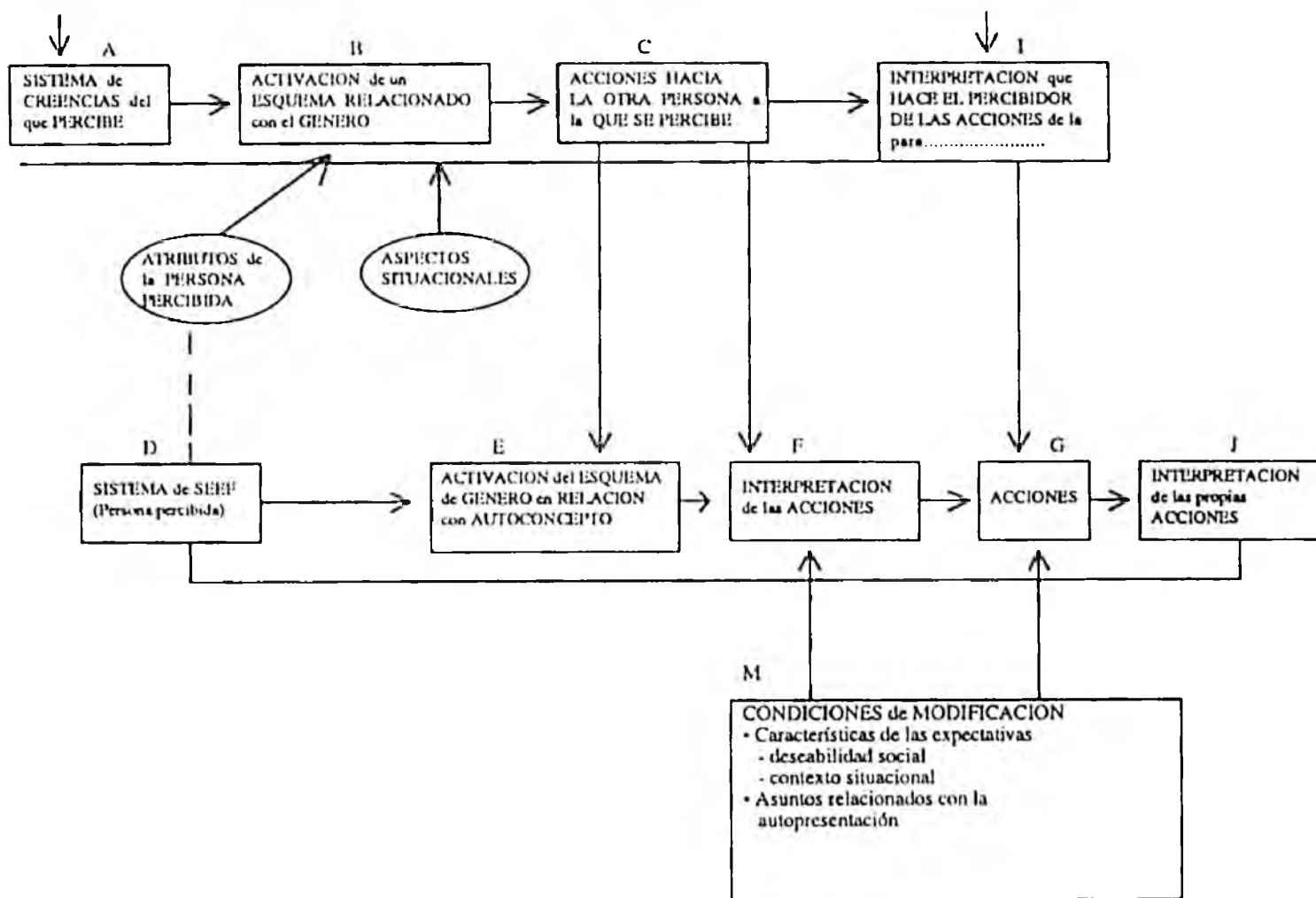
SELF FISICO	SELF ACTIVO	SELF SOCIAL	SELF PSICOLOGICO
PROPIEDADES DEL CUERPO POSESIONES MATERIALES	CONDUCTA TIPICA	SER MIEMBROS DE GRUPOS	ESTADOS DE ANIMO SENTIMIENTOS O IMPULSOS MOMENTANEOS
ATRIBUTOS RELACIONADOS CON LA ACTIVIDAD FISICA	CAPACIDADES O APTITUDES EN RELACION CON LOS OTROS	ACTIVIDADES QUE ESTAN CONSIDERADAS EN RELACION A REACCIONES (APROBACION- DESAPROBACION DE OTROS)	CONOCIMIENTOS, HABILIDADES APRENDIDAS, MOTIVACION, ACTIVIDAD RELACIONADAS CON ESTADOS EMOCIONALES
ATRIBUTOS FISICOS QUE INFLUYEN SOBRE EL ATRACTIVO Y LAS INTERACCIONES SOCIALES	ATRIBUTOS ACTIVOS QUE INFLUYEN SOBRE LA CAPACIDAD DE ATRACCION Y LAS INTERACCIONES SOCIALES	CARACTERISTICAS DE LA PERSONALIDAD SOCIAL	SENSITIVIDAD SOCIAL CAPACIDADES DE COMUNICA- CION Y OTRAS HABILIDADES EN RELACION CON LO SOCIAL
ATRIBUTOS FISICOS QUE REFLEJAN ELECCIONES O CRITERIOS MORALES	ATRIBUTOS ACTIVOS QUE REFLEJAN ELECCIONES MORALES Y CRITERIOS MORALES	LAS ELECCIONES MORALES O PERSONALES REFERIDAS A LAS RELACIONES SOCIALES O CARACTERISTICAS DE LA PERSO- NALIDAD SOCIAL	SISTEMA DE CREENCIAS FILOSOFICAS Y PERSONALES; PROCESOS DE PENSAMIENTO SOBRE UNO MISMO
SELF FISICO	SELF ACTIVO	SELF SOCIAL	SELF PSICOLOGICO

10.- MODELO DEL SELF DE DEUX Y MAJOR

(NOAM, 1985)



9.-Modelo del self de DEAUX y MAJOR 1987



3.3.- LA INCIDENCIA DE LAS VARIABLES SOCIO-AFECTIVAS

3.3.1.- FACTORES DE APRENDIZAJE: PRACTICAS EDUCATIVAS Y TÉCNICAS DE DISCIPLINA

Las Teorías del Aprendizaje defienden la hipótesis de que tanto el razonamiento como la conducta moral están en función de los factores socio-afectivos que surgen de las condiciones ambientales y, más concretamente, de las prácticas educativas y técnicas de disciplina

Desde el paradigma del Aprendizaje Social se admite que hay una orientación básica que parece cambiar a lo largo de un continuo y que hace que la orientación moral externa se convierta en interna.

Sin embargo, a diferencia de las interpretaciones del paradigma constructivista, ello no implica, en absoluto, recurrir a un desarrollo de estructuras morales. Reflejan cambios de las capacidades cognitivas y las variables de aprendizaje

El cambio de la orientación puede ser perfectamente explicado por cambios relacionados con las prácticas educativas. La comprensión moral de las personas, su razonamiento, refleja el régimen de castigos y aprobaciones, de reglas y convenciones que son modelados por los padres, compañeros y otras personas significativas en diferentes momentos de su desarrollo. A su vez como, éstos cambios en la comprensión y evaluación de los hechos, conlleva cambios en la conducta prosocial o conducta altruista

Los cambios específicos en los modelos de socialización que se producen en la infancia progresan de una forma que se corresponde, en cierta forma, con los estadios de Kohlberg , pero se trata de orientaciones generales producto de las experiencias de socialización.

Las relaciones entre prácticas de socialización y capacidades cognitivas no son arbitrarias. Reflejan, en gran medida, las prácticas a las cuales está expuesto el niño en su proceso de socialización. Al principio son advertencias y castigos... Después, cuando las habilidades verbales y cognitivas están más desarrolladas, se tiende al empleo

de tácticas de razonamiento. En definitiva, las técnicas de disciplina a usar en cada etapa del desarrollo pueden ir variando. (Bandura 1987-1976; BarTal 1982, Burton 1984).

"Las personas enseñan, modelan y refuerzan diversos aspectos de los niños, según la edad de éstos. Al principio el control es necesariamente externo...A medida que los niños maduran las sanciones sociales van reemplazando a las físicas ...Una vez establecidos los criterios morales de conducta, por medio de la instrucción y el modelado, la propia evaluación que el sujeto hace de las consecuencias de su conducta le disuade de llevar a cabo actos que supongan una transgresión de las normas (Bandura 1987:61)

Por una parte, las practicas educativas y las técnicas de disciplina utilizadas por padres y educadores ,influyen sobre el desarrollo moral, pero, por otra parte, también es cierto que el nivel de desarrollo del niño condiciona mucho la clase de disciplina que se puede y se suele utilizar.

Se trata de un problema de interacciones mutuas y plantear así la cuestión puede ayudar a reformular muchos interrogantes.

La tarea ahora es delimitar en qué medida intervienen las influencias sociales para producir un tipo de desarrollo moral u otro.

Castigo y razonamiento parecen constituir dos tipos de técnicas educativas con resultados de socialización bien diferenciados.

En cuanto al castigo, que es un tema muy estudiado entre los defensores del Aprendizaje Social, cabe reseñar los trabajos de Aronfreed (1976), quien opina que el castigo aprendido puede dar cuenta de muchas cuestiones que nos preocupan sobre el desarrollo moral. Sobre todo, cuando entendemos el castigo de forma amplia, que incluye la desaprobación y otras clases de disciplina psicológica. Sus experimentos prueban la eficacia del castigo en la supresión de conductas y la superioridad de otro tipo de técnicas, referidas al intercambio racional. Para Aronfreed una moderada cantidad de verbalización, sobre todo cuando se centra en las intenciones, puede conseguir un control internalizado mucho más efectivo que el castigo.

Dentro del castigo cabe distinguir varias formas.

El castigo físico, entendido como presión física o material para obligar a ciertos comportamientos, es la forma más tradicional de castigo. Va unido a lo que, durante los últimos años, se ha llamado "afirmación de poder" por parte de educadores. Básicamente, se trata de elicitare unos comportamientos y eliminar otros o bien forzándole al niño directamente o bien retirándole privilegios.

Se puede, sin embargo, utilizar al castigo sin hacer uso directo del poder, sin afirmarse, por la fuerza, ante el niño. Es algo que puede conseguirse, fácilmente, con las diversas variedades existentes de castigo psicológico. Entre ellas cabe destacar la técnica de "retirada del afecto" ante aquellos comportamientos del niño que no se aprueban. En vez de desaprobale al niño castigándole, directamente, se muestra un comportamiento de enfado o desencanto que le castiga al niño en el terreno afectivo. Whiting y Child (1953) estudiaron los efectos de esta técnica y defendieron su superioridad, sobre la técnica del castigo físico y la afirmación de poder, para promover desarrollo moral. Sin embargo, es importante destacar que, a pesar de sus preconizadas ventajas, los resultados empíricos posteriores han sido bastante contradictorios. Un estudio de Sears, Maccoby y Levin (1957) parecía demostrar que los niños, cuyas madres, habitualmente cariñosas, utilizaban esta táctica, puntuaban más alto en razonamiento moral. Estudios posteriores (Yarrow, Campbell y Burton 1968) han cuestionado estas afirmaciones e insistido en que la evidencia empírica no ha demostrado la superioridad o aconsejabilidad de esta técnica de disciplina.

Son muchos los estudios que prueban una alta correlación entre el empleo de la técnica del razonamiento y los índices de desarrollo moral. Según estas investigaciones explicarle al niño lo que es o no es correcto y por qué debería de actuar de ciertas formas, es la mejor táctica para favorecer el desarrollo.

Entre las técnicas de razonamiento cabe destacar "las técnicas de inducción", que se han convertido en un punto central de investigación dentro de la Teoría del Aprendizaje Social.

El término de inducción propuesto por Hoffman (1970) hace referencia a la práctica, fundamentalmente paterna, de indicar a los niños las consecuencias negativas de su conducta sobre otros.

Los efectos benéficos de la inducción se explican por su capacidad de promover role-taking. En la medida que se le acostumbra al a ser sensible con los sentimientos y situaciones de otros, y en la medida que se le pide que analice las consecuencias que sus conductas pueden tener sobre otras personas, se está favoreciendo su capacidad de role-taking, clave para el desarrollo moral .

Se han realizado un considerable numero de investigaciones en torno a este tema (Saltzstein 1976; Hoffman 1979...) han encontrado correlaciones negativas entre razonamiento moral y/o conducta moral con el uso de la técnica de afirmación de poder.

Saltzstein (1976) investiga los efectos de la afirmación de poder, la retirada del afecto y la inducción , comprobando el efecto benéfico de eta última.. Analiza, asimismo, el paralelismo de los efectos producidos por cada una de estas tácticas con los niveles de moralidad de Kohlberg. El uso frecuente de afirmación de poder retrasa el desarrollo de un razonamiento moral autónomo. La retirada de afecto tiene, al parecer, resultados dudosos y puede, con facilidad conducir a una moralidad conformista o convencional; es decir, basada en una rígida conformidad por el propio interes y por el miedo a la autoridad. Por lo que respecta a las técnicas de razonamiento, especialmente, cuando insisten en razonar y analizar las incidencia de los actos personales en otras personas, lo favorecen. Sin embargo, la dirección promovida por la inducción puede no ser siempre positiva. Si la persona vivencia la situación con miedo a perder al otro puede, como la retirada del afecto, llevar a una moralidad convencional y conformista.

"La influencia de la inducción en la orientación, conformista o altruista, es incierta... Algunas veces, la técnica puede conducir a la empatia y el role-taking promoviendo el desarrollo de una moralidad altruista; otras veces, para otros niños, puede ocasionar miedo a perder el amor contribuyendo al desarrollo de una moralidad conformista" (Saltzstein 1976: 259)

Saltzstein encontró, también, evidencias de que cada técnica disciplinaria favorece un determinado tipo de razonamiento y conducta moral. La obediencia es el resultado de la afirmación de poder. Asimismo, la identificación, que unas veces se canaliza hacia los padres y, otras veces, hacia los compañeros, suele ser el resultado de la retirada del afecto. Finalmente, el uso de la inducción puede orientarse hacia la internalización, cuando predomina el componente de racionalidad, o bien hacia la identificación si prevalece el componente de miedo.

Saltzstein estableció, también, un estrecho paralelismo con los estadios de Kohlberg. La obediencia está relacionada con el nivel preconventional (1 y 2). La identificación es paralela al nivel convencional, y especialmente al estadio 3. La internalización se relaciona con el estadio 4 y el nivel posconvencional.

Otras investigaciones han matizado la importancia de tener en cuenta otros aspectos que han de acompañar al uso de la inducción y el razonamiento para obtener resultados adecuados.

Staub (1975) estudió los efectos de la inducción en contextos escolares pero haciendo hincapié en las consecuencias positivas. Intentó averiguar cómo incide utilizar el razonamiento, como técnica. Introdujo sin embargo, una variante con respecto a los estudios de inducción. Quiso probar el resultado de indicarle al niño "las consecuencias positivas" de sus acciones, en vez de indicarle las consecuencias negativas, como se había venido haciendo.

Los resultados obtenidos, la imposibilidad de explicar el mayor desarrollo en función únicamente de la inducción, le llevaron a plantearse que la inducción es un factor importante que tiene efecto en la medida que vaya acompañado por otras técnicas. Se haga hincapié en las consecuencias positivas o negativas lo importante es que no se quede en una simple verbalización que transmita ordenes y que vaya acompañada de otras técnicas, en la misma línea.

Aclararle al niño las consecuencias de su conducta, haciéndole capaz de observarlas por sí mismo, tiene un efecto reforzante: el de saberse capaz de colaborar por el bienestar que es intrínsecamente reforzante. Ahora bien, si la práctica de valerse de la razón no es una experiencia que se repite y se refuerza con frecuencia o si los modelos que se le ofrecen no son consistentes con lo que se le pide el uso de la inducción no siempre tiene efectos positivos.

"Muchas veces los padres son inconsistentes con un valor, castigando o recompensando no de acuerdo a un principio, valor o norma, sino de acuerdo a la conveniencia para ellos. Además es importante ofrecer un modelo. Es necesario un periodo de supervisión de ciertas prácticas, antes de que el niño aprenda la autoguía, el autorefuero " (Staub 1975: 132)

Todo ello ha de ir unido a un cierto control para que el niño tome parte activa en actividades responsables de preocupación e interés por otros y participar en acciones responsables. El simple hecho de participar puede aumentar la tendencia a la conducta prosocial si la duración y magnitud son suficientes y no se hace bajo condiciones coercitivas.

La participación responsable hace que el niño tome conciencia de los valores parentales, o de los maestros..., que los internalice. La internalización puede ser promovida por una gran variedad de circunstancias. Si los niños participan en acciones prosociales los niños guiarán su conducta y la evaluarán hasta que en un momento la autoverbalización por sí misma sea suficiente para generar conducta prosocial.

Hoffman (1976), a propósito de sus investigaciones y de los hallazgos disponibles e interpretables desde la Teoría del Aprendizaje Social, resume algunos de los requisitos fundamentales que ha de cumplir una buena educación moral. Esos requisitos constituyen pautas básicas a tener en cuenta.

1) Favorecer las experiencias de distress que le posibilitan al niño ser sensible a las necesidades y sentimientos de los otros.

2) Animarle a imaginarse en el lugar de otros, encontrando puntos comunes y diferentes. Esto le permitirá un desarrollo del role-taking y del sentido del otro.

3) Proporcionarle ocasiones de tomar responsabilidad y cuidado de otras personas, animales o cosas.

4) Exponerle a modelos queridos (padres...) que se comportan de forma altruista, que comunican sus pensamientos y se fijan en los estados interiores de las personas.

5) Reforzar directamente su conducta altruista.

En una línea parecida, Lickona (1985), intentando aunar la propuestas del Aprendizaje y los descubrimientos de la Psicología Evolutiva, propone nueve puntos o principios que es necesario que padres y maestros tengan en cuenta:

1)- crear un ambiente de respeto. El desarrollo de valores interpersonales y de una moralidad independiente no es posible si el niño no vive en un clima de respeto donde se respeta a las personas, con sus formas de pensar y de ser.

2)- una moralidad de respeto se construye lentamente y exige a los padres entender las perspectivas de los niños, para intentar razonar desde el punto donde se encuentran o desde puntos próximos.

3)- fomentar el respeto mutuo, siendo conscientes de las limitaciones de los niños.

"Una de las más importantes lecciones a enseñar a los niños es que el respeto es una calle de dos direcciones. El respeto es recíproco... La lección del respeto mutuo se enseña respetando a los niños y ayudándoles a que ellos aprendan a respetar. El punto de vista liberal-romántico de los sesenta defendía que si tratamos a los niños respetuosamente ellos nos respetarán a nosotros y a los demás automáticamente. El punto de vista evolutivo no es tan optimista" (Lickona 1985: 131).

Se propone para ello adoptar un código de justicia familiar o escolar que ayude a interpretar los problemas de disciplina que surgen. Este es un punto que crece en importancia a medida que el niño se va haciendo mayor y que es decisivo en la Adolescencia. Sugieren, incluso los pasos que pueden ser útiles a la hora de utilizar esta estrategia.

4)-dar ejemplo, ya que una de las variables que mayormente parece influir en los niños es, precisamente, lo que ven que hacen otros

5)-la enseñanza directa, comentando aquellos aspectos que se consideran importantes. Se trata, en definitiva, de la transmisión directa que acompaña a la práctica de esos valores y razonamientos en la vida cotidiana.

6)-ayudar a los niños a pensar por sí mismos, lo cual requiere un cierto intento de hablar y razonar con ellos. Amenazar y castigar no es suficiente

7)-facilitar que los niños tomen responsabilidades

8)-encontrar un equilibrio entre el control y la facilitación de independencia

9)- querer a los niños

Lickona considera que este último es el factor decisivo, incluso por encima de todos los demás (1985: 142).

En definitiva, la educación en valores cuenta con mediadores tanto cognitivos como afectivos. No bastan las instrucciones, es necesaria una implicación directa de los educadores.

"Los niños a los que se les dice, simplemente, "no" sin más explicación tienden a comportarse de forma menos altruista....Sin embargo, la información no lo explica todo... La mejor manera de explicar la conducta prosocial del niño es en base a la interacción de los contenidos cognitivos transmitidos y la implicación afectiva"(Radke-Yarrow y Sherman 1985: 183)

A pesar de que el énfasis y los estudios más detallados acerca de la incidencia de los factores ambientales han venido, principalmente, desde la Teoría del Aprendizaje Social, cabe reseñar que el ambiente y las prácticas educativas son importantes en las consideraciones constructivistas.

3.3.2.- EL GRUPO DE REFERENCIA Y LA INFLUENCIA DE LOS OTROS SIGNIFICATIVOS

La conformidad a los grupos de referencia ha sido citada y utilizada, desde modelos diferentes, como variable clave para la reconciliación de los dos grandes paradigmas en la investigación de valores.

Desde esta perspectiva, se entiende que las personas tratamos de adaptarnos a las reglas, a las expectativas de ciertos grupos o personas que son sentidos como cercanos y de evitar su desaprobación ya que éso podría poner en peligro nuestro autoconcepto. Los valores no harían, en cierta forma, sino expresar la conformidad a un determinado o determinados grupos de referencia. El cambio de valores es, también, un cambio en los grupos de referencia del sujeto.

Sin rechazar la existencia de estadios se hace un gran esfuerzo por delimitar el papel de la cultura y el contexto ambiental en el paso de unos estadios a otros, haciendo alusión para ello, a los grupos de referencia; es decir, aquellos que resultan de mayor importancia para el sujeto en un momento dado de su desarrollo.

Entre los modelos que adoptan esta posición cabe citar el modelo de personalidad defendido por Hogan... (Hogan 1975; Hogan y Busch 1984...) y el modelo contextualista (...Bronfenbreunner 1961, 1962a y b, 1970, 1973; Garbarino y Bronfenbreunner 1976). El modelo de Hogan insiste en los elementos que componen la personalidad y el modelo contextualista incide más sobre los aspectos situacionales.

Hogan y Busch (1984) analizan la importancia de los grupos de referencia en el contexto del desarrollo de la personalidad y entienden que ésta puede ser definida en función de tres componentes básicos: autoimágenes, estrategias de interpretación, tanto de uno mismo como de los otros, y expectativas internalizadas del grupo de referencia. Todos estos componentes son esquemas cognitivos pero, al mismo tiempo, suelen ser, en la mayoría de los casos, inconscientes en el sentido de que uno no acostumbra a reflexionar sobre ellos. Su importancia es decisiva por cuanto que inciden enormemente sobre todos nuestros razonamientos y decisiones interpersonales.

Estos autores plantean, en definitiva, que al valorar un problema hacemos uso no sólo de nuestras estructuras cognitivas sino también de nuestras estructuras personales (Mills y Hogan 1978; Johnson 1981; Johnson y Hogan 1981....). Interpretamos la situación en función de la propia identidad personal y en función de cómo valoramos a las personas que juzgamos, así como a los interlocutores u observadores de lo que decimos u hacemos. Nuestros juicios y valores son, en cierta forma, una forma de autopresentación ante los otros significativos, una forma de decirles lo que somos y cómo queremos que nos consideren.

La estructura de la personalidad refleja la historia del desarrollo que ha seguido cada persona. En resumen, las propias autoimágenes, las formas de interactuar y la imagen de lo que los otros esperan con respecto a uno se forjan en la historia evolutiva del sujeto; es decir en su proceso de socialización.

Este proceso está, en gran parte, mediatizado por la edad y tiene tres fases generales.

La primera fase del desarrollo, hasta los cinco años aproximadamente, se caracteriza por la importancia de las relaciones con la autoridad. En esta fase de socialización tiene lugar el proceso de adquisición de reglas, valores y estructuras rudimentarias del conocimiento.

En la segunda fase, que termina algo después de la pubertad pero que puede prolongarse, entran en juego nuevas exigencias y habilidades sociales. El niño se abre a un proceso de descubrimiento y relación consigo mismo y con sus compañeros. Mientras que en la primera fase de socialización el niño recibe de sus padres los datos básicos para la construcción de su propia identidad y autoestima ahora, en cambio, los compañeros toman el relevo. Cobran gran importancia las expectativas de sus compañeros y esto explica, en gran parte, que sea en este momento cuando surge el interés por los problemas de justicia, igualdad y retribución.

La tercera fase empieza cuando uno entra en contacto con el mundo del trabajo y necesita construirse un estilo de vida.

Durante la primera fase uno debe acomodarse a la autoridad que es lo que los psicoanalistas como formación del superyo. Después uno debe acomodarse a sus

compañeros y aprender a adoptar las perspectivas de los otros y, finalmente, uno tiene que afrontar el problema de la autonomía del que empezó a preocuparse Durkheim y que ha constituido el objeto de estudio de muchos enfoques evolutivos.

En cierta forma, pues, gran parte de lo que sucede en el proceso de socialización podría resumirse como cambio en los grupos de referencia a que el sujeto se conforma. En principio son los padres y profesores; después son los compañeros y finalmente, aquellas personas que tienen un estilo de vida parecido al propio. Cada una de estas fases tiene, asimismo, intereses y problemáticas peculiares.

Las personas se diferencian a pesar de tener edades parecidas puesto que también tienen distintas estructuras de personalidad y procesos de socialización particulares. Por ello, es necesario estudiar "los grupos de referencia" de los sujetos concretos si queremos entender cómo afrontan las relaciones interpersonales y las problemáticas de valor.

Desde el modelo psicosociológico de Bronfenbrenner (1962; Garbarino y Bronfenbrenner 1976) se defiende, también, la evolución de estadios en función del contexto y los grupos de referencia. Este modelo intenta conciliar la perspectiva evolutiva con un enfoque sociocultural. Es de señalar el gran esfuerzo realizado por recoger las aportaciones constructivistas, sobre todo en lo que hace referencia a la descripción de estadios y tratar de especificar los factores culturales y ambientales que explican el paso de unas dimensiones evolutivas a otras.

Garbarino y Bronfenbrenner (1976) proponen tres niveles, con sus correspondientes orientaciones morales, que parecen seguir el mismo orden en todas las personas y en todas las culturas. Cada uno de estos niveles tiene una serie de cuestiones psicosociales y condiciones propias.

1)- Orientación amoral, característica de la primera infancia, en la cual prevalece el deseo de autogratificación. La persona no tiene en cuenta los deseos o expectativas de los demás, excepto como objetos de manipulación que le pueden servir para conseguir sus propias gratificaciones.

Este nivel coincide plenamente con el estadio premoral descrito por Piaget, Kohlberg y Selman característico del egocentrismo

2)- Orientación a algún sistema de agentes sociales

La mayor parte de las personas, una vez superado el egocentrismo intelectual y afectivo de la primera infancia, pasan, siempre que se desarrollen en un contexto de socialización básica, al nivel dos. En este nivel la persona seguirá la dirección y los criterios morales propuestos por las personas o grupos significativos para la satisfacción de sus necesidades afectivas o sociales.

Ahora bien es importante matizar que dentro de este nivel cabe diferenciar tres orientaciones morales posibles- que coinciden bastante con los estadios de Kohlberg y Selman - y que no siempre siguen el mismo orden en todos los individuos ya que dependen, precisamente, de factores culturales y ambientales.

La orientación a la autoridad se caracteriza por una aceptación de las estructuras y los valores paternos que se generaliza y conlleva, también, una aceptación de los criterios morales impuestos por las figuras de autoridad.

La orientación hacia los compañeros supone una cierta autonomía de los criterios de la autoridad adulta y social. Las opiniones y los intereses del grupo de compañeros se convierten en los criterios de valor más importantes y el sujeto tratará de no apartarse de ellos, de conformarse a sus exigencias.

La orientación hacia la colectividad supone un avance en cuanto que se prioritan las metas y los fines del grupo por encima de los deseos y las relaciones personales.

El problema radica, precisamente, en delimitar qué determina la aparición de un tipo particular de orientación moral dentro del nivel dos y qué condiciones ambientales son las decisivas.

Inicialmente, suele dirigirse hacia los padres y los maestros para desplazarse, después, hacia otros agentes sociales como consecuencia de nuevos procesos de interacción en los que participa el niño durante la infancia temprana y media.

Después de una socialización básica el niño desarrolla, en la mayoría de los contextos, una moralidad orientada al adulto y la autoridad.

Siempre que los adultos tienen una presencia continuada y un rol directivo, aparece en primer lugar la orientación a la autoridad. Esto suele ser así en la mayor parte de los contextos culturales puesto que hay una organización familiar, dentro de la cual crecen los niños, que potencia que así sea.

Los modelos que rodean al niño y sus actitudes serán decisivos para que aparezcan, o no, otro tipo de orientaciones.

En contextos en los cuales los adultos renuncian a su autoridad parece ser que se produce un vacío que viene a ser llenado por el grupo de compañeros y en contextos en los que los adultos transfieren, deliberadamente, su autoridad al grupo es muy probable la aparición de una orientación colectiva.

3)- Finalmente, aparece una orientación hacia principios objetivamente aceptados supone que la persona ya no depende tanto de agentes sociales en sus criterios morales y que, en gran medida, es autónoma.

El paso del nivel dos al tres tan sólo se produce en contextos pluralistas. Por el contrario un sistema monolítico y uniforme produce estancamiento e, incluso, regresiones.

Desde este modelo, se contempla la cuestión de las regresiones de la siguiente manera: se producirán regresiones del nivel dos al uno siempre que los agentes primarios de socialización cesen en el desempeño de su función dejando a la persona sin apoyo. Asimismo se supone, según este modelo, que se retrocede al estadio dos cuando se produce un colapso del modelo pluralista o bien una integración en un sistema monolítico.

En resumen, la socialización primaria requiere un contexto de interacción con los padres que proporcione al niño una motivación a la orientación social. Esta motivación social inicial se amplía a través de la interacción con otros dando lugar al nivel dos, que avanza y se mantiene en el tres en contextos pluralistas.

Bronfenbrenner intenta probar, por medio de ejemplos históricos, algunos aspectos y supuestos de su modelo contextualista que resultan de interés por sus implicaciones educativas

1) Las crisis socioculturales y económicas provocan abundantes casos de deficiente o mala socialización en niños pequeños así como de regresiones del nivel dos al uno, por falta de atenciones y cuidados.

Hay abundantes ejemplos de crisis y malestar (Rusia entre 1919 y 1929...) que demuestran que se disparan las conductas desaptadas y delictivas en jóvenes, características del nivel uno.

Son también patentes los resultados de socialización que se derivan de la evolución de las sociedades industriales de Occidente (Bronfenbrenner 1962). La disminución de las interacciones entre padres e hijos explicaría, según este modelo y apoyándose en los datos aportados por estudios cross-culturales (Bronfenbrenner 1970), las formas que se adoptan en el nivel dos, con una orientación peculiar hacia los compañeros para rellenar el vacío. Bronfenbrenner (1973) señala ésta como una de las principales causas del aumento alarmante de la delincuencia juvenil. La susceptibilidad a las influencias del grupo de compañeros parece aumentar en la medida que hay poca presencia de los padres.

2) La intervención humana adecuada puede conseguir una recuperación y reorientación hacia el nivel dos; es decir que la reestructuración del ambiente del individuo puede alterar y crear una orientación hacia los agentes sociales.

3) La interrupción del pluralismo por periodos largos de tiempo provoca regresiones aunque hay una resistencia inicial.

CAPITULO IV

CAPITULO IV: INTERACCION ENTRE IGUALES Y CONSTRUCCION DE VALORES EN EL AULA

El reconocimiento de los factores sociales y la defensa del origen social del pensamiento ha sido hecha desde antaño desde múltiples campos: desde la Antropología Cultural, desde la Sociología (muy especialmente con Durkheim), desde la Filosofía marxista y desde la Psicología (Psicología Social, Psicología Evolutiva y Psicología del Aprendizaje) por citar las áreas más destacadas.

Sin embargo, y paradójicamente, nos encontramos con una notable escasez de investigaciones empíricas en el terreno de lo psicopedagógico. Aunque no han faltado los enfoques interaccionistas (Baldwin 1906; Mead 1934; Vygotski 1986a-1930 y 1986b-1934), apenas se ha intentado clarificar por medio de qué procesos y mecanismos se promueve el desarrollo del pensamiento. La continuidad de los trabajos de Mead quedó circunscrita a áreas muy concretas, tales como la interacción simbólica. El trabajo de Vygotski fue continuado por Luria (1985-1976) que demostró cómo los cambios sociales importantes inducen cambios en el pensamiento de los habitantes.

Excluyendo estos pocos trabajos, la literatura existente sobre el tema tan sólo aporta un reconocimiento de la importancia de la interacción, lo cual es, quizás, comprensible por la dificultad de encontrar paradigmas capaces de reflejar la naturaleza esencialmente social del pensamiento.

Recientemente, se ha reavivado el interés por la interacción social y se han llevado a cabo múltiples estudios, sin que hasta ahora se haya conseguido un grado de acuerdo suficiente sobre cuáles son los mecanismos que se ponen en marcha para potenciar el desarrollo.

Entre las diferentes alternativas existentes para explicar los efectos de la interacción social cabe destacar, "la hipótesis de la imitación", defendida por los teóricos del Aprendizaje Social y las dos hipótesis, de carácter cognitivo, ofrecidas dentro del marco de los estudios de Psicología Evolutiva: la hipótesis del conflicto y la hipótesis de la internalización.

La hipótesis del conflicto se apoya en los datos aportados por las investigaciones cognitivas desarrolladas en dos áreas: la cognición lógica y la cognición socio-moral. Aunque cada una de estas líneas de investigación tiene su propia trayectoria y sus propios matices, ambas coinciden en defender que los cambios sucedidos en la interacción social surgen cuando el sujeto se enfrenta a hechos que no puede resolver con sus actuales estructuras de pensamiento, y no por imitación. Desde una línea diferente los seguidores de Vygotski subrayan el papel decisivo que juega la verbalización como factor de internalización.

En la actualidad el debate se ha desplazado y ya no se trata tanto de mostrar que la interacción social es importante como de encontrar las condiciones de eficacia bajo las cuales puede ser promotora de desarrollo. En este contexto surge la necesidad de contestar a interrogantes tales como : ¿cómo afectan las interacciones sociales a los niveles de comprensión social?, ¿Hay unos tipos de interacción social más beneficiosos que otros para el progreso?, ¿Es buena para todos o sólo para algunas personas con ciertas historias o estilos de interacción social?, ¿Es igualmente beneficiosa para el desarrollo de cualquier concepto o valor?.

Las respuestas parciales que se han ido esbozando nos permiten establecer dos tipos de condiciones que es preciso tener en cuenta cuando queremos trabajar el desarrollo del razonamiento interpersonal. Por una parte, están los requisitos individuales de la interacción social, tales como el desarrollo lógico y la habilidad de role-taking y, por otra parte, los condicionantes del grupo de discusión.

En este capítulo se intentará hacer una breve síntesis del estado de la cuestión sobre los mecanismos y requisitos de la interacción social y, finalmente, se presentan las pautas principales que han marcado la evolución de los programas de intervención constructivista para el desarrollo de valores.

4.1.-MECANISMOS EXPLICATIVOS DEL DESARROLLO EN LA INTERACCIÓN SOCIAL.

La teoría constructivista ha puesto de manifiesto que el progreso evolutivo y la adquisición de estructuras cada vez más maduras es posible gracias a los conflictos y contradicciones que le permiten a la persona tener que acomodar y reestructurar sus esquemas.

Asimismo, ha ofrecido una nueva manera de enfocar el aprendizaje y la educación en base al supuesto del conflicto como mecanismo explicativo. La teoría constructivista sugiere que los educadores deben diseñar situaciones que permitan a sus alumnos experimentar conflictos cognitivos, teniendo en cuenta los esquemas que ya poseen. Sólo aprendemos, de forma verdaderamente significativa y no memorística, en aquellos contextos que nos permiten utilizar lo que ya sabemos o pensamos estimulándonos a ver nuevos aspectos.

"El sujeto aprende principalmente en situaciones que difieren algo de situaciones anteriores y no aprende, en cambio, en situaciones idénticas a las anteriores, en las que sólo repite esquemas, ni tampoco en situaciones totalmente nuevas, para las que no dispone de esquemas adecuados, ni tan siquiera próximos" (Delval 1983: 102)

En la hipótesis del conflicto pueden diferenciarse dos etapas o momentos de evolución teórica.

En un primer momento, se subrayó la idea de que la persona aprende y progresa en base a su propia actividad, en el sentido de que sus propias acciones sobre el entorno le enfrentan al descubrimiento de contradicciones que le ayudan a progresar.

Después, y más recientemente, se ha hecho hincapié en las relaciones sociales como motor de construcción y cambio. De aquí ha surgido la hipótesis del conflicto socio-cognitivo, según la cual, la confrontación entre centraciones moderadamente divergentes, en ambientes significativos y no amenazantes, parece ser un factor decisivo para explicar los avances que se producen en el desarrollo cognitivo, ya sea lógico, social o moral, cuando se trabaja de forma cooperativa y se utilizan estrategias de interacción social en el aula.

Veamos cuál es la breve historia de esta hipótesis, los puntos de vista que se defienden y la problemática que suscita en las dos áreas de estudio fundamentales: la cognición lógica y la cognición socio-moral.

4.1.1.- EL CONFLICTO EN LAS INVESTIGACIONES SOBRE EL DESARROLLO COGNITIVO

El concepto de conflicto sociocognitivo ha sido popularizado desde la década de los setenta por un grupo de autores de la escuela de Ginebra, entre los cuales cabe destacar a Doise, Mugny y Perret-Clermont (Doise, Mugny y Perret-Clermont 1975; Mugny y Doise 1978; Doise y Mugny 1979; Doise y Mackie 1981; Perret-Clermont 1984; Perret-Clermont y Brossard 1985; Doise 1985; Paolis y Mugny 1988; Carugatti y Mugny 1988...).

La escuela de Ginebra ha recogido y reelaborado las ideas de Piaget y ha formulado toda una teoría del conflicto socio-cognitivo. Esta escuela asigna un papel importante a los conflictos como fundamento de la descentración, la reestructuración y el desarrollo del pensamiento.

Los antecedentes hay que buscarlos directamente, en los trabajos de Piaget, y más indirectamente- porque recogen sus ideas- también en las aportaciones de Mead (1934) y Vygotski (1984a-1930, 1984b-1934).

De hecho, el concepto aparece de forma implícita ya con Piaget en los primeros escritos de los años veinte (Piaget 1972a-1923 ,1972b-1924, 1973-1926)

"La diferencia de los objetos crea una desadaptación y es esta desadaptación la que ocasiona la toma de conciencia...pero ¿cuáles son los medios de esta toma de conciencia. Para responder a esta pregunta conviene introducir una segunda ley, la "ley del desajuste" (Piaget 1972a: 163-164)

El concepto es reformulado, posteriormente, por los colaboradores más cercanos a Piaget (Inhelder, Sinclair y Bovet 1975).

"¿En qué consiste la aportación de la interacción con lo real a los progresos del conocimiento?. Dos momentos nos parecen esenciales, uno positivo, el despertar de la curiosidad por lo imprevisto de las situaciones nuevas, el otro negativo, la producción de contradicciones entre las predicciones o juicios del sujeto y la comprobación de los hechos observados...

El segundo momento, íntimamente ligado al primero, se refiere a las contradicciones que el sujeto puede comprobar entre sus anticipaciones o predicciones y los resultados de sus acciones o el desarrollo de los acontecimientos físicos" (Inhelder, Sinclair y Bovet 1975: 322-323)

Ahora bien, el conflicto tal y como se entiende en los trabajos de Piaget y sus seguidores más inmediatos, sólo considera el conflicto que se produce en la interacción del niño con su entorno físico.

"a)el niño mantiene alguna creencia incorrecta que le lleva a esperar que su comportamiento producirá ciertas consecuencias prescritas en el entorno

b)el niño descubre que las consecuencias de su conducta no son precisamente las que esperaba (A) y ésto le lleva a adoptar un concepto más apropiado (A') (Brainerd 1986:85)

Los trabajos más completos y recientes sobre el conflicto como mecanismo que actúa en la interacción facilitando el desarrollo lógico se han realizado desde una perspectiva psicosociológica. Desde esta perspectiva el conflicto tiene dos dimensiones, una dimensión psicológica, cognitiva e individual y una dimensión social; el conflicto es cognitivo y es social, lo cual ha dado lugar al término de "conflicto socio-cognitivo"

Los autores de este enfoque socio-cognitivo aceptan los presupuestos básicos establecidos pero quieren ir más lejos en el énfasis de la interacción, en el subrayado de los factores sociales. Al hacerlo se produce una mayor orientación social y se desplaza el interés por la importancia de las interacciones con el entorno propuestas por la Teoría del conflicto cognitivo a las interacciones sociales como mecanismo del desarrollo. En este sentido se avanza de lo que es el conflicto cognitivo hacia el conflicto socio-cognitivo. El presupuesto básico de este nuevo enfoque (Doise y Mackie 1981) subraya, pues, los factores sociales.

"El desarrollo del pensamiento no resulta sólo de la interacción entre el niño y su ambiente físico, sino también, y fundamentalmente, de la reestructuración del pensamiento que tiene lugar en las interacciones entre el niño y otros seres sociales. Las estructuras del pensamiento se desarrollan, primero, entre los individuos y sólo después se convierten en características del pensamiento individual" (Doise y Mackie 1981:63)

De este presupuesto básico se derivan las siguientes hipótesis:

1) La interacción favorece un desarrollo del pensamiento mayor que el que podrían adquirir por sí mismos sus participantes.

2) El progreso que sigue a la interacción depende del conflicto socio-cognitivo, es decir que habrá progreso en la medida en que la interacción se produzcan centraciones opuestas, que se expresen.

3) El efecto de la interacción y el pensamiento es recíproco. En la medida en que las capacidades sociales adquiridas en la interacción social sean mayores, el niño estará preparado para participar en interacciones sociales más complejas, que a su vez le dotarán con habilidades cognitivas más perfeccionadas.

4) En contra de lo que presupone la teoría del modelado, el avance resultará no tanto de la exposición a un modelo más elevado como de que en la interacción se originen varias soluciones y de que esas soluciones estén en conflicto entre ellas.

5) En contraste con un enfoque puramente cognitivo del conflicto la teoría sociocognitiva defiende que el progreso se producirá si el conflicto se presenta por una vía de interacción social.

6) Las situaciones más eficaces para promover conflictos en la interacción social son aquellas que se producen entre iguales.

Así pues, el pensamiento individual es una fase de un proceso más complejo cuya naturaleza es social. La reestructuración cognitiva se produce en la medida que hay una necesidad de coordinar centraciones o respuestas diferentes. Estas centraciones diferentes son, siempre, producto de la relación y experiencia social. Es lo que se conoce con el nombre de "marcaje social"

"El marcaje social abarca las situaciones sociocognitivas en las que el individuo establece una correspondencia psicológica entre los principios de respuesta que se desprenden del conocimiento que tiene de una relación social y de los principios de respuesta que se desprenden de su nivel de organización en el plano cognitivo. El establecimiento de esta correspondencia tiene que implicar un

conflicto de respuestas para que dé lugar a un progreso cognitivo"
(Paolis y Mugny 1988: 131)

El concepto de marcaje social tiene importantes implicaciones porque supone que la relación directa no es indispensable para que se produzca conflicto socio-cognitivo y que puede aparecer cuando la persona trabaja individualmente. El diseño de la tarea puede, en estos casos conseguir que se produzca la confrontación entre dos centraciones: la centración cognitiva del sujeto y la que introduce la tarea.

Se trabaje ya individualmente ya en grupo lo esencial es que se produzcan centraciones u enfoques opuestos.

"Dadas las condiciones apropiadas de la confrontación de estos diferentes enfoques puede resultar una nueva coordinación, más compleja y mejor adaptada a la resolución de problemas que ningún otro enfoque previo por sí sólo." (Doise 1985: 298)

De todas las maneras, las investigaciones han tendido a crear el conflicto socio-cognitivo a través de la interacción y el trabajo en grupo.

Las condiciones para que se produzca el conflicto sociocognitivo en una interacción social (Carugatti y Mugny 1988) son las siguientes:

- a)- Heterogeneidad de estadios entre los niños que trabajan juntos.
- b)- Centraciones opuestas o enfoques contrapuestos en niños que tienen estadios evolutivos iguales.
- c)- Estadio igual, razonamiento idéntico pero puntos de vista u opiniones diferentes.
- d)- El cuestionamiento o método socrático por parte del profesor, que hace sugerencias y preguntas para captar la estructura lógica del niño y cuestionarla.

En resumen, lo que se requiere es que haya dos centraciones, o al menos, dos puntos de vista contrarios, lo cual puede suceder más fácilmente cuando hay

nivele heterógeneos o un adulto que cuestiona pero no es indispensable. El conflicto socio-cognitivo puede producirse entre sujetos que contrastan pareceres.

El progreso puede resultar de soluciones que sean de un nivel igual o incluso inferior. Para que se produzca desarrollo basta que cada uno de los participantes perciba en qué difiere su posición de la del compañero, es decir, basta que perciba la dimensión cognitiva del conflicto

"Para que el conflicto cognitivo sea productivo, en cuanto al desarrollo, ha de haber puntos de vista discrepantes u heterógeneos, y el sujeto debe ser consciente de tal heterogeneidad" (Luque 1987: 72)

Por otra parte, la coordinación de enfoques o puntos de vista diferentes ante un problema, que se define como conflicto socio-cognitivo, parece ser el motor necesario y suficiente de la interacción social para promover desarrollo, incluso por encima de que se llegue a una solución aparente durante la interacción.

Ahora bien es precisamente esta necesidad de que existan enfoques divergentes la mayor riqueza y la mayor limitación. Si la interacción entre compañeros es el terreno donde puede surgir el conflicto cognitivo lo cierto es que la interacción por sí sola no garantiza la aparición de conflicto cognitivo. Así pues, el conflicto cognitivo como hipótesis explicativa, como supuesto mecanismo que actúa en la interacción social fomentando el desarrollo parece tener importantes limitaciones a tener en cuenta.

De todas las maneras, ya desde los primeros momentos, los defensores de la posición socio-cognitiva reconocen las limitaciones y la existencia de algunas situaciones-tipo en las que no se genera conflicto cognitivo, y por tanto, tampoco desarrollo. Se trata de aquellas situaciones en que o bien están todos de acuerdo o uno impone su punto de vista.

En la medida en que la responsabilidad de las decisiones se jerarquiza o monopoliza disminuye la posibilidad de aparición del conflicto socio-cognitivo.

La complacencia hacia el adulto, hacia el líder o hacia el grupo es otro importante aspecto relacional que impide que aparezca el conflicto sociocognitivo.

Paolis y Mugny (1988) diferencian, en este sentido, lo que son las interacciones sociocognitivas y las interacciones relacionales, donde la resolución del conflicto no se establece a nivel cognitivo. Es decir, que no es la existencia de centraciones o puntos de vista diferentes lo que promueve la reestructuración de los esquemas sino la necesidad de resolver un problema relacional.

"La importancia de esta distinción entre regulaciones relacionales y sociocognitivas reside en que estos tipos de resolución del conflicto tienden a oponerse mutuamente. En efecto, suele ocurrir que cuanto más de naturaleza relacional es la modalidad de resolución del conflicto interpersonal, menos aparecen progresos cognitivos, puesto que, por definición, tal modalidad se centra en re-establecer o establecer un nuevo modo de relación en la que el conflicto quede extirpado. Corolariamente, la regulación socio-cognitiva aparece precisamente cuando la regulación relacional queda contrarrestada" (Paolis y Mugny 1988: 122)

Finalmente es importante destacar que la interacción es particularmente importante cuando se están desarrollando nociones cognitivas nuevas, y menos vital cuando el sujeto ya posee un cierto grado de autonomía sobre esas nociones. La importancia del conflicto socio-cognitivo es, decisiva en la adquisición de conceptos que el sujeto no tiene muy elaborados y menor cuando el sujeto ya tiene nociones previas sobre el concepto

4.1.2.- EL CONFLICTO EN LAS INVESTIGACIONES DEL DESARROLLO SOCIAL Y MORAL

En el ámbito de la cognición social los primeros estudios daban por supuesta la existencia de procesos equivalentes en el desarrollo de la cognición lógica y la cognición socio-moral. Además, todos los trabajos iniciales se concentraron en torno a la dimensión moral, en base a las coordenadas de justicia que empezó estudiando Piaget y que constituyen el centro de investigación de la obra de Kohlberg.

Poco a poco el campo de la cognición social ha ido ganando en autonomía, frente al campo de la cognición lógica. Actualmente se acepta un cierto paralelismo pero se prefiere que cada campo tenga su propia entidad y se habla de estructuras parciales, de conceptos y valores interpersonales no necesariamente considerados dentro del dominio moral (concepción sobre el liderazgo, la amistad, las normas ...).

Lo que se reivindica, estos últimos años, es la no reducción de la cognición social a una simple aplicación de las habilidades o estructuras cognitivas, o la reducción de lo interpersonal a las relaciones de justicia.

"Los dominios sociales son parcialmente dependientes de lo que se considera una estructura cognitiva esencial (la hipótesis necesaria pero no suficiente)..."

No hay un sistema central de conocimientos social, como a veces se ha dado a entender para la moralidad o la adopción de perspectivas. Por tanto, se propone que los juicios sociales del individuo no forman un sistema general unificado" (Turiel 1989: 50 y 57)

El desarrollo de pensamientos y concepciones sociales tiene entidad propia con respecto al desarrollo de la cognición no social y debe ser estudiada en toda su especificidad (mecanismos, requisitos). Por otra parte, dentro de la cognición social hay que delimitar dominios y conceptos específicos puesto que, tampoco, se pueden extrapolar conclusiones presuponiendo que se trata de un área uniforme. Esta posición ha ampliado el campo de estudio de la cognición social y enriquecido la perspectiva de análisis.

Es importante destacar que en estas investigaciones, se sigue manteniendo el conflicto como mecanismo explicativo fundamental, al igual que en las investigaciones de la cognición lógica.

Desde la perspectiva constructivista los valores interpersonales son una construcción que tiene lugar siempre que se produce un conflicto interno. Este puede tener lugar o bien porque la persona se enfrenta a situaciones que le cuestionan sus razonamientos y valores, o bien porque se contrastan con los de personas cercanas y significativas.

"Cabe citar dos tipos de conflictos como motores del desarrollo moral, los producidos mediante la exposición a situaciones en las que hay que tomar decisiones que provocan contradicciones internas en la estructura del propio razonamiento moral o mediante la exposición a otras personas significativas cuyo razonamiento discrepa del propio" (Díaz Aguado 1989b: 87).

En cualquier caso, lo que se produce es un conflicto interno que ha sido destacado por casi todos los psicólogos evolutivos que se han ocupado del desarrollo de los valores (Piaget 1984-1932, Kohlberg 1969, Selman 1980...).

Así, por ejemplo, Piaget explica la aparición del valor del igualitarismo en función de que el niño es capaz de descubrir que los mayores se equivocan y que la autoridad no es infalible.

Selman, en este mismo orden de cosas, dice que la gran mayoría de los nuevos conceptos y valores interpersonales que aparecen en la secuencia evolutiva podrían ser explicados, precisamente, por la existencia de un conflicto interno que obliga a la reestructuración. Así, por ejemplo, el niño pequeño tiene la idea de que la gente que pelea entre sí o discute no puede tener una relación de amistad pero cuando observa repetidamente que personas que son amigas, o sus propios padres, no pierden el afecto y la relación de cercanía a pesar de tener discusiones, tiene que cambiar su concepto de la amistad y de las relaciones. La evidencia externa hace que su forma de pensar entre en conflicto y evolucione.

"El conflicto cognitivo puede ser entendido como la conflicto o confrontación que surge cuando hay una evidencia externa que choca con la comprensión personal, "interna" que tiene el sujeto sobre la realidad social" (Selman 1980: 81)

El tema no es fácil porque el conflicto no aparece siempre. Sin duda, son muchas las ocasiones en que las personas nos encontramos ante experiencias y evidencias externas bien claras sin que, por ello, cambiemos para adecuar nuestros conceptos y valores a la realidad.

Este hecho nos sitúa, de inmediato, en el terreno de las condiciones o prerequisites necesarios. En definitiva la exposición a una evidencia que exija un nivel de razonamiento o una capacidad de role-taking (toma de perspectiva e interpretación de la situación) superior a los niveles de madurez alcanzados por la persona rara vez ayudará a conseguir progreso.

Por otra parte, están los factores socio-afectivos al que pocas veces se hace alusión pero, como se ha comentado al hablar del conflicto socio-cognitivo en las investigaciones de desarrollo lógico, juega un papel clave. Cabe suponer, que tan importante o incluso más, puesto que si las relaciones afectan a la construcción de conceptos lógicos es de suponer que tratándose de conceptos interpersonales la influencia puede ser mayor.

Es importante destacar que el conflicto productor del cambio de esquemas interpersonales no se produce, necesariamente, como consecuencia de la experiencia directa. Las investigaciones realizadas muestran que gran parte del desarrollo puede ser proporcionado por evidencias "racionales" que tienen lugar en el diálogo cuando al sujeto se le descubren contradicciones y fisuras en su modo de pensar.

Una de las hipótesis básicas en los estudios de intervención para el desarrollo moral es precisamente la del conflicto, que se puede promover a través del diálogo y el debate. En definitiva tras esta hipótesis está la creencia de que las evidencias verbales, los razonamientos que cuestionan el modo de pensar del sujeto promoviendo la adopción de perspectivas son suficientes para promover conflicto (Kohlberg, 1969, 1984...

Buena parte de los trabajos sobre desarrollo y educación moral (revisión en Rest 1986) conceden un papel central, efectivamente, al conflicto como mecanismo del desarrollo originado en la discusión.

Sin embargo, nos encontramos con problemas y limitaciones en cuanto al alcance y poder de los debates como suscitadores de conflicto.

Un problema considerable es que la consciencia del conflicto no se produce por el simple hecho de verbalizar opiniones, ni tan siquiera por contraponerlas. El factor crucial es el diálogo o experiencia de conflicto interno. Los alumnos que están callados pueden experimentar avance y los alumnos que expresan sus opiniones con frecuencia no siempre cambian su punto de vista o progresan (ver resultados).

Otro problema es que el debate, como instrumento suscitador de conflicto, parece tener ciertos límites evolutivos, más allá de los cuales ya no se produce progreso. La discusión puede ser útil y funcionar para pasar de la moral preconventional, de trueque, a la moral convencional. Sin embargo, resulta insuficiente para pasar de la moral convencional de las normas a la moral de principios y hace falta una implicación más directa, una toma de decisión más vital. Este paso parece producirse como consecuencia de un conflicto interno originado por experiencias en las cuales el sujeto experimenta intensas reacciones emocionales que le llevan a cuestionarse los conceptos y sistemas de valores convencionales.

4.1.3.- LA HIPOTESIS DE LA INTERNALIZACION COMO MECANISMO EXPLICATIVO

El redescubrimiento de la Psicología soviética y, especialmente de Vigotsky, ha sido uno de los principales motores en la defensa de la interacción social como factor fundamental del aprendizaje y del desarrollo. En dos sentidos, en el sentido en que ha favorecido la mayor consideración de los factores de interacción social entre los partidarios de la hipótesis del conflicto a la que hemos aludido y ,también, en el sentido en que ha proporcionado una hipótesis explicativa de la interacción social diferente a la del conflicto.

Recientemente, se ha extendido la defensa de la hipótesis de la "internalización" como proceso de la interacción social que puede dar cuenta del desarrollo del pensamiento.

Según esta hipótesis, y a diferencia de la expuesta anteriormente, el mecanismo del cambio no es la reestructuración producida por una confrontación de enfoques o centraciones distintas (conflicto sociocognitivo) ni un conflicto interno producido por un hecho que el sujeto no puede asimilar dentro de sus estructuras de pensamiento sino la internalización de una acción que se ha llevado a cabo con otros. Transformar las estructuras cognitivas de una persona exige transformar el medio social en el que se desenvuelve. Lo que se afirma es algo más que la importancia del medio social ya que se considera que éste es el principal instrumento de cambio. El progreso individual es, en cualquier caso, un reflejo de cambios en la estructura del funcionamiento social.

Hartup (1985) analizando la importancia de las relaciones sociales y de la interacción en el desarrollo del pensamiento alude a la teoría de la internalización de Vygotsky y señala cinco suposiciones, cinco puntos que la caracterizan, y que explican con un poco más de detalle el significado de este constructo.

1) El desarrollo se produce en el contexto de las interacciones sociales del individuo con los agentes culturales (gente) siendo el lenguaje el mediador más importante para el cambio.

2) Para que de la interacción social resulte desarrollo los intercambios deben ocurrir dentro de la zona de desarrollo próximo, definida como el actual nivel de desarrollo y el nivel potencial.

3) Toda capacidad se adquiere primero a un nivel externo social y después se interioriza. Es decir que, primero, hay una regulación social y después viene la autorregulación.

4) El niño no es un actor pasivo en el proceso. Más aún, es un transformador activo.

5) Las habilidades o capacidades se adquieren, primero, en el contexto de actividades específicas y solamente después se generalizan.

Algunas de estas ideas ya han sido recogidas por los teóricos que defienden la hipótesis del conflicto. Hay, sin embargo, dos puntos que no han recibido la suficiente atención dentro de sus consideraciones. Nos referimos a la hipótesis de la "internalización" y al concepto de "zona de desarrollo próximo".

Vygotski llamaba internalización a la reconstrucción interna de una actividad externa y tal actividad tiene lugar siempre en la interacción social.

"En definitiva, el proceso de "desarrollo" de las conductas superiores consiste precisamente en la incorporación e internalización de pautas y herramientas de relación con los demás. Sólo es posible porque el niño vive en grupos y estructuras sociales, y porque puede aprender de los otros, a través de su relación con ellos" (Riviere 1985: 59)

Y, precisamente, es esta posibilidad de interactuar con los demás la que permite que las intervenciones educativas faciliten la evolución y el desarrollo, lo cual es posible si tenemos en cuenta su zona de desarrollo próximo y le proporcionamos experiencias de aprendizaje que la estimulen.

Esto es precisamente lo que hacen los métodos tutoriales; facilitar que el niño interactúe en la solución de una tarea o problema que el sólo no es capaz de resolver con alguien que sí sepa hacerla.

En el proceso de interiorización el lenguaje de interacción con los demás juega un papel fundamental. El proceso de interiorización marca el paso de la regulación externa, social, interpsicológica, mediante el lenguaje de los demás, a la regulación interiorizada, individual, intrapsicológica, mediante el lenguaje interno o pensamiento verbal. Aquí nos acercamos a la problemática del diálogo interno, del pensamiento, que nace a través del diálogo con los demás y que es especialmente importante a partir del periodo escolar en que el niño posee ya, de forma diferenciada, un lenguaje para sí mismo y un lenguaje social. Es, precisamente, en este contexto donde se puede entender que Vygotski afirme que

"El pensamiento nace a través de las palabras" (Vygotsky 1986 :196.)

Sin embargo, "Para comprender el lenguaje de los otros , no es suficiente comprender las palabras; es necesario entender su pensamiento. Pero incluso esto no es suficiente, también debemos conocer las motivaciones."(Vygotski 1986b: 195)

Esto explicaría por qué no siempre el aparente diálogo exterior conduce al desarrollo. Para que los demás le entiendan no es suficiente con que tengan un lenguaje común, no es suficiente que entiendan sus palabras, tienen que entender su pensamiento, sus motivaciones, tienen que entender la historia social de ese pensamiento, su lenguaje interior. Ese es el lenguaje que transforma a la persona.

En resumen, la génesis del pensamiento está en las relaciones sociales. Lo que el sujeto experimenta e intercambia con los que le rodean determina la evolución de su pensamiento verbal y su lenguaje interior. El sujeto interioriza aquello que ha vivido en su interacción social. La interiorización, el paso del diálogo exterior al diálogo interno es el mecanismo explicativo del desarrollo. En ese sentido, la verbalización juega un importante papel pero sólo cuando da lugar a un diálogo interior.

4.1.4.- DISCUSION

Así pues, si consideramos los mecanismos que se ponen en marcha en la interacción, promoviendo mayores cotas de desarrollo, tenemos dos explicaciones.

De acuerdo con la primera los conflictos que se producen como resultado de la confrontación de puntos de vista y que le empujan al sujeto a reestructurar su pensamiento. De acuerdo con la segunda, la interregulación que ejercen entre sí los participantes según la cual el lenguaje, la verbalización del pensamiento, la necesidad de entender y hacerse entender tiene un papel fundamental. Según esta última, no es una reestructuración del pensamiento lo que se produce sino una interiorización de la vivencia social, que se manifiesta y expresa a través del lenguaje. Esto explicaría por qué, a veces, sin aparente conflicto el sujeto evoluciona en su forma de pensar.

Ante ambas explicaciones uno constata, en primer lugar, que la hipótesis del conflicto, desde las dos líneas de investigación en que se ha estudiado, y la hipótesis de la regulación verbal tienen numerosos puntos en común, en cuanto a los supuestos fundamentales que explican la naturaleza y desarrollo del funcionamiento cognitivo. En cualquier caso parece que los cambios cognitivos se generan en los procesos de interacción, aunque todavía no es mucho lo que sabemos sobre estas dinámicas.

Sin embargo, y a pesar de que tienen muchos puntos en común, no son reducibles la una a la otra. Esto nos lleva, inmediatamente, a preguntarnos cómo valemos de ellas. La cuestión es delimitar en qué sentido puede ser más útil una u otra hipótesis.

Respecto al conflicto se considera una hipótesis explicativa muy útil para situaciones de "discusión".

"...es una hipótesis de gran ayuda para explicar aquellas situaciones en las cuales el conflicto cognitivo se expresa de forma clara y abierta en comportamientos sociales externos como, por ejemplo, las discusiones. En cambio es de menor ayuda para entender aquellas situaciones en las cuales el conflicto abierto no es aparente". (Forman y Cazden 1984:153)

Esto ha sido puesto de manifiesto por casi todos los autores que se han ocupado del tema y se repite, casi de forma constante, en los numerosos trabajos que han ido apareciendo durante los últimos años (Coll 1984; Etxeita 1988). El conflicto cognitivo funciona como mecanismo explicativo de la evolución cognitiva en aquellos contextos donde existen manifestaciones claramente divergentes. Por otra parte, cabe añadir que estos contextos suponen, por lo menos, dos condiciones mínimas:

- 1) disponer de una gran evidencia empírica que sugiera, por lo menos, dos soluciones distintas al problema.
- 2) necesidad y voluntad de encontrar una solución de consenso las partes que se enfrentan.

Se trata, una vez más, de insistir en que el conflicto cognitivo puede surgir, y servir como explicación de progreso, cuando hay un contexto relacional que permita la contrastación y el intercambio de pareceres, cuando surge una dinámica de interacción positiva. Es decir, cuando hay condiciones de discusión abierta y manifiesta

"Cuando los sujetos están planteando más que un punto de vista sobre una persona...y cuando al menos están dispuestos a examinar y responder a los diferentes puntos de vista expuestos...con la intención de ampliar su conocimiento, comprensión y/o juicio sobre la materia que se discute" (citado en Alvermann, Dillon y O' Brien 1990: 14)

De alguna manera, la teoría del conflicto va asociada a la utilización del debate como estrategia educativa y es, precisamente, en los contextos de discusión donde alcanza su mayor capacidad explicativa. Sin embargo, hay otro tipo de situaciones y progresos difícilmente interpretables desde la teoría del conflicto. En este sentido Cesar Coll (1984) apunta que la hipótesis de la internalización puede explicar y dar cuenta de lo que sucede en algunas situaciones en las cuales la teoría del conflicto falla.

Lo que las posiciones constructivistas no parecen dispuestas a admitir es el papel omnipotente del modelado como explicación del progreso

"Nuestros trabajos, que profundizan más en el campo de la investigación clínica de las estructuras operatorias del sujeto, confirman de una manera absoluta los datos que la teoría del aprendizaje social no logra explicar. Porque, aunque dicha teoría otorga un lugar central a los procesos de imitación, hay que destacar

que éstos, por una parte, no permiten comprender por qué el modelo que presenta conductas inferiores a las del sujeto no es imitado" (Perret-Clermont 1984: 203)

4.2.- CONDICIONES DE EFICACIA DE LA INTERVENCION EN EL AULA

Las teorías estructuralistas han puesto de manifiesto que la construcción de valores personales es un proceso evolutivo y han defendido que la institución escolar tiene un importante papel en la estimulación de tal desarrollo.

La pregunta clave es qué tipo de experiencias puede facilitar la escuela, como institución, y más concretamente el educador, para fomentar el desarrollo del razonamiento autónomo. En este sentido la propuesta de una educación antiautoritaria y progresista, en la línea en que la plantean Piaget y Kohlberg constituye un ideal deseable que permite plantear la autonomía y justicia como objetivo de la educación en valores, y posible mediante un aprovechamiento máximo de las posibilidades de interacción social que surgen en el aula. En este sentido, es una alternativa importante frente a las numerosas restricciones y negaciones de que ha sido objeto en las últimas décadas.

Sin embargo, tiene unas mínimas condiciones de eficacia que es absolutamente imprescindible analizar con cuidado antes de poner en marcha un programa de intervención. Aquí, precisamente, radica la dificultad.

El desarrollo lógico y social de los sujetos individuales son condiciones mínimas. El nivel de los razonamientos de valor depende, en gran medida, de la capacidad intelectual, entendida en sentido constructivista, y de la capacidad de ponerse en el lugar de los otros, sin olvidar que la construcción de valores es inseparable del desarrollo del autoconcepto y del desarrollo general de la personalidad (ver cap.3).

Dado el gran número de variables intervinientes, no basta con tener una idea aproximada de que la interacción social afecta positivamente a los niveles de comprensión y razonamiento en valores. Es, también, necesario preguntarse si hay unos tipos de interacción social más beneficiosos que otros para el progreso, si los programas de interacción social son buenos para todos, igualmente, o si, por el contrario, son únicamente aptos para aquellos alumnos que cumplen ciertas condiciones previas de maduración- intelectual, social, afectiva...- o que tienen ya ciertos estilos de relación social.

Podríamos también preguntarnos si la propia estructuración de la escuela es o no adecuada para implantar un programa de interacción social, si los mensajes institucionales- el tipo de autoridad que se ejerce, las estrategias que se utilizan para resolver los conflictos, la importancia que se concede a un ambiente de libre expresión y pluralismo- van en la misma línea o, por el contrario, entran en contradicción con el programa de intervención en el aula que se pretende poner en marcha. Requiere, también preguntarse cómo ha de actuar el educador, cuál es su papel, cómo ejercer autoridad favoreciendo la interacción y dando seguridad a los educandos. Todo ello requiere mantener un equilibrio- no fácil de conseguir- y, por desgracia, fácil de malinterpretar hasta el punto de llevarnos a extremos no deseables de desorientación e impotencia.

Finalmente, hay otro bloque de cuestiones en torno a las características de los grupos donde se establecen las discusiones, ya que en sí mismos forman microambientes que pueden ser decisivos para ayudarnos a entender por qué se avanza en unos casos y no en otros. Los niveles de estructuración cognitiva del grupo y las propias estrategias de discusión que se emplean son, por ejemplo, dos tipos de variables importantes.

En torno a todas estas cuestiones tenemos, todavía, muchos más interrogantes que respuestas y está casi todo por hacer. La escasa literatura sobre el tema, en cuanto a construcción de conocimientos sociales y valores, tiene un carácter, en su gran mayoría, más teórico que práctico. Son muy pocas las investigaciones que respaldan las posibles respuestas a todos los interrogantes que tenemos planteados.

Con el propósito de sistematizar los datos disponibles se han establecido dos grupos de cuestiones. Por una parte, aquellas que nos pueden ayudar al análisis de los requisitos individuales y, por otra parte, aquellas que nos sirven para reflexionar sobre los propios requisitos de la interacción social.

4.2.1.- REQUISITOS INDIVIDUALES

4.2.1.1.- Desarrollo Lógico

A medida que aumenta la edad parece aumentar la capacidad de razonamiento moral de las personas. En el modelo de Kohlberg, por ejemplo, ésta parece ser un factor importante en la evolución hacia los estadios más altos (Kohlberg y Candee 1984). Antes de los diez años los niños suelen tener un nivel de razonamiento que se sitúa entre el estadio uno y el uno y medio, mientras que la mayoría de los de diez años se sitúan entre el uno y medio y dos, siendo muy pocos los que puntúan en el dos y medio. El comienzo de la Adolescencia, hacia los trece años, se asocia al uso generalizado del estadio dos y medio y tan sólo al final de la Adolescencia se consigue el dominio del estadio cuatro.

Sin embargo, la edad es tan sólo un punto de referencia y no un factor de cambio. Si bien es cierto que con la edad se producen cambios evolutivos en la forma de concebir los valores, estos cambios son producto del desarrollo lógico y social que, comprensiblemente y siempre que se trate de un proceso evolutivo normal, tienen lugar a medida que crece la persona.

El modelo Cognitivo-Evolutivo ha insistido, desde el principio, en la importancia del desarrollo lógico como prerrequisito para el desarrollo de las estructuras de razonamiento ético.

"Nuestra hipótesis cognitiva es que, básicamente, el juicio moral tiene una forma característica en cada estadio y que esta forma es paralela a la forma de juicio intelectual. Esto implica un paralelismo o isomorfismo entre el desarrollo lógico y el desarrollo ético...de tal manera que en cada estadio moral subyace una estructura lógica determinada, pero este isomorfismo entre desarrollo lógico y moral no consiste simplemente en la aplicación de un nivel de inteligencia a los problemas morales" (Kohlberg 1971: 186)

Este desarrollo lógico no se puede reducir a C.I. Cabe suponer que los tests de inteligencia, al menos de forma indirecta, captan y miden las operaciones mentales definidas por las estructuras cognitivas. De hecho, las investigaciones que han estudiado las relaciones entre C.I y razonamiento moral han encontrado que éstas son moderadamente positivas, tanto si se toman las pruebas de razonamiento moral de Piaget

(Hoffman 1970), como las de Kohlberg (Keasey 1975). Sin embargo, se trata de concepciones de la inteligencia muy diferentes, que no siempre es de esperar que coincidan, por lo cual es mejor, a la hora de estudiar las correlaciones y establecer comparaciones, no utilizar el C.I como criterio comparativo sino pruebas de tipo estructuralista.

Lo que se propone es que cada estadio moral requiere un determinado nivel de desarrollo lógico entendido en sentido constructivista.

El paso del estadio uno al dos supone la superación del egocentrismo y el dominio de operaciones concretas (Kuhn 1972).

Asimismo, se presupone que el desarrollo de las operaciones formales es un requisito indispensable para la aparición de la moralidad convencional (Kuhn 1972; Keasey 1975) y que sólomente en la medida que aquellas se dominan se adquiere, después, una moralidad basada en principios.

Sin embargo, el avance en el desarrollo lógico no conlleva automáticamente a cambios en el razonamiento moral. Se trata de una condición mínima pero no suficiente.

En resumen, el desarrollo cognitivo parece facilitar el desarrollo moral aunque no lo garantiza puesto que hay otra variable decisiva: la capacidad de role-taking.

El problema se complica cuanto mayor es la edad de las personas. Si bien en los primeros estadios las relaciones entre desarrollo lógico y desarrollo moral son fáciles de observar, no sucede lo mismo a medida que el sujeto tiene más años. En cierta forma es comprensible que ésto suceda puesto que las experiencias sociales empiezan a diversificarse dando lugar a diferentes capacidades de role-taking.

Hay, además, otros dos aspectos que el modelo Cognitivo-Evolutivo debe afrontar con respecto a estas relaciones entre desarrollo lógico y desarrollo formal.

Por una parte, si la inteligencia formal es un requisito para un razonamiento moral autónomo y puesto que la inteligencia formal parece ir muy unida a

altos grados de instrucción educativa, cabe preguntarse si aquellas personas que carecen de instrucción y de operaciones formales no pueden desarrollar un código de valores autónomo. Podría aducirse que el modelo Cognitivo-Evolutivo ha reconocido que son las experiencias intensas, más que las experiencias cognitivas, las que motivan el cuestionamiento de la moralidad convencional y la aparición de los principios. Ello serviría para explicar por qué pueden darse fenómenos de este tipo pero pone en un serio apuro al modelo a su planteamiento del desarrollo lógico como condición mínima.

Lo que parece desprenderse, por otra parte, es una seria duda hacia lo que mide realmente el razonamiento moral. Han sido muchos los autores que han puesto de manifiesto una sospechosa relación entre años de escolaridad y nivel de razonamiento moral alcanzado (ver revisión en Rest 1988)

Algunos autores han querido ver una relación entre habilidad escolar y razonamiento moral, de tal manera que se supone que los alumnos más hábiles y con mayor rendimiento serán aquellos que obtengan mayores puntuaciones. Sin embargo, la cuestión no está tan clara. Hemos observado cómo alumnos con dificultades cognitivas tienen razonamientos morales por encima de la media. También aquí podría aducirse- y creemos que, efectivamente, así es, que la capacidad de role-taking lo explica-. De manera que habilidad escolar o motivación intelectual no parecen indicadores adecuados. Con todo, es cierto que la educación parece tener un efecto en el nivel de razonamiento alcanzado porque las correlaciones encontradas son altas (Rest 1988). Ahora bien, parece que es la oportunidad de toma de conciencia respecto a uno mismo y los demás la que fomenta el cambio. En muchas ocasiones se dan juntos pero no tiene por qué suceder así necesariamente.

"Pensamos que la evidencia sugiere que es la estimulación intelectual la principal causa de que la estancia en el colegio se asocie con avances en el desarrollo moral. El colegio no es necesario ni suficiente para el desarrollo del juicio moral, pero ofrece oportunidades...

El cuadro de las condiciones de desarrollo del juicio moral incluye tanto características personales como sociales...La conciencia del mundo social y el lugar que uno ocupa en él parece ser más decisivo que las crisis morales, las funciones de liderazgo, o los programas específicos de educación" (Rest 1988: 192)

En cualquier caso, es un tema que no se ha estudiado demasiado en los últimos años y que requiere de mayor investigación.

4.2.1.2.- El Role-Taking

El role-taking, o toma de perspectiva, se define como la capacidad de tener en cuenta el punto de vista y la posición de la otra persona. "Ver el mundo con los ojos del otro", "meterse en sus zapatos", "ponerse en su piel" son algunas de las muchas y frecuentes metáforas que se utilizan para describir esta habilidad.

El concepto de role-taking se ha popularizado en las últimas décadas pero su origen se remonta hasta los escritos de G.Mead (1934) que utilizó el concepto de "toma de rol" para explicar cómo el niño, a través de la imitación y el desempeño de papeles en los juegos infantiles, construye su pensamiento y su identidad al tiempo que aprende el respeto a las normas sociales. A pesar de su origen etimológico, el concepto suele emplearse con un significado diferente, como descentración y superación del egocentrismo, en la línea en que lo utilizó Piaget (1973-1926).

"La relativización del punto de vista propio es un elemento esencial del desarrollo cognitivo y social que se relaciona con la capacidad de presentar adecuadamente la información, la solución constructivista de los conflictos, la cooperación, las actitudes positivas hacia los demás, el juicio moral autónomo... La relativización del punto de vista propio puede ser definido como la capacidad para comprender cómo una situación es vista por otra persona y cómo esta persona reacciona cognitiva y emocionalmente a dicha situación" (Coll 1989: 338)

En la actualidad es un constructo fundamental que puede ser aplicado a diversos dominios (role-taking lógico-perceptivo, social, afectivo o más comunmente denominado empatía) y cuya comprensión exige un tratamiento multidimensional.

"Es necesario entender el role-taking como una habilidad sociocognitiva de carácter multidimensional" (Kurdek 1978: 6)

Con respecto al estudio del desarrollo y construcción de valores es el role-taking social el que ha ocupado un lugar central en la atención de los investigadores.

Se define como descentración social, como la habilidad para comunicarse de forma no egocéntrica, o también como la capacidad de predecir y entender los pensamientos, sentimientos, intenciones o acciones de las otras personas.

El problema, no tan sencillo, está en delimitar qué dimensiones componen esta capacidad. Entre las propuestas (Higgins 1983) cabe citar las siguientes:

1)- Capacidad inferencial

Algunos autores (Flavell 1968, 1974...) han definido el role-taking como un proceso por medio del cual la persona aumenta su capacidad para comprender las características de las otras personas. Con el desarrollo de esta habilidad las características que uno es capaz de tener en cuenta al juzgar a los demás, no sólo aumentan en cantidad sino también y, fundamentalmente, en cuanto al grado de inferencia.

Así considerado, el role-taking es la habilidad para ir más allá de lo puramente descriptivo y superficial, lo cual le permite a la persona inferir o deducir aspectos no disponibles en el contexto físico inmediato. Al principio, los niños sólo se fijan en aquellos aspectos que son perceptibles. Poco a poco es capaz de ir más allá de la apariencia inmediata para considerar las intenciones, necesidades y motivaciones de las otras personas.

El aspecto decisivo o crítico para el desarrollo del role-taking no es tanto la habilidad para ir más allá de la información dada, sino la habilidad para hacer una inferencia y no una simple descripción. Es, por ejemplo, la habilidad para darse cuenta de que una persona puede sonreír y no estar bien.

Esta habilidad tiene una gran importancia en la resolución de problemas interpersonales, porque en la medida que se incrementa esta capacidad la persona considera no sólo la información objetiva que nos proporcionan los otros al hacer un razonamiento sino que también valora otros aspectos no tan evidentes.

2)- Capacidad de atender a una mayor cantidad de contenidos.

En los primeros momentos de evolución, los contenidos de los razonamientos interpersonales se centran, casi exclusivamente, en las acciones y las características más superficiales. Progresivamente van apareciendo las referencias a los rasgos psicológicos, a los sentimientos y pensamientos.

A pesar de que hay suficiente evidencia empírica de que ésto es así (Shantz 1975; Chandler 1977), también sabemos que todos los cambios de contenido no reflejan, al menos no necesariamente, una mayor capacidad de role-taking y que no hay una correspondencia directa.

Por ello, si bien es verdad que, en general, el cambio de énfasis hacia unos u otros contenidos refleja una evolución en los procesos de role-taking, no es un criterio adecuado para establecer los diferentes estadios o niveles, porque el role-taking puede necesitar tanta complejidad para juzgar características externas como internas, acciones como pensamientos, características físicas o psicológicas. De hecho, un razonamiento que haga referencia a una característica interna puede no requerir una inferencia. Por ejemplo, se puede decir, al juzgar a una persona, que es "egoísta" simplemente porque se ha oído. Y viceversa, un razonamiento sobre una característica o rasgo externo puede requerir una inferencia o deducción.

3)- Capacidad de interrelacionar múltiples factores

A medida que se desarrolla el role-taking se incrementa el número de elementos o aspectos que se tienen en cuenta al realizar un juicio interpersonal

La mayor parte de los estudios evolutivos sobre role-taking han subrayado este aspecto (Flavell 1968; Miller, 1970; Selman y Byrne 1974; Selman 1976).

Estas propuestas evolutivas sugieren que hay una mayor capacidad para atender a varias dimensiones, al mismo tiempo, a la hora de hacer razonamientos interpersonales y resolver conflictos. Así, por ejemplo, al principio sólo se tienen en cuenta las conductas; después las conductas y las consecuencias. Finalmente, el sujeto es capaz de considerar un problema interpersonal en base a una triple consideración: conductas-consecuencias-intenciones.

También los modelos de procesamiento neo-piagetianos insisten en este aspecto de complejización para definir la habilidad de toma de perspectiva social.

4) El control del self.

Los niños se hacen, progresivamente más capaces de controlar sus propias consideraciones, percepciones y juicios, lo cual les permite captar, sin interferencias creadas por sus propias perspectivas, los puntos de vista de otras personas,

Este es uno de los puntos más citados en la literatura del desarrollo social evolutivo (Piaget 1984-1932; deVries 1970, Shantz 1975...).

"El razonamiento no egocéntrico se caracteriza, por la capacidad de tener en cuenta el punto de vista del otro, precisamente, cuando difiere del propio" (Higgins 1983: 126).

El control del propio punto de vista cuando se hacen juicios de otros puede variar en dificultad. Es más fácil, por ejemplo, adoptar una postura de role-taking situacional que individual. Es decir, que es más fácil entender que otra persona puede tener una respuesta diferente a la de uno porque está en otras circunstancias, que entender que pueda ser diferente estando en las mismas circunstancias. Esta mayor dificultad puede tener varias razones.

1) En el role-taking situacional se pueden utilizar las propias experiencias para entender la perspectiva del otro mientras que esto no es posible en el role-taking individual.

2) En el role-taking situacional sólo hay que tener en cuenta la situación pero en el role-taking individual se complica el número de factores a considerar.

Por otra parte, la dificultad depende también de la habilidad para considerar informaciones rivales controlando que la propia posición y sentimientos no interfieran.

Lo más difícil es entender que las diferentes perspectivas provienen de diferencias individuales y no, simplemente, situacionales. Una vez que esto se consigue se incrementa la habilidad para contrastar la propia perspectiva con la de otras personas, que poseen sus propias características individuales y mejora, notablemente, la capacidad de juzgarse uno mismo desde el punto de vista de otra persona y de conseguir auténticas coordinaciones.

En definitiva, la capacidad de role-taking se adquiere, progresivamente, en función de la edad y las relaciones interpersonales.

Desde la perspectiva evolutiva se han hecho propuestas de secuencialización del role-taking (Chandler 1977; Selman 1971, 1975; Selman y Byrne 1974; Kohlberg 1976...) que sirven como base para explicar los avances que se producen en la cognición social y la comprensión de lo interpersonal.

"Un nivel de toma de perspectiva social describe las maneras de entender la relaciones entre la perspectiva de uno mismo y la de los demás" (Selman y Damon 1975: pag.59)

Los estadios de toma de perspectiva social son, generalmente, concebidos como una coordinación de perspectivas cada vez más complejas. En los niveles más bajos la persona tiene dificultades para coordinar su propia perspectiva con la de los otros. Progresivamente, se adquiere la capacidad para coordinar dos o más perspectivas, moverse en una perspectiva de grupo y, finalmente se logra la habilidad de ver los problemas interpersonales desde la perspectiva de diferentes grupos y del sistema social.

Estos estadios de toma de perspectiva social se entienden como prerequisites de la comprensión social e interpersonal y del juicio moral. Es decir, que un determinado estadio en la concepción de la justicia, la responsabilidad, el liderazgo o la autoridad se fundamentan en previos niveles de toma de perspectiva social.

"Se considera que el desarrollo del juicio moral está estrechamente relacionado con la toma de perspectiva social... A medida que el niño es más capaz de reconocer las consecuencias de sus acciones sobre los otros (Role-taking social), se supone que los juicios del niño sobre esas acciones cambian...

Sin embargo, la habilidad para adoptar el punto de vista del otro se considera una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de juicios morales más altos. No suficiente en el sentido que puede ser consciente de las consecuencias de sus acciones sobre los otros pero puede no utilizar esa información para sus juicios" (Underwood y Moore 1982: 144)

4.2.2.- REQUISITOS DE LA INTERACCION: EL GRUPO DE DISCUSION Y EL EDUCADOR.

Los programas de intervención constructivista han insistido, durante los últimos años, en la importancia que tiene la interacción entre iguales para promover conflicto cognitivo y, por tanto, el desarrollo y la construcción de estructuras más equilibradas y maduras.

Desde esta perspectiva, se ha propuesto la organización de grupos de discusión como estrategia de trabajo. De esta manera, el interés y el protagonismo se concentra en gran parte, sobre el propio grupo de compañeros.

Se subraya, sobre todo, el valor educativo de la heterogeneidad. Hay un buen número de investigaciones que indican que la agrupación de alumnos con niveles de razonamiento de diferentes estadios puede ser un sustituto apropiado de la variable +1 (presentación, por parte del profesor, de razonamientos de valor en un estadio inmediatamente superior al que emplean sus alumnos) porque la confrontación entre sus puntos de vista puede ser suficiente.

La mayor parte de las intervenciones que han utilizado la heterogeneidad como estrategia de agrupamiento se han llevado a cabo en situaciones de laboratorio muy controladas y las conclusiones se han elaborado a partir de la observación de parejas, cuyos resultados se comparan con los obtenidos por sujetos que han trabajado individualmente. En este línea han trabajado los enfoques sociocognitivos sobre el desarrollo de la inteligencia (Perret-Clermont 1984, 1985; Mugny y Doise 1978...)

A partir de estos estudios se ha constatado la existencia de casos en que el avance se produce, aunque tiende a suceder menos, entre sujetos de igual nivel.

Por su parte las intervenciones sobre cognición social y desarrollo moral han utilizado, preferentemente, las discusiones en asambleas generales de clase y la estrategia de facilitación del profesor junto con la variable +1. Sin embargo, también en este área, se han hecho algunos intentos de utilizar las estrategias de agrupamientos heterógeneos entre alumnos (Colby, Kohlberg, Fenton, Speicher-Dubin y Lieberman (1977) Perkowitz, Broughton y Gibbs (1977) así como intentos de probar la superioridad

de la interacción entre iguales frente a la influencia adulta (Damon 1983-1981). En el trabajo de Damon se ha comprobado el efecto de diferentes tipos de interacción.

Los resultados positivos obtenidos muestran que los niños pueden adquirir conceptos lógicos (conservación ...) o que pueden avanzar entre medio estadio y un estadio en su razonamiento moral, discutiendo entre ellos, con resultados superiores a los obtenidos cuando no hay interacción. Sin embargo, carecemos, todavía, de resultados concluyentes para saber en qué condiciones de eficacia es mejor utilizar un tipo de agrupamientos u otros o cuándo utilizar la discusión por grupos y cuándo el trabajo en asamblea para la discusión de dilemas de valor. Esta falta de datos nos ha llevado, precisamente, a indagar más sobre esta cuestión (ver resultados 6.4) y a encontrar indicios en favor de que más que la heterogeneidad u homogeneidad lo que importa son las condiciones de la discusión.

Además, las intervenciones constructivistas no han sido capaces de explicar suficientemente los procesos del conflicto cognitivo que producen el progreso. Se han dedicado a estudiar las bases de la interacción social y sus condiciones de eficacia, o lo que también se ha llamado (Berkowitz 1985) "variables de segundo orden" (facilitación del profesor y variable +1, heterogeneidad) en cuanto que todas y cada una de ellas se diseñan para producir conflicto cognitivo. Esto es una limitación importante porque si bien es verdad que comprendiendo las condiciones en que funciona seremos capaces de predecir el éxito o fracaso de un programa de intervención educativa para producir avance, no captamos el proceso en toda su importancia. De hecho, hay indicios de que grupos con sujetos de niveles heterogéneos son más eficaces que los individuos aislados o los grupos homogéneos para producir conflicto. Sin embargo, en algunas ocasiones se producen avances en los grupos homogéneos. Queda, asimismo, sin explicar por qué a veces se produce progreso y otras veces no en los grupos heterogéneos.

Para dar respuesta a estas cuestiones sería preciso estudiar el conflicto cognitivo directamente. Sin embargo, por las muchas dificultades que entraña, han sido muy pocos los intentos de este índole y no han tenido éxito (Berkowitz, Broughton y Gibbs, 1977).

Ante la dificultad de captar el proceso en sí mismo, se han hecho intentos de observar el proceso de interacción social y discusión para buscar las variables mediadoras que puedan clarificarnos cuáles son las condiciones de avance. En esta línea

se ha sugerido que las estrategias de discusión son el factor explicativo más decisivo para el cambio (Damon 1983-1981; Forman y Cazden 1984; Berkowitz 1985).

Damon (1983-1981) comprobó, con niños de edades comprendidas entre cinco y ocho, que el avance es mayor cuando la discusión se produce entre compañeros (situación del grupo experimental) que cuando es con el profesor (situación del grupo control). Comprobó también, mediante el diseño de dos condiciones experimentales (grupos heterogéneos y grupos homogéneos), que más decisiva que la composición de los grupos es el tipo de interacción que se establece entre los componentes. Los resultados empíricos de nuestro trabajo, como ya hemos apuntado antes, también están en esta línea.

Forman y Cazden (1984) proponen tres categorías- obtenidas por medio de la observación- de interacción muy útiles cuando se va a analizar la interacción social que se produce en los grupos que trabajan para la resolución de tareas.

1)- La interacción en paralelo en la que predomina el intercambio de materiales y comentarios pero sin ningún intento de controlar el trabajo del otro para coordinarlo con el propio.

2)- La interacción en asociación que denota ciertos intentos por intercambiar información, saber qué hace el otro, con el objeto de controlar conjuntamente la tarea. A pesar de ello, no se consigue auténtica coordinación.

3)- La interacción de cooperación que supone un auténtico logro por ambas partes para coordinar, conjuntamente, el trabajo de ambos.

Berkowitz (1985) propone también tres grandes grupos de conductas transativas, o estrategias de diálogo, que pueden ser más adecuadas para el estudio de la interacción social durante las discusiones de dilemas y problemas de valor u opinión. Obtuvo estas tres categorías a partir de un estudio observacional de laboratorio. Se pidió a treinta estudiantes del mismo sexo que participaran en unos diálogos que tenían lugar semanal o quincenalmente. La intervención fue precedida y finalizada con la entrevista de juicio moral de Kohlberg, que sirvió como pretest y postest. En base a los resultados del pretest se hicieron parejas entre las cuales, y en base al tipo de agrupamiento, se encontraron diferencias significativas. Después, se hizo análisis de los diálogos en sí

mismos, para explicar por qué dentro del grupo exitoso había parejas que no evolucionaron y viceversa. Del análisis se concluye que efectivamente avanzan aquellos sujetos que mantienen diálogos con un mayor grado de transacción.

Del análisis y comparación de estos diálogos Berkowitz ha identificado 18 tipos de transacciones que clasifica y agrupa, según la dimensión alto-bajo, en tres tipos. Así pues, teniendo en cuenta la mayor o menor cantidad de "transacción" los diálogos pueden ser:

1)- "Representational". cuando hay una influencia baja en el razonamiento del otro. Esto suele producirse cuando los participantes en el diálogo se limitan a representar el pensamiento del otro sin introducir nuevos aspectos. Puede decirse que cada miembro yuxtapone su pensamiento o razonamiento. La estrategia más representativa de este tipo de diálogos es el "parafraseo".

2) "Elicitational". En este tipo hay un grado medio de transacción e influencia en el razonamiento del otro. Las estrategias utilizadas son de feed-back y facilitación del intercambio, por medio de clarificaciones, petición de información o repetición.

3) "Operational" cuando hay un alto grado de transacción o influencia del razonamiento de uno en el razonamiento del otro. Entre las estrategias reseñables están:

-la integración del razonamiento del otro en un razonamiento más amplio.

-el análisis lógico.

-razonamiento crítico para analizar las lagunas o contradicciones del pensamiento del otro.

Todos estos estudios vienen a demostrar que la evolución que se produce en el razonamiento, desde el pretest al postest, refleja, de alguna manera, la dinámica que se ha seguido en el grupo de discusión. En definitiva, el tipo de estrategias que utilizan los compañeros en el diálogo puede explicar las transformaciones del razonamiento y los avances que se producen. Por ello, es preciso estudiar el diálogo en sí mismo, los rasgos de la discusión porque es en estas variables mediadoras del conflicto cognitivo donde puede entenderse "la construcción social del conocimiento".

Cuando se pide a los alumnos que intenten discutir y resolver un dilema hemos de tener en cuenta las estrategias de discusión que poseen y las que igual deberíamos potenciar antes de pedirle una tarea así. Es conveniente no perder de vista cuáles son las formas de discurso interactivo que emplean y evaluar si esas formas de intervención van a facilitar el desarrollo o no.

"Creemos que la conducta transactiva es la responsable del desarrollo moral y que las habilidades individuales en conducta transactiva pueden ser mejoradas mediante el entrenamiento" (Berkowitz 1985: 211)

La Filosofía del Discurso (Habermas 1977/9, 1982) ha servido , también, como punto de referencia para la elaboración de programas didácticos (Keller 1985) que establecen pautas de conversación y estrategias de justificación que utilizan los sujetos y que pueden explicar parte del desarrollo y los avances que se producen.

El grupo de discusión puede, también, según sugieren algunos investigadores (Oser 1984...) ejercer su influencia en otro sentido. Las redes de complejidad cognitiva y comunicación que se establecen en el grupo constituyen en sí mismos niveles evolutivos que ejercen un poderoso influjo. Oser, ha elaborado, en este sentido, una teoría de la estructura cognitiva del grupo, que considera que debe ser considerada como una unidad de análisis e investigación. "la coordinación de argumentos constituye un sistema de elementos y relaciones que interactúan para formar un determinado nivel de complejidad y un proceso particular...

"Desde esta perspectiva, los argumentos individuales son considerados como parte de una acción de grupo que establece reglas y estrategias. Los miembros del grupo generan una estructura social que debe ser detectada, directamente, en la situación de discusión. Esta estructura o modelo no es la suma o la media de los juicios individuales sino algo más" (Oser 1984: 160-161)

La estructura cognitiva del grupo hace referencia a los argumentos que se producen entre todos a favor y en contra de una posición, norma o valor.

Dentro de la teoría de la estructura cognitiva del grupo se pueden diferenciar dos hipótesis: la hipótesis de los niveles de interacción social y la hipótesis de la cohesión comunicativa entre los participantes.

La hipótesis de los niveles de interacción pone de manifiesto que los argumentos esgrimidos en el grupo tienen un nivel de complejidad que incide directamente sobre el posible desarrollo y que es lo que Oser llama "niveles de interacción comunicativa". Estos niveles, fáciles de detectar en los procesos de discusiones reales y cotidianas, siguen una secuencia jerárquica y evolutiva que no son una simple suma de los niveles individuales de los miembros del grupo. Los mismos sujetos organizados en grupos diferentes pueden, de hecho, dar lugar a niveles de interacción comunicativa no coincidentes. Por otra parte, Oser hace una serie de consideraciones, en torno a estos niveles o perspectivas de interacción, que es importante destacar

1) sólomente pretenden delimitar el dominio de lo interpersonal; es decir, que son estadios válidos para estudiar la estructura cognitiva que se genera dentro de un grupo y para explicar, en base a ello, los posibles avances en la estructura del razonamiento de sus participantes.

2) aunque estos estadios tienen una buena validez descriptiva, obtenida a partir de las discusiones observadas en estudiantes de secundaria, sería adecuado completarlos y evaluarlos tanto desde la Filosofía como desde la Teoría de la Comunicación.

3) La naturaleza evolutiva de estos niveles de interacción todavía no ha sido probada y son necesarios estudios longitudinales.

4) Estos niveles tienen dos dimensiones: los niveles de interacción en sí mismos y los niveles de cohesión comunicativa de sus participantes.

Los niveles de interacción son cuatro y dentro de cada uno de ellos se perfilan dos subestadios.

1) Perspectiva "funcional".

En este nivel se adoptan posiciones puramente instrumentales y pragmáticas. Sus participantes presentan soluciones a los conflictos planteados sin cuestionarse su justificación y legitimización.

A) La discusión se limita a considerar un conjunto de soluciones factibles y raramente aparecen preguntas o hechos adicionales para considerar los distintos aspectos del problema.

B) La discusión se orienta hacia el logro de un resultado .Las las razones (análisis de consecuencias, intenciones y relaciones causales) se utilizan únicamente para confirmar la posición inicial que se ha adoptado.

2) Perspectiva analítica.

Este nivel se caracteriza por la creencia de que el conocimiento de los hechos garantiza una correcta decisión.

A) El análisis de hechos y necesidades de las distintas partes implicadas en la discusión es central.

B) El análisis sistemático de intenciones, consecuencias y relaciones causales es también importante,sobre todo, con el propósito de establecer una jerarquía de argumentos

3) Perspectiva normativa.

Proporciona criterios de justicia; es decir, reglas y valores que sirven para interpretar los hechos.

A) La discusión se centra en las normas, principios y valores subyacentes. En base a todos ellos se analizan y discuten las decisiones.

B) Las normas morales son discutidas. Los participantes no las aceptan ni las rechazan de entrada. Se consideran como reguladores constitutivos del sistema social y pueden ser criticadas.

4) La perspectiva filosófica o perspectiva moral.

Los grupos resuelven los problemas en base a una concepción ético-filosófica.

A) El marco ético o filosófico sirve para analizar y criticar los aspectos prácticos de las normas, principios y valores.

B) Las teorías éticas o filosóficas se analizan para clarificar y situar la propia posición.

Hay otra variable : "cohesión comunicativa" que hace referencia a la intensidad con que los participantes en la discusión hacen referencia a los argumentos y opiniones de los otros miembros de su grupo.

Oser establece tres posibles niveles de cohesión comunicativa:

1)- Los participantes de la discusión rara vez hacen referencia a lo que dicen los otros. Los argumentos se superponen

2)- Los participantes de la discusión hacen referencia a lo que dicen los otros de forma intermitente. Los valores de cada uno se hacen explícitos durante el proceso de discusión

3) Los participantes analizan con cuidado lo que dicen los otros de tal manera que se puede clarificar qué aspectos y qué valores son los que se comparten y los que son diferentes.

Oser (1984) llevó a cabo un estudio experimental de intervención para demostrar la existencia de la estructura cognitiva del grupo y comprobar en qué medida determina ésta los niveles de resolución moral que resultan y el avance conseguido.

La investigación consistió en un experimento multifactorial en el cual los sujetos experimentales no eran individuos sino grupos de individuos (42) pertenecientes a 5 escuelas de dos cantones suizos. La población, toda ella perteneciente a clase media, recogía a adolescentes de 15 años.

Los resultados sugieren un modelo didáctico para la resolución de problemas. Como rasgo central cabe destacar la existencia de un orden jerárquico de

niveles cognitivos de interacción moral así como el efecto estimulante de ciertos tratamientos, intervenciones o instrucciones por parte del profesor.

Las instrucciones pueden realizarse en un doble sentido o con un doble propósito.

Por una parte, pueden ir destinadas a mejorar el nivel de interacción. En la investigación de Oser, los grupos que no recibieron ninguna instrucción o ayuda interactuaron, mucho más frecuentemente, en un nivel 1 en comparación con los otros grupos. Los grupos que recibieron estimulación de la complejidad cognitiva - recomendaciones y sugerencias del tipo de "precisa las consecuencias de la solución que presentas", "Considera los efectos ..." - operaron a un nivel 2- y los grupos a los que se proporcionó principios de justicia (reglas) interactuaron a un nivel 3 - la presentación, también por escrito, de un conjunto de reglas de justicia al grupo de participantes para que las considere y tenga en cuenta en la resolución de los conflictos. Estas reglas están extraídas de los estadios morales de Kohlberg y ayudan a los alumnos como guía.

Por otra parte, las instrucciones del profesor pueden diseñarse con el fin de ayudar a los alumnos a aumentar su nivel de cohesión comunicativa. Los grupos que reciben instrucciones de discusión y comunicación - "estrategias guía" que presentan los pasos considerados como necesarios para llevar una discusión ordenada- parecen mostrar, según los datos de Oser, un efecto con respecto al estadio de interacción y, sin embargo, mostraron diferencias en los niveles de cohesión comunicativa.

Una de las implicaciones fundamentales que se extraen de sus resultados, es que no basta con animar a los estudiantes a dialogar, a comunicarse entre sí sobre la solución a un problema o dilema. El planteamiento de un debate no puede ser el único fin de un curriculum de educación para el desarrollo de valores. Es necesario proporcionar una guía. Cuando se proporciona una guía para la discusión los estudiantes participan durante más tiempo y mejora el tipo de interacción. Es necesario proporcionar técnicas y estrategias que ayuden a los alumnos tanto a discutir como a mejorar la comunicación y la coordinación entre los participantes

La necesidad de ayuda e instrucción nos lleva a otro punto esencial: el papel del educador. Dar un papel más activo a los alumnos no quiere decir que los

profesores deban tener un papel más pasivo. Los maestros deben tener una presencia clara y continuada en varios sentidos.

La construcción de un razonamiento autónomo- ya sea intelectual, social o moral- le exige al maestro que facilite experiencias de estimulación cognitiva. Es decir, que permita a los alumnos utilizar sus propios esquemas y razonamientos para construir otros nuevos, cada vez más autónomos.

La "estimulación cognoscitiva" es, probablemente, la tarea más importante y más difícil que debe afrontar el maestro para conseguirlo. Concretamente, en el terreno de los valores, es una tarea difícil que supone facilitar experiencias para que los alumnos desarrollen su capacidad de role-taking o habilidad para ponerse en el lugar de otros.

Estas experiencias surgen de los conflictos interpersonales y ello nos sugiere que, de alguna manera, los alumnos reflexionan sobre ellos y toman decisiones, de forma activa. En este sentido, se propone la discusión de dilemas interpersonales donde los alumnos tengan que utilizar sus esquemas de valor sin que el maestro les diga qué es lo bueno y lo malo. Ahora bien, dejar que sea el alumno quien exprese y construya sus propios valores no significa que el profesor proponga "discusiones " o " debates" y renuncie a dar instrucciones.

Este es un malentendido que se ha generado, frecuentemente, al suponer que la estimulación cognitiva es incompatible con la instrucción.

"No debiera establecerse ningun contraste entre la estimulación cognoscitiva y la enseñanza que sugiera que la influencia de los adultos no tenga una importancia fundamental..."

Hay un peligro cuando se minimiza el papel de la instrucción en el desarrollo moral, porque los educadores se van, a menudo, al otro extremo y suponen que debe dejarse solos a los niños para que lo descubran todo por sí mismos. Pero los niños no se desarrollan en esa forma si los adultos no proveen un tipo de ambiente social estructurado y estimulante" (Peters 1984: 196)

La tarea del profesor no se puede limitar a organizar grupos de discusión, buscar los dilemas adecuados y esperar a que los alumnos intervengan para hacer preguntas ... Esta es, sin duda, una tarea importante pero es tan sólo parte de una función más amplia. Al profesor le corresponde hacer los análisis de necesidades

oportunos para tomar decisiones, en cada momento del proceso, sobre cuáles son los pasos más adecuados a seguir. Para empezar, es necesario pararse a pensar si los alumnos tienen las habilidades cognitivas y sociales adecuadas, conocer su nivel evolutivo general. Se trata de contrastar los objetivos que se desean conseguir con la realidad de la que se parte para establecer la progresión de pasos intermedios que pueden resultar imprescindibles en cada caso. Puede ser necesario empezar por favorecer el desarrollo cognitivo, o la capacidad de elección, o las estrategias de discusión y comunicación...Le corresponde, también, hacer una valoración de la situación institucional, de los medios con los que cuenta. Conviene no perder de vista, además, la importancia que puede tener el educador para estimular "la zona de desarrollo próximo" de los alumnos mediante una adecuada guía.

Es importante destacar que la participación de los alumnos, con sus ideas y sus argumentos, en la resolución de conflictos puede realizarse a múltiples niveles. Podemos afrontar la estimulación cognitiva por medio del planteamiento de dilemas del curriculum de Ciencias Sociales o Literatura, con lo cual podemos trabajar los ejes transversales del D.C.B. también podemos plantearnos el debate de los conflictos interpersonales y, fundamentalmente, de disciplina que surgen en el aula para trabajarlos en tutorías e, incluso, la progresiva participación de los alumnos en la dinámica y organización de la escuela. En la medida que se avanza en el nivel de exigencias lo que se requiere es algo más que un programa de estimulación cognitiva y lo que se plantea es la necesidad de trabajar la atmósfera moral. La razón es bien sencilla. Nos puede suceder que estimulemos el nivel de razonamiento de valor de los alumnos hacia cotas más altas que las que la propia escuela, como institución, pone en práctica.

En este sentido, trabajar un razonamiento autónomo en la escuela y mantener una estructura de funcionamiento autoritario cuestiona seriamente la eficacia del programa porque el razonamiento no puede ser deslindado de la experiencia (Dewey 1982-1916). Tal y como él puso de manifiesto las experiencias sociales que proporciona y facilita la escuela tienen un papel fundamental en cuanto que constituyen los datos básicos con los que elaboramos nuestros principios y nuestro código de valores. La manera ideal de preparar a los alumnos para que construyan valores autónomos es proporcionar un contexto democrático porque no se puede deslindar el pensamiento de la experiencia.

Sin embargo, ésto no quiere decir que cuando una escuela pretende alentar el ideal de autonomía de razonamiento deba renunciar, como suele

malinterpretarse, a establecer normas o dejarlas en manos de los alumnos. Aparte de las dudas más que razonables que podamos tener para creer que sea posible una escuela totalmente democrática, existe un buen número de razones que aconsejan no perder de vista que la autoridad la tienen los profesores y que puede ejercerse de una forma más o menos participativa pero no transferirse. Hacerlo puede perjudicar más que favorecer el desarrollo. La autogestión plural requiere unos niveles de madurez evolutiva que los niños no tienen ni pueden conseguir en la escuela

4.3.-LOS PROGRAMAS CONSTRUCTIVISTAS PARA EL DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO MORAL.

4.3.1.-NECESIDAD Y OPTIMIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN CONSTRUCTIVISTAS

La reacción ante los programas de adoctrinación de valores ha dado lugar, en las últimas décadas, a intentos diversos de intervención para facilitar la construcción autónoma de valores. Estos intentos, realizados desde diferentes paradigmas de investigación, han conseguido, en general, resultados positivos.

Los meta-análisis (Lockwood 1978, Higgins 1980, Rest y Thoma...1986) realizados con los datos obtenidos en las intervenciones indican que, efectivamente, los programas están justificados.

Uno de estos últimos meta-análisis (Rest y Thoma 1986) muestra que los avances, tras la intervención, y siempre comparando con sujetos de grupos de control donde no se realiza ningún tipo de programa para el desarrollo de valores, son estadísticamente significativos. Evidencia, también, que hay algunos programas que pueden ser más adecuados que otros.

Revisan un total de 55 estudios y extraen las siguientes conclusiones:

1) Los programas más exitosos son aquellos que fomentan el desarrollo total de la personalidad y los que trabajan con la discusión de dilemas. Los primeros intentan implicar a los alumnos en diversas clases de actividades (entrenamiento en empatía, habilidades de comunicación, juegos de simulación y cooperación, trabajo voluntario de servicio o ayuda a otros...) con el objetivo prioritario de facilitar la reflexión sobre uno mismo en relación con los demás. Esta reflexión, surgida en base a actividades y contacto con las situaciones reales, se completa con la discusión de problemas suscitados o bien con lecturas. Los segundos, persiguen elevar la capacidad de razonamiento de los alumnos, creando situaciones de conflicto cognitivo y toma de perspectiva mediante la discusión de los conflictos en el grupo de compañeros.

En cambio, hay otro tipo de programas que denen resultados muy moderados y que no son tan significativos, al menos desde el punto de vista estadístico para promover cambios. Entre ellos están los programas que trabajan contenidos de valor presentándolos en programas de Humanidades, estudios Sociales, Literatura, con una perspectiva academicista y énfasis en la adquisición de información. Estos programas no se ocupan, a diferencia de los dos tipos de programas anteriormente citados, de las estrategias de resolución de problemas y desarrollo personal.

A la luz de estos resultados cabe extraer, por lo menos, una conclusión clara. La construcción de valores autónomos no es, tan sólo, un problema de conocimiento o información. Es necesario el desarrollo de habilidades sociocognitivas y personales. Es decir que, la intención y la forma de trabajar- exposición magistral o discusión- los contenidos curriculares humanos y morales parecen ser decisivos.

2) La mayor duración de un programa de intervención no garantiza una mayor eficacia en la consecución de los objetivos. La mayor parte de las intervenciones realizadas tienen lugar semanalmente y su duración es diversa, oscilando entre un par de semanas y 30.

Parece que los programas muy cortos (de 0 a 3 sesiones) no son eficaces para promover el desarrollo y que, curiosamente y en contra de lo que uno pudiera pensar en un principio, los programas de larga duración (13-29 sesiones) no tienen más eficacia que los de duración media (4-12 sesiones). Este dato sugiere que la discusión de dilemas puede ser un primera paso y que la estimulación artificial es efectiva en períodos de tiempo limitados de manera que, una vez conseguida esta primera estimulación, es necesario recurrir a otro tipo de estrategias complementarias. Probablemente este es un dato que va muy unido a otro dato comprobado: el efecto estimulador de la propia exposición a la teoría (generalmente ha sido utilizada la teoría de Kohlberg). Es probable que el avance se produzca mientras hay una expectativa de que algo está cambiando pero que, con el transcurrir del tiempo y la comprobación de que se trata de un simple ejercicio intelectual o actividad escolar, sin más consecuencias, se pierda el papel motivador.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es el de los efectos que los programas pueden tener en los distintos grupos de edad. La mayor parte de las intervenciones se han realizado con sujetos adolescentes, a partir de 13-14 años, y con

adultos. Esto nos sugiere que falta por ver el efecto de los programas de intervención en edades más tempranas porque, aunque casi todas las investigaciones de intervención que han seguido el modelo cognitivo-evolutivo, apuntan hacia una máxima eficacia en sujetos más jóvenes no hay muchos datos empíricos que lo respalden. Por otra parte, es importante tener en cuenta, las limitaciones que pueda tener el modelo de Kohlberg para ser aplicado con niños pequeños cuando carecen todavía de los requisitos lógicos y sociales para la discusión y el trabajo en grupo. En este sentido las reflexiones de Peters (1984), sobre las dificultades que entraña establecer programas de elección y toma de decisiones cuando los niños no están preparados, son claramente elocuentes. Es más que cuestionable la posibilidad de establecer un enfoque democrático, tipo Comunidad Justa, sin haber pasado por ciertas fases previas. Que una escuela pretenda alentar el ideal de autonomía de razonamiento no significa, si nos atenemos a las implicaciones que se derivan de las investigaciones evolutivas sobre el grupo y el liderazgo que haya que dejar las normas en manos de los alumnos. Entre participación y autogestión hay, lógicamente, bastantes pasos intermedios. Existen un buen número de investigaciones y de razones para dudar que sea posible una escuela totalmente democrática. Estas razones no son sólo de orden administrativo (limitaciones prácticas por la organización y jerarquización institucional de la escuela) sino también de orden psicológico. La autogestión plural requiere unos niveles de madurez evolutiva que los niños no siempre tienen.

4.3.2.-BREVE HISTORIA DE LOS PROGRAMAS DE INTERVENCION CONSTRUCTIVISTA

Las intervenciones constructivistas han insistido en la necesidad de potenciar la colaboración racional en la escuela. Frente a una disciplina de castigo se propone la cooperación y a participación de los alumnos en la resolución de los conflictos. Esta línea de trabajo fue sugerida por Piaget (1984-1932) y ha sido llevada a la practica escolar a partir de los trabajos de Kohlberg y colaboradores.

El propio Piaget destacó que el sistema autoritario es un camino, ciertamente el más utilizado en nuestra sociedad, pero no el único posible para conseguir la adhesión a las normas del grupo. Opina que ejercer continuamente este tipo de relaciones de autoridad impide el desarrollo de la autonomía moral puesto que una influencia basada en la coacción y la obligatoriedad indiscutible favorece un tipo de moralidad que ha de ser necesariamente heterónoma. Además, la excesiva presión adulta retrasa el razonamiento infantil y puede acabar tropezándose con fuertes problemas de disciplina y reivindicación de solidaridad y admiración entre compañeros. Por otra parte, también el abandono y la dejación de autoridad crea fuertes vínculos compensatorios entre compañeros y problemas de disciplina (ver "grupo de referencia" según Bronfenbrenner en el capítulo 3). Planteado así el problema la cuestión está en decidir cómo deberían ejercer la autoridad tanto padres como maestros para facilitar las relaciones de igualdad, reciprocidad, colaboración y respeto mutuo, sin perder de vista que la autoridad la tienen los profesores y que puede ejercerse de una forma más o menos participativa pero no transferirse. La propuesta de Piaget, recogida posteriormente por Kohlberg, es acudir a los principios de la Escuela Nueva bajo el supuesto de que en la medida que se potencian las relaciones de participación, respeto mutuo y autogestión los niños aprenden a relacionarse razonando, de forma cada vez más autónoma, y no sólo obedeciendo.

"Lo que perdemos en presión material de las instituciones debemos ganarlo en moralidad interior, en preocupación personal por la solidaridad" (Piaget 1984: 287)

Según la propuesta de Piaget, una vez superado el egocentrismo infantil y las limitaciones cognitivas que éste impone, los adultos deberían hacer todo lo posible por basar su autoridad en criterios de reciprocidad y no de autoritarismo. Concretamente, hizo interesantes reflexiones sobre el tipo de sanciones y la necesidad de cuidar que los castigos no sean arbitrarios y autoritarios. Las sanciones deben utilizarse para ayudarle al

niño a comprender los requisitos de la cooperación y la vida en grupo. En esta línea, propone las sanciones de reciprocidad entre las cuales están las sanciones naturales que apelan a la conciencia directa y material de los datos (privándole de aquello que ha abusado), las sanciones de restitución, la simple censura...siempre teniendo en cuenta que si se hace con espíritu autoritario o vengativo pierden su sentido.

Salvo este tipo de planteamientos y recomendaciones Piaget apenas se ocupó de cómo llevar a la práctica escolar la teoría psicológica del desarrollo moral. Fue Kohlberg, como decíamos, quien elaboró un modelo educativo y cuyas bases generales se expusieron en el primer capítulo.

Es importante destacar, sin embargo, la evolución de las propuestas y hacer un breve recorrido por su historia.

Blatt (1969), discípulo de Kohlberg, llevó a cabo la primera intervención escolar (doce semanas) con los supuestos de la teoría de Kohlberg. Con un diseño pretest-postest, tanto en los grupos experimentales como en los grupos de control, demostró que los alumnos sometidos a la situación experimental- es decir, a la discusión de dilemas hipotéticos con un nivel de razonamiento inmediatamente superior- avanzaban. La medida del razonamiento, conseguida a partir de las respuestas a los tres dilemas hipotéticos de Kohlberg, probó que la discusión socrática había hecho avanzar a un tercio de los niños un estadio y que en los demás se había producido mejoría.

La década de los setenta se caracteriza por la extensión y consolidación del enfoque cognitivo-evolutivo a la educación (Kohlberg 1974; Blatt y Kohlberg 1975; Colby, Kohlberg y Fenton 1977...). Las intervenciones realizadas durante esta década siguen utilizando, preferentemente, los dilemas hipotéticos y, en algunos casos, pero en menor medida los dilemas reales. La estrategia principal es la utilizada por Blatt (efecto Blatt o variable +1) pero se introducen algunos cambios en la línea de intentar que sean los propios profesores quienes utilicen el contexto del curriculum para la presentación y discusión de los dilemas.

A finales de los setenta comienza una etapa de revisión del modelo, tanto a nivel teórico como práctico, en respuesta a las críticas y a los problemas surgidos de la experiencia de intervención.

Hay, sobre todo, dos problemas que le preocupaban a Kohlberg y que motivaron los cambios.

1) La falta de continuidad de las intervenciones una vez terminada la investigación.

2) La necesidad de abordar el problema de la consistencia y la conducta. Esta necesidad vino, a su vez, determinada por varios hechos:

2.1.- Por una parte, el conocimiento de los kibbutzs (comunidades educativas de internado para adolescentes israelíes) donde se consiguen resultados mucho más significativos y relevantes que los conseguidos con cualquier programa de discusión

"La investigación sobre el curriculum moral realizada por el grupo de Kohlberg en la última década puede ser interpretada como una serie de intentos de crear un ambiente similar al de los kibbutzs, no doctrinario, de inmersión total. Esto les ha llevado a transformar la escuela en una comunidad justa" (Gordon 1985: 286)

2.2.- Por otra parte, y en la misma línea, la búsqueda de estrategias para asegurar que un nivel mayor de razonamiento lleve a cambios conductuales. Si bien las investigaciones de intervención basadas en la discusión de dilemas hipotéticos apuntaba hacia una cierta relación la cuestión no había sido abordada directamente ni había pruebas definitivas.

Estas dudas venían motivadas, en parte, por el hallazgo de que las personas utilizamos niveles de razonamiento más bajos cuando se discuten dilemas reales y la consiguiente necesidad de trabajar con ellos para comprender la toma de decisiones y la conducta moral.

La relación entre capacidad de razonamiento, tal y como se manifiesta en la solución de dilemas hipotéticos, y nivel de razonamiento utilizado para solucionar problemas reales en los conflictos de la vida diaria se convierte en un problema central, que, al empezar a trabajarse en la escuela, inmediatamente plantea otra cuestión: el funcionamiento escolar, la atmósfera moral y el role-taking institucional. El

descubrimiento de los juicios de responsabilidad como explicación de la consistencia entre capacidad de razonamiento y conducta, y su aplicacional ámbito escolar constituye el sustrato de las nuevas propuestas del enfoque de Comunidad Justa.

"Los juicios de responsabilidad que hacen los estudiantes se derivarían, en nuestra opinión, de su percepción de las normas de la escuela y del sentido de la escuela como comunidad" (Higgins, Power y Kohlberg 1984: 75)

Aunque los alumnos sean perfectamente capaces de analizar qué es justo o injusto en un conflicto escolar esto no tiene una incidencia en su conducta, si la escuela no funciona de tal manera que potencie los juicios de responsabilidad que surgen de la participación y preocupación por el bienestar de la institución. Esto es, especialmente importante, cuando la institución se enfrenta a problemas serios de disciplina y quiere conseguir cambios.

El enfoque de la Comunidad Justa surgió como una alternativa educativa al tratamiento disciplinario aplicado a las escuelas con graves problemáticas sociales, donde los niveles de razonamiento moral son muy bajos y donde las conductas plantean graves problemas.

"Tratar los problemas de disciplina solamente como cuestiones de un control disciplinario más severo aumenta los problemas. Lo importante desde nuestro punto de vista es cambiar la atmósfera moral (Power 1985)

El supuesto central del enfoque de la Comunidad justa es que los cambios positivos en las atmósferas morales irán acompañados de cambios positivos tanto en la forma de pensar como en las conductas morales de los estudiantes, y ello se consigue con un enfoque democrático dentro de la escuela, porque permite la participación y la implicación directas.

Kohlberg plantea una teoría de la responsabilidad social que surge del funcionamiento democrático. Esta teoría es una síntesis realizada a partir de los supuestos de Dewey, Durkheim y de los trabajos más recientes de Royce (1982). Kohlberg toma de Dewey sus ideas de la libertad y la educación progresista. Dewey defendió que la persona es más libre en la medida que tiene una identidad racional fuerte y consideró que la educación progresista es aquella que le permite construirla. Ahora bien, supo ver, con

gran acierto, que el pensamiento y la experiencia, están estrechamente interrelacionados. En este sentido, la educación no puede contentarse con trabajar el razonamiento y, mucho menos en el terreno de los valores. El educador debe ser consciente de que las experiencias sociales que proporciona la escuela constituyen los datos básicos con los que se elaboran los principios y el código moral. De aquí se deriva la necesidad, apuntada por Dewey y recogida por Kohlberg, de hacer de la escuela una comunidad de vida donde los niños puedan tener una participación activa. Dewey piensa que tan sólo así se dan las condiciones necesarias para el desarrollo de valores autónomos y se garantiza la conexión entre el razonamiento y la conducta.

"Cuando no existe una conexión orgánica íntima entre los métodos y materiales de conocimiento y el desarrollo moral hay que recurrir a lecciones y modos de disciplina particulares: el conocimiento no se integra en las fuentes usuales de la acción ni en la visión de la vida, en tanto que la moral llega a hacerse moralista, es decir, un esquema de virtudes separadas (Dewey 1982: 378)

Las ideas de Kohlberg sobre el enfoque de la comunidad Justa se completan con las ideas de dos sociólogos: Durkheim y Royce.

Kohlberg insiste en que una escuela que funcione como una pequeña comunidad democrática puede enganchar a los alumnos, sobre todo a los adolescentes- que es con quienes más se ha practicado las propuestas de la Comunidad Justa- y darles un sentido de responsabilidad y solidaridad que para la familia es muy difícil. Lo que hace es recoger la idea de Durkheim. El respeto a las normas y la disciplina se derivan del respeto, la admiración y el cariño hacia los miembros del grupo.

"Siguiendo a Durkheim nosotros ponemos el acento en que lo bueno como altruismo se cultiva en la comunidad por un sentimiento de cohesión y solidaridad al grupo, los valores compartidos y el cariño a la comunidad escolar y a cada uno de sus miembros" (Kohlberg 1985:)

Recoge, asimismo, las ideas de Royce sobre la lealtad y el idealismo adolescente. La identidad de los adolescentes se consigue, en gran parte, a través de la consideración del grupo y su conformidad, de tal manera que éste puede ser aprovechado como un recurso educativo.

La discusión de dilemas reales y la participación en estructuras democráticas puede tener más éxito que la discusión de dilemas hipotéticos por varias razones (Kohlberg 1985)

1)- Los estudiantes pueden tomar decisiones sobre su vida real en la escuela. Razonar, discutir y argumentar sobre lo que se considera justo e injusto en situaciones concretas les permite a los alumnos tomar responsabilidad de las reglas y del proceso de disciplina.

2)- Los estudiantes ven confrontados sus razonamientos con sus acciones delante de sus profesores y, sobre todo, sus compañeros. Se trata, de alguna manera, de un proceso de socialización en el que se aprovecha la crítica, la recompensa y la disciplina del propio grupo

En gran parte, el enfoque de la Comunidad Justa (Reimer y Power 1980, Kohlberg 1985; Power 1985, 1988) es una forma de integrar la cultura adolescente y utilizarla como recurso estratégico para el cambio

"Sugiero que la presión de grupo, adecuadamente estructurada, puede tener un efecto saludable... ...la presión del grupo es un potencial y un recurso educativo. utilizar la presión del grupo para promover el desarrollo requiere el establecimiento de normas colectivas que apoyen la autonomía y una estadzio de razonamiento más alto. esto es lo que hemos intentado en los programas de a Comunidad Justa y los resultados indican que hemos tenido un éxito razonable" (Power 1988: 207)

Los programas llevados a cabo en las escuelas donde se ha aplicado el enfoque de la Comunidad Justa (Cluster, Scarsdale Alternative Schoool y la escuela del Bronx), han utilizado la asamblea para la discusión y toma de decisiones respecto a los problemas surgidos.

Respecto a la asamblea es importante destacar que su funcionamiento requiere (Power 1988), para ser eficaz, una interacción no multitudinaria y no mayor de cien personas. Por lo cual, la asamblea se organiza en comités, en los casos de ser escuelas grandes.

Aparte de la asamblea se ha utilizado la estrategia clásica de la discusión de temas introducidos en el curriculum. Así, por ejemplo, durante el segundo año de experiencia (1986-1987) en la escuela del Bronx los profesores elaboraron un proyecto curricular de estudios sociales a través de la literatura y durante el tercer curso (1987-1988) se diseñó un programa de ciencias sociales que trataba de recoger el significado y las formas de injusticia social así como las razones históricas (Los esclavos en Egipto, la Inquisición y la quema de brujas, el tratamiento de los indios americanos...)

Los estudios sobre la efectividad del enfoque democrático indican que han sido razonablemente exitosos para el desarrollo individual y grupal. La participación e implicación de los estudiantes en la escuela supone cambios positivos en las conductas de los estudiantes. Han sido muy exitosos ante problemas de robo, integración racial, niveles bajos de participación y aspiración académica, mayor participación en actividades comunitarias fuera de la escuela .

En resumen, lo que se advierte al contemplar la trayectoria de los programas constructivistas es el desencanto hacia la discusión de dilemas hipotéticos y la evolución hacia un enfoque de discusión basado en problemas reales que implique a los alumnos. Paralelamente, se advierte un intento de trabajar el contexto (la atmósfera moral de la escuela) para que la discusión y solución de conflictos interpersonales no se limite a una pura actividad académica.

La atmósfera moral, especialmente al trabajar con adolescentes, se convierte en el principal objetivo de trabajo. Se trata de conseguir un desarrollo moral grupal, de la institución cuyas dimensiones son las siguientes: (Power 1985)

1)- Grado de comunidad

Es la primera dimensión de la atmósfera moral puesto que si queremos que los alumnos acepten las normas es importante que la perciban como un grupo importante para ellos.

Se trata de ver cómo la valoran. Generalmente no hay ningún sentido de comunidad y los alumnos ven la escuela como algo ajeno a sus intereses; en otros casos, la valoran de forma instrumental como un lugar donde obtener instrucción y

preparación profesional. En cualquier caso, se trata de alcanzar un sentido de grupo que comparta responsabilidades.

2)- Grado de colectividad

la segunda dimensión concierne al grado en que se comparten normas y valores. Convertirse en una comunidad exige compartir normas y valores y no hay razón para suponer que se compartirán si no se participa de las decisiones que afectan al grupo.

3)- Fase de la norma

La tercera dimensión hace referencia a la medida o grado en que los miembros del grupo están comprometidos para sostener las normas y reglas de la escuela

4)- Estadio de la colectividad, que se refiere al grado de adecuación moral de las normas y a los valores compartidos.

INTERVENCION

CAPITULO V

V.-PLANTEAMIENTO DE LA INTERVENCION: OBJETIVOS, HIPOTESIS Y METODOLOGIA.

5.1.- OBJETIVOS.

Esta investigación se planteó, básicamente, en torno a una pregunta: ¿Es posible fomentar el desarrollo de valores grupales?.

Este interrogante surgió a partir de los planteamientos constructivistas y, sobre todo, del modelo Cognitivo-Evolutivo de Kohlberg . Basándonos en los datos que aporta este modelo, teníamos la intuición de que la responsabilidad, el compañerismo, el respeto a la autoridad -en cuanto que responsable de la clase-, etc, son valores grupales que van unidos a cierto nivel de razonamiento, por lo cual se hace necesaria la estimulación de éste.

Esto explica por qué hemos elegido el modelo Cognitivo-Evolutivo como marco teórico fundamental.

Asimismo, justifica el sentido y valor del trabajo por cuanto que puede aportar datos de interés sobre algunos interrogantes planteados en la literatura actual. Más concretamente, sobre la aplicabilidad del modelo a contextos reales.

El modelo Cognitivo-Evolutivo, se ha centrado en las características estructurales del razonamiento, es decir en el tipo de justificaciones que los sujetos dan para defender un valor u otro. Se han definido estadios de razonamiento moral, desde una perspectiva evolutiva, y se han intentado intervenciones para conseguir avances de un estadio a otro. Sin embargo, hasta los últimos años, se ha considerado el contenido como un aspecto secundario y no se han estudiado, suficientemente, qué interrelaciones hay entre el nivel o estadio de razonamiento y los contenidos o valores concretos, cómo se interrelacionan uno y otro. Por otra parte, y muy unido a esto, apenas se ha considerado el problema de los dilemas del contexto real para evaluar el nivel de desarrollo evolutivo.

La reflexión de estas limitaciones ha dado lugar a reacciones y sugerencias interesantes tanto desde otros marcos teóricos como desde los defensores del modelo, tal y como se ha expuesto en las críticas y revisiones en el apartado teórico 2.3. El objeto de esta investigación es responder, de alguna manera, a la necesidad de trabajar dentro de modelos contextuales, teniendo en cuenta las interacciones del nivel de razonamiento con los contenidos de valor concretos que se defienden en cada estadio. Investigaciones anteriores, Medrano (1986, 1989a, 1989b), han puesto de manifiesto la necesidad de abordar el tema de los valores desde el punto de vista de las interacciones entre estructura y contenido.

"De alguna manera, podemos decir que en todas las edades observamos que la estructura de razonamiento depende del contenido de la situación y no siempre coincide el estadio que una persona utiliza ante una situación u otra" (Medrano 1989b: 89)

Desde esta perspectiva podrían explicarse, pensamos, algunas cuestiones polémicas que falta por esclarecer, tales como las supuestas diferencias entre chicos y chicas o los requisitos mínimos para un programa de intervención.

Se trata, en definitiva, de ver hasta qué punto los valores grupales que nos planteamos requieren de una moralidad interpersonal y hasta qué punto podemos utilizar el contexto de la clase para conseguirlo. Por una parte, interesa indagar qué concepciones y argumentos aplican los niños ante las situaciones conflictivas que surgen en el grupo de compañeros. Por otra parte, se pretende averiguar hasta qué punto es posible intervenir sobre estas concepciones para favorecer su desarrollo, seleccionando algunas cuestiones que sirvan para contrastar la teoría existente y completar el cuadro en la medida de lo posible.

Nos preguntamos cómo se sitúan los niños ante la autoridad del profesor y los castigos, cómo entienden la responsabilidad, tanto individual como colectiva, qué consideran más importante cuando tienen que elegir entre autoridad y solidaridad, entre obedecer al profesor y ayudar al compañero, o cuando se enfrentan sus propios intereses y su bienestar al bien del grupo. Lógicamente, y puesto que se trata de un trabajo de intervención, nos interesa no sólo describir sus puntos de vista sino también incidir sobre ellos.

Dentro de este planteamiento general cabe reseñar y concretar los siguientes objetivos de la investigación:

- 1).- Analizar el razonamiento de los niños y ver si es posible establecer perfiles o niveles evolutivos.
- 2).- Estudiar las características de cada uno de estos niveles y comparar las diferencias que puedan encontrarse en función del curso, el sexo y la percepción que tienen los niños de las prácticas educativas de sus padres y maestros.
- 3).- Ver si la interacción social puede favorecer el desarrollo de valores y, más concretamente, el nivel estructural. Para ello comparar los resultados obtenidos en los cursos experimentales donde se realiza intervención con los obtenidos en los grupos de control.
- 4).- Estudiar los efectos de las distintas condiciones de interacción social y, más concretamente, la incidencia del tipo de grupo en que el niño ha estado durante la intervención; es decir, la heterogeneidad u homogeneidad de los niveles de razonamiento.
- 5).- Prestar atención a los aspectos de la discusión y a los intercambios sucedidos dentro de los grupos para saber hasta qué punto estos intercambios, tanto afectivos como cognitivos, son decisivos.
- 6).- Analizar los contenidos de valor elegidos por los niños y comparar las diferencias en función del sexo y el curso.
- 7).- Intentar dar una explicación a las diferencias evolutivas y a los posibles efectos de la interacción así como sus implicaciones.

5.2.- HIPOTESIS

HIPOTESIS 1

Es posible establecer estadios evolutivos con respecto a las concepciones y valores grupales de los niños.

H.1.1.- Las respuestas de los niños a dilemas reales de la vida de clase pueden ser catalogada en estadios evolutivos y ser interpretadas según la teoría constructivista.

H.1.2.- Los niños puntúan más alto en razonamiento hipotético que en dilemas reales donde se plantean situaciones cercanas.

HIPOTESIS 2

La interacción social y discusión de dilemas de grupo favorece el avance en el razonamiento interpersonal y los valores grupales.

H2.1.- Los sujetos de grupos experimentales, donde se discuten dilemas semanalmente, tendrán puntuaciones de razonamiento más alto que los sujetos de grupos control, donde no hay discusión.

H.2.2.- Los cambios detectados en las puntuaciones del postest irán en el sentido de la secuencia evolutiva propuesta por la teoría constructivista.

HIPOTESIS 3

En relacion con la edad, el curso y el nivel previo

- H.3.1.- Habrá diferencias significativas entre los niveles de razonamiento de quinto y octavo.
- H.3.2.- La interacción y discusión favorecerá más a los sujetos jóvenes; es decir, se apreciará un cambio más significativo en los grupos de quinto que en los de octavo.
- H.3.3.- La discusión de los dilemas con el grupo de compañeros tenderá a producir avances más notables en los niños de razonamiento bajo que en los de razonamiento alto.

En relacion con el sexo.

- H.3.4.- No hay diferencias estructurales significativas entre chicos y chicas del mismo curso.
- H.3.5.- Chicos y chicas se beneficiarán de forma parecida, en lo que se refiere a progreso en el estadio de razonamiento, de la intervención

En relación con las prácticas educativas y el rendimiento.

- H.3.6.: Los niveles de razonamiento moral estarán relacionados con la percepción de los niños respecto a las prácticas educativas de los padres (razonamiento frente a afirmación de poder, responsabilidad frente a proteccionismo y refuerzo positivo frente a castigo).
- H.3.7.: Los niveles de razonamiento alto correlacionarán positivamente con la percepción de un clima escolar agradable.

H.3.8.: El nivel de razonamiento moral estará relacionado, en general, con la capacidad de respuesta a las exigencias escolares (el rendimiento obtenido en las calificaciones).

HIPOTESIS 4

El beneficio obtenido por la participación en discusiones dependerá de los niveles de los agrupamientos y de los niveles de interacción y discusión.

H.4.1.- Avanzarán más los sujetos que participen en grupos donde haya niveles heterogéneos de razonamiento moral que los que participen en grupos homogéneos.

H.4.2.- Sólo avanzarán aquellos sujetos que tomen parte en grupos con un alto porcentaje de discusión y conflicto cognitivo, mientras que no avanzarán los sujetos de grupos donde haya un alto porcentaje de rechazos o simples yuxtaposiciones

HIPOTESIS 5

Los contenidos de valor elegidos por los niños y niñas varían en función de la edad y el sexo, en cada nivel de razonamiento.

H.5.1.- Habrá diferencias significativas entre los valores elegidos en quinto y en octavo.

H.5.2.- Habrá diferencias significativas entre los valores preferidos por los niños y los preferidos por las niñas

5.3.- DISEÑO

EL diseño empleado se podría calificar de "Grupo control no equivalente pretest-postest". Siguiendo el enfoque más estricto de Arnau (1989), el diseño no puede calificarse de "Experimental" ya que esto implicaría los aspectos de manipulación, control y aleatoriedad. Precisamente en el aspecto de la aleatoriedad es donde este diseño se aleja más de los requerimientos estrictamente experimentales. Sin embargo, siguiendo criterios más clásicos como los de Cook y Campbell (1979) se podría denominar este diseño como "Cuasi-experimental" ya que, al menos, conserva características de manipulación y control propias de los diseños experimentales.

En este diseño no ha sido posible la elección aleatoria de los sujetos que tomarán parte en la muestra ni la asignación de los mismos, también de forma aleatoria, a los grupos. Sí, en cambio, ha sido posible asignar aleatoriamente los tratamientos a los grupos si bien el escaso número de grupos empleados puede ser un handicap también en este aspecto.

Esto ha sido debido a la necesidad de trabajar con grupos naturales clase-aula por las siguientes razones.

En primer lugar, la imposibilidad práctica de llevar adelante un intervención educativa de la profundidad y duración exigida con alumnos segregados de su Centros y/o aulas escolares. Aunque ésto puede dar lugar a limitaciones en cuanto a la validez externa de población o generalizabilidad de los resultados a otros Centros o poblaciones, es la alternativa operativamente posible en la mayoría de los trabajos de intervención educativa en el aula.

En segundo lugar, desde el punto de vista de la validez externa ecológica, se hacía evidente la necesidad de llevar adelante la intervención dentro del contexto natural del alumno en interacción con sus compañeros. Esto último proporciona mayores garantías en cuanto a la generalizabilidad de las situación experimental a otras situaciones de interacción en grupos escolares naturales.

En tercer lugar, el área de los valores morales o valores es un campo de investigación donde, tradicionalmente, se han venido utilizando los diseños pretest-

postest con el objeto de probar que la intervención tiene efectos positivos sobre el desarrollo estructural y el razonamiento moral.

El esquema del diseño planteado sería el siguiente

	Pretest	Tratamiento	Postest
Grupo Experimental	O ₁	X ₁	O ₂
Grupo Control	O ₁	X ₂	O ₂

Nota: El tratamiento X₁ tiene dos modalidades, empleándose ambas con los sujetos de los grupos experimentales. De esta manera tenemos el tratamiento X_{1A} que corresponde a discusión en grupo con niveles homogéneos de razonamiento moral, y el tratamiento X_{1B} que corresponde a discusión en grupo con niveles heterogéneos de razonamiento moral. El tratamiento X₂ tiene una única modalidad aplicada a todos los sujetos de los grupos control que consiste en ser expuestos a la reafección sobre los diferentes dilemas pero sin discusión sobre los mismos con los compañeros.

Al principio de este apartado habíamos calificado este diseño de "Grupo Control no equivalente Pretest-Postest". Sin embargo, este diseño, en concreto, podría considerarse bastante mejorado acercándose a los diseños de "Grupo Control pretest-postest", aceptados como plenamente experimentales. Como fundamento para esta afirmación se exponen las siguientes características del mismo.

En primer lugar, si bien la ausencia de aleatoriedad en la selección y asignación de los sujetos no proporcionaría estrictas garantías de equivalencia o comparabilidad entre grupo experimental y control, dicha comparabilidad queda fundamentada en dos aspectos:

- a.-Los grupos experimentales y control son apareados dentro del mismo centro y curso académico por lo que difícilmente podríamos encontrar fuertes diferencias entre ambos.
- b.-Empíricamente, y a posteriori, ha quedado demostrado que los grupos Experimentales y Control son perfectamente similares, en los niveles pretest, en aquellas variables consideradas fundamentales para la intervención (Sexo, Nivel Razonamiento Hipotético, Nivel Razonamiento Real). A continuación

presentamos los datos agregados de los diferentes grupos experimentales y control. Los datos desglosados por Centro y Curso presentaban también escasísimas diferencias.

Sexo

% Varones Grupo Experimental:	58,6
% Varones Grupo Control:	59,6

Razonamiento Moral Hipotético

	Grupo Experimental	Grupo Control
Estadio 1	6,1%	4,8%
Estadio 1/2	1,0%	7,7%
Estadio 2	45,5%	41,3%
Estadio 2/3	39,4%	37,5%
Estadio 3	8,1%	6,7%
Estadio 3/4	0,0%	1,9%

Razonamiento Moral Real

	Grupo Experimental	Grupo Control
Estadio 1	7,1%	5,8%
Estadio 1/2	36,4%	36,5%
Estadio 2	46,5%	48,1%
Estadio 2/3	6,1%	3,8%
Estadio 3	4,0%	5,8%

En segundo lugar, y muy ligado al anterior aspecto de comparabilidad experimental-control, tenemos el tema de la presencia/ausencia de intervención sobre el grupo control. La ausencia de cualquier tipo de intervención sobre el grupo control podría implicar dudas sobre si realmente es la intervención planteada la causante de cambios en el grupo experimental y no simplemente el haber sido sometidos a intervención sea ésta del tipo que sea. Por esta razón se optó por diseñar un tipo de intervención idéntica en todos los aspectos menos en uno considerado como el fundamental (la discusión en grupo de los diferentes dilemas). El grupo control era expuesto a la reflexión sobre los diferentes dilemas de forma sistemática pero sin la discusión en el grupo de compañeros de los citados dilemas.

En tercer lugar, este trabajo no se ha limitado a un sólo grupo experimental y un sólo grupo control. En efecto, se ha contado con cuatro grupos experimentales y cuatro grupos control realizándose el trabajo en dos Centros Escolares distintos y en dos niveles de E.G.B. (5ª y 8ª). Esto aporta garantías respecto a la estabilidad de los resultados y respecto a posibles efectos no controlados ligados al centro, aula, alumnos o experimentador.

En cuarto lugar, este trabajo maneja dos estrategias metodológicas complementarias de tipo cuantitativo y cualitativo. De esta manera, la evaluación de los resultados desde ambas perspectivas proporciona una interesante triangulación en apoyo de la validez del diseño.

Precisamente sobre este último aspecto -estrategias de tipo cualitativo- es necesario hacer algunos comentarios. Así, podemos decir que, gran parte de los objetivos de esta investigación requieren de planteamiento y análisis cualitativo, entendiendo que no toda la información útil puede ser cuantificada.

"Estrictamente hablando, no hay investigación cualitativa . Hay sólo datos cualitativos..."

Los datos cualitativos son cualquier información que el investigador proporciona que no está expresado en números" (Renata Tesch 1990: 55)

Explorar concepciones y valores de los niños para delimitar posibles estadios, así como analizar las interacciones entre estructura y contenido de los valores, exigen, en ambos casos, un minucioso análisis del contenido.

Sin embargo, hemos mantenido un uso combinado de los planteamientos cuantitativos y cualitativos, no sólo porque compartimos la idea de que es posible acercar ambos tipos de diseños (Cook 1986, Strauss 1988, Tesch 1990) sino también porque, en este caso concreto, eran fácilmente compaginables. Quizás, tal y como plantea Renata Tesch (1990) el estudio de categorías es, precisamente, uno de los áreas donde más fácil resulta compaginar lo cuantitativo y lo cualitativo.

Con todo, se han mantenido por separado los análisis, por una razón que apunta G.H. Trend (1986) y que consideramos fundamental: la necesidad de estimular análisis y explicaciones variadas que podamos contrastar.

"Los distintos análisis, basado cada uno en una forma diferente de información, han de mantenerse separados hasta una fase posterior en el juego analítico. Luego habrán de compararse. Si encajan, se obtiene una prueba independiente de la validez de la investigación. En caso negativo, las áreas de disensión proporcionarán unos puntos sobre los que podrá ejercerse una posterior acción analítica" (Trend 1986: 106)

5.4.- DEFINICION Y MEDICION DE LAS VARIABLES DE LA INVESTIGACION.

5.4.1.- VARIABLE DEPENDIENTE

El estadio de razonamiento interpersonal o moral, definido como la capacidad para razonar, justificar o argumentar en favor de los contenidos de valor que uno tiene, es la variable central en este trabajo.

Esta variable ha sido medida de acuerdo a los criterios del modelo Cognitivo-Evolutivo y se han utilizado tres dilemas morales; es decir, tres situaciones donde se le presentan al niño dos valores o contenidos de valor en conflicto y se le hacen preguntas, para cada uno de los valores, con el propósito de evaluar qué nivel estructural de razonamiento tiene.

El primero de los dilemas (anexo I) está tomado del cuestionario de razonamiento moral elaborado por Kohlberg, según la versión standarizada de Colby, Gibbs, Candee, Speicher, Dubin y Hower (1983). Plantea una situación en la que un padre, primero concede permiso a su hijo para ir a un campamento de verano, con la única condición de que gane el dinero por sí mismo, y, después, cambia de opinión reclamando del hijo que le de el dinero ganado. Se le plantea al sujeto qué debería de hacer el hijo y surge, así, un dilema en el cual es preciso elegir entre el valor del contrato o promesa y el valor de la autoridad.

Los otros dos dilemas (anexo II) han sido contruidos, específicamente, para atender a los objetivos de este trabajo de investigación.

El primero de ellos, narra una situación de examen en la que un compañero, habitualmente trabajador y estudioso, pide ayuda a otro de tal manera que éste debe decidir entre obedecer la consigna dada por el profesor - no copiar- y ayudar a su compañero. Se enfrentan, pues, los valores de autoridad y solidaridad en un contexto que puede, a nuestro parecer, aportar datos importantes sobre la forma de razonar utilizado.

El segundo dilema real elaborado plantea una situación en la cual un grupo de compañeros insulta a otro y llega un tercero que interviene intentando evitar la pelea pero que, finalmente, acaba peleándose. El Director castiga a todos por pelearse dentro de la escuela y se le plantea al sujeto si está bien la decisión adoptada por el director, con lo cual tiene que elegir entre los valores de moralidad-conciencia y castigo.

El cuestionario resultante- los tres dilemas con sus correspondientes preguntas- nos ha servido para realizar una entrevista clínica individual a cada uno de los 208 niños que componen la muestra. Estas entrevistas, semiestructuradas en torno a un guión mínimo (ver preguntas de los anexos I y II), duran entre media hora y una hora para cada niño. Todas y cada una de ellas fueron grabadas magnetofónicamente y transcritas posteriormente para ser evaluadas y decidir el estadio de razonamiento para cada uno de los niños.

Es importante destacar que, aunque tan sólo consideramos una variable dependiente, dos son, en realidad, los aspectos que nos interesa estudiar. Por una parte, los contenidos o características que los niños aprecian y valoran positivamente tanto en las relaciones interpersonales con sus compañeros como con los profesores; es decir aquellas ideas o creencias que defienden, especialmente en las situaciones de conflicto. Por otra parte, el nivel estructural o tipo de razonamiento subyacente que motiva y sustenta esas creencias. Son estas interrelaciones entre estructura y contenido las que más nos interesan así como las que justifican la necesidad de los análisis cualitativos.

La valoración de los estadios- es decir, del nivel estructural de los razonamientos- se ha realizado en base al manual tanto para el dilema de Kohlberg como para los dos dilemas reales.

Cabe destacar, asimismo, que se ha llevado a cabo un estudio de la fiabilidad interjueces para la valoración de los estadios. Se ha procedido a calcular la fiabilidad interjueces de Ebel (1951), tomada de Rivas, F (1984) y basada en un ANOVA de medidas repetidas. Los coeficientes de fiabilidad obtenidos son los siguientes:

- 1).- Para el dilema hipotético Pretest $r_{jj} = 0.975$
- 2).- Para el dilema hipotético Posttest $r_{jj} = 0.746$
- 3).- Para el dilema real Pretest $r_{jj} = 0.89$
- 4).- Para el dilema real Posttest $r_{jj} = 0.724$

Conviene destacar que las fiabilidades bajan en el posttest . La realizadora del trabajo ha tendido, sistemáticamente, a puntuar más bajo por miedo a sobrevalorar los efectos de la intervención y ésto ha incidido en una menor valoración de los avances así como en una disminución de los coeficientes de fiabilidad.

5.4.2.- VARIABLES INDEPENDIENTES.

El eje central de este trabajo gira en torno a la posibilidad de mejorar los niveles de razonamiento moral, mediante la interacción y discusión en grupo. De esta manera la variable independiente fundamental que es objeto de manipulación es la presencia/ausencia de discusión de los diferentes dilemas morales en grupo. Estos diferentes niveles de la citada variable fundamental serán denominados a continuación como "Grupo Experimental" y "Grupo Control".

Al mismo tiempo, otra variable independiente que ha sido objeto de manipulación ha sido la asignación del sujeto a un grupo de discusión homogéneo o heterogéneo. Los grupos homogéneos se caracterizan porque sus miembros tienen estadios de razonamiento similares y, en cambio, los grupos heterogéneos están formados por sujetos que tienen diferentes estadios de razonamiento.

Al margen de estas variables propiamente experimentales por estar en manos del investigador la asignación de sus valores a los sujetos, hemos tenido en cuenta otros aspectos no susceptibles de manipulación.

Por una parte, dos variables, la edad y el sexo, que son nominales y que no requieren, por tanto, de definición o medición pero que constituyen, precisamente, el punto cardinal de este trabajo, por lo cual vamos a pasar a exponer las razones y el sentido de su utilización.

La edad ha sido un criterio importante para seleccionar, como cursos experimentales, quinto y octavo, por varias razones. Por una parte, consideramos que los 10 y los 13 años constituyen dos momentos evolutivos bien diferenciados que nos permiten ver si los efectos de una intervención dependen de los niveles de desarrollo.

Cabe destacar, igualmente, que no se ha trabajado con niños menores de diez años porque la discusión requiere ciertos mínimos y porque deseábamos que los valores pudiesen diferenciarse de las normas y mandatos convencionales de forma clara (Turiel, Ileana Enesco 1989...).

Una vez realizada esta selección la variable que manejamos y a la que nos referimos para explicar tanto las diferencias evolutivas como los efectos de la intervención es el curso escolar: 1) quinto y 2) octavo de EGB.

Ser chico o chica es otra de las variables que pensamos que tiene un importante valor explicativo de las posibles diferencias. En esta investigación tiene una especial relevancia dado el nivel de polémica actual sobre el tema. Pensamos que el estudio desde el punto de vista de las interacciones entre estructura y contenido podría matizar dónde aparecen.

Además de estas dos variables que tienen, lógicamente un carácter descriptivo, hemos considerado interesante introducir otras dos variables que nos permitieran intentar esclarecer, en alguna medida, los problemas y debates planteados entre los distintos paradigmas de valores.

Hemos elegido dos cuestiones planteadas desde el paradigma del Aprendizaje Social que, a nuestro entender, y a pesar de trabajar en un marco constructivista, nos parecen importantes: las prácticas educativas y el clima escolar. Aunque éste no constituía el objetivo central de este trabajo nos pareció interesante tenerlo en cuenta.

Pensamos que una manera de acercarnos a esta problemática era captar la percepción de los niños en torno a estas cuestiones y ver si está relacionada con su nivel de razonamiento o los posibles beneficios obtenidos por una intervención.

La medición y evaluación de estos aspectos fue realizada mediante un cuestionario construido para este propósito (anexo III).

El cuestionario, que consta de 35 ítems, fue elaborado para medir la percepción de los niños sobre prácticas educativas y clima escolar.

En cuanto al primer aspecto primero se han tenido en cuenta tres factores:

1)- Afirmación de poder (items 1, 11, 20, 24, 25) versus utilización de razonamientos por parte de los padres (items 7, 19, 21). Fiabilidad Alpha de Cronbach: 0,61

2)- Proteccionismo (items 8, 13, 15 y 23) versus favorecimiento de toma de responsabilidad (items 3, 10, 16, 18 y 31). Fiabilidad Alpha de Cronbach: 0,56

3)- Refuerzo positivo (items 2, 27, 33 y 34) versus refuerzo negativo y castigo (items 5, 28, 29 y 30). Fiabilidad Alpha de Cronbach: 0,68

Para captar la percepción sobre el clima escolar consideremos tan sólo esta dimensión, en sus dos polos: percepción positiva del clima escolar (items 4, 9, 12, 17 y 26) versus percepción negativa y desfavorable (items 6, 14, 22, 32 y 35). Fiabilidad Alpha de Cronbach: 0,80

Los citados niveles de Fiabilidad podrían considerarse como bajos para objetivos de diagnóstico individual pero el uso de estas escalas a nivel agregado para la comparación de grupos hacen perfectamente aceptables los referidos coeficientes de fiabilidad.

Finalmente, cabe destacar la introducción de otra variable que ha sido propuesta como explicación de una mayor desarrollo del razonamiento moral. Nos referimos al rendimiento escolar. Nos interesa ver si, efectivamente, correlaciona con el nivel de desarrollo o con los posibles avances. La medición se hace tomando la nota media del curso en el cual se realiza la intervención.

5.5.- LA MUESTRA.

La intervención se llevó a cabo en quinto y octavo de EGB de dos escuelas de Vizcaya, con un total de 203 niños. De ellos la mitad, aproximadamente, pertenecían a grupos control (104) y la otra mitad (99) a grupos experimentales.

En la escuela del Pilar el total de participantes en la condición experimental era de 27 en quinto y 27 en octavo, mientras que para la condición de control había 28 para quinto y 26 para octavo.

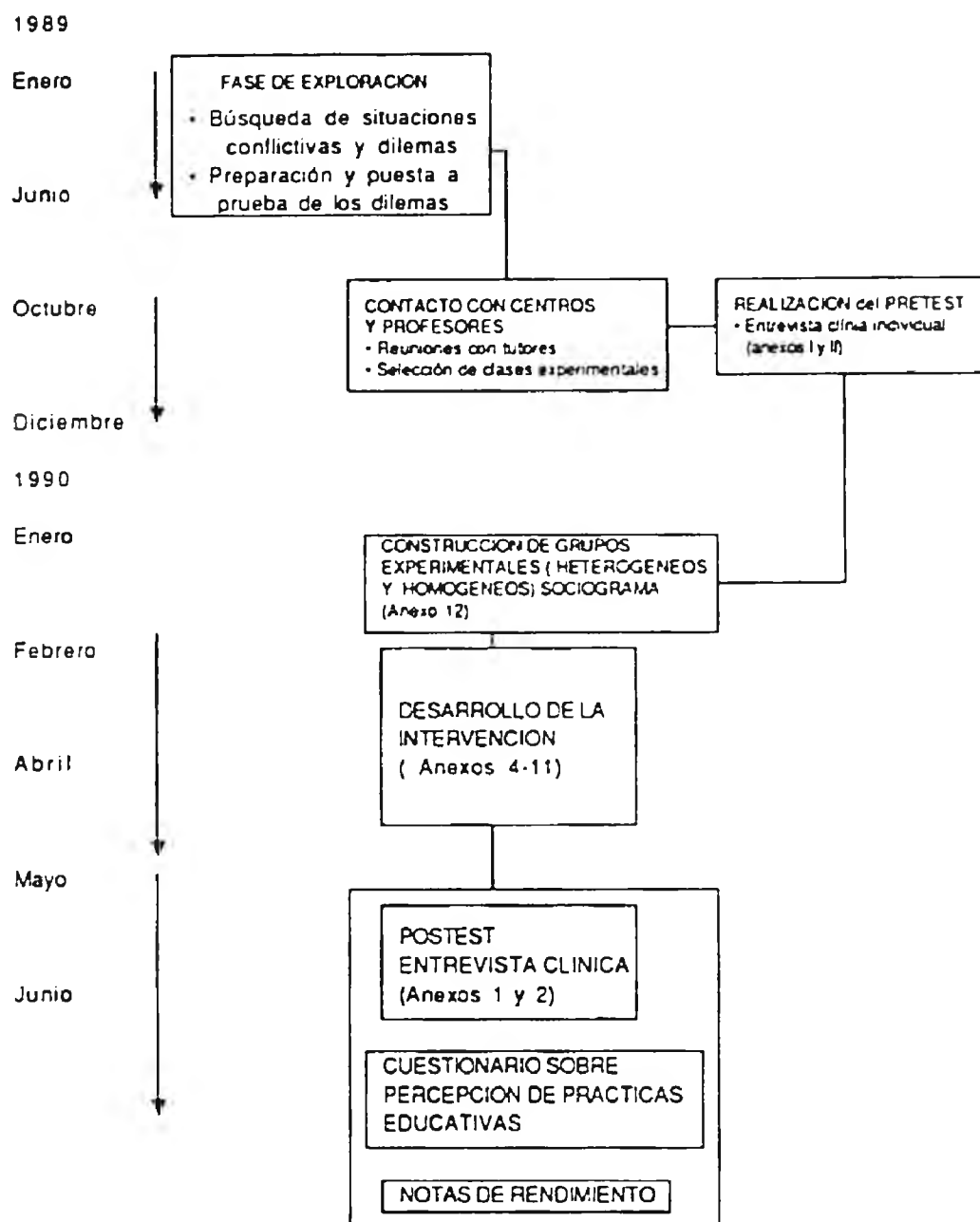
En la escuela de Alonsotegui, el total fue de 18 para quinto y 27 para octavo, en los cursos experimentales mientras que eran 26 y 23 en los cursos de control.

La distribución por Sexo, Curso, Grupo y Centro puede verse a continuación:

	ESC. DEL PILAR		ESC. DE ALONSOTEGI		Total
	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	
5º E.G.B. Experim.	11 (40,7)	16 (59,3)	7 (38,9)	11 (61,1)	45
5º E.G.B. Control	13 (46,4)	15 (53,6)	9 (36,0)	16 (64,0)	53
8º E.G.B. Experim.	13 (48,1)	14 (51,9)	10 (37,0)	17 (63,0)	54
8º E.G.B. Control	12 (44,4)	15 (55,6)	8 (33,3)	16 (66,7)	51
Total	49 (45,0)	60 (55,0)	34 (36,2)	60 (63,8)	203

Es importante destacar que la muestra escolar con la cual se ha trabajado pertenece a un medio socioeconómico bajo, característico de las escuelas de barrio.

5.6.-SECUENCIALIZACION Y DESARROLLO DE LA INTERVENCION: PROCEDIMIENTOS Y MATERIALES.



5.6.1.- FASE DE EXPLORACION

La fase de exploración, entre Enero y Junio de 1989, tuvo dos objetivos primordiales:

1)- Exploración de situaciones conflictivas y dilemas de clase habituales en Ciclo Medio y Ciclo Superior.

2)- Preparación y prueba de los materiales en dos escuelas.

Se comenzó recogiendo dilemas propuestos por chicos y chicas de EGB, desde quinto hasta octavo, para ver qué aspectos eran más representativos o conflictivos con respecto al tema que nos interesaba estudiar: los valores grupales en el contexto de clase.

Durante esta primera fase , la recogida de datos tuvo lugar en Guipuzcoa, tanto en escuelas públicas, colegios como ikastolas.

Curiosamente, a pesar de la gran cantidad de conflictos recogidos, había una cierta constancia en los dilemas que parecen preocupar a los sujetos de quinto y octavo.

Estas ideas fueron recogidas y sirvieron como punto de partida para la elaboración del material . Se trataba de dar forma a las situaciones planteadas y reformularlas como dilemas con dos valores en conflicto

Una vez diseñados los dilemas se intentó poner algunos de ellos a prueba con el propósito de ver hasta qué punto eran útiles y adecuados para suscitar discusión, puesto que éste era el objetivo fundamental.

La experiencia de puesta a prueba se llevó a cabo en una escuela Pública de Guipuzcoa (octavo) y en otra escuela pública de Vizcaya (quinto). Aunque se realizaron, únicamente, dos sesiones de discusión en cada grupo los dilemas funcionaron perfectamente como suscitadores de debate entre los alumnos, por lo cual se cerró esta primera fase exploratoria

5.6.2.- CONTACTO CON CENTROS Y PROFESORES PARA LA PREPARACION Y REALIZACION DE LA INTERVENCION.

Realizadas dos sesiones de prueba se pasó, ya al comienzo del curso 1989-1990, a una última fase preparatoria, para decidir dónde y cómo se llevaría a cabo la intervención.

Cabe destacar que en ambos centros se había solicitado una intervención que posibilitara trabajar el área de los valores. En la escuela del Pilar la petición fue realizada por la Jefe de Estudios y parecía responder a una preocupación personal por el tema. En la escuela de Alonsotegui la solicitud se canalizó, también, a través de la Jefe de Estudios. Sin embargo, respondía a una preocupación de todo el Claustro.

Realizados los primeros contactos, se convocó una reunión, en cada centro, con todos los profesores de quinto y octavo. En esta reunión se les expuso el propósito de la investigación y se convocó a los que estuvieran interesados, especialmente a los tutores, a una segunda reunión. Es importante destacar que el interés y la implicación de los tutores era bastante desigual. En la escuela del Pilar tan sólo una de las profesoras y tutoras de quinto estaba dispuesta a participar y organizar, activamente, la intervención, lo cual se manifestó en la voluntad de disponer de tiempo lectivo. En la escuela de Alonsotegui contamos con un entusiasmo parecido por parte del tutor de octavo.

En esta segunda reunión se decidieron los aspectos organizativos necesarios.

Hubo otras tres reuniones, semanales, con los profesores de cursos experimentales para comentar aquellos aspectos y dudas de interés en lo que hacía referencia a su participación.

En estas sesiones se intentó, sobre todo, clarificar que el objetivo de las discusiones no es llegar a una solución correcta o deseada por el profesor, sino estimular el razonamiento, intentando suscitar conflictos cognitivos.

Este es un punto que nos resultó especialmente difícil por cuanto que a los maestros les costaba entender que las intervenciones no debían tener ningún otro propósito y mucho menos el de intentar demostrar sus puntos de vista o convencer.

Asimismo, se les comunicó a los profesores que durante el tiempo dedicado a la discusión de dilemas en grupos, su cometido era ayudarnos en la recogida de datos. Se trataba de saber qué estrategias de discusión utilizaban y anotarlas en una hoja de observación preparada para tal propósito (ver anexo número XI).

5.6.3.- REALIZACION DEL PRETEST

Al tiempo que se hacían las reuniones con los profesores, durante los meses de Noviembre y Diciembre de 1989, se valoró, por medio de la entrevista clínica (cuestionario que puede verse en los anexos I y II) los estadios de razonamiento de todos los niños, tanto de los grupos experimentales como control.

Una vez realizado ésto se decidió qué cursos serían experimentales y cuáles control; es decir, en qué cursos se iba a facilitar una discusión por grupos de los dilemas y en cuáles se iba, únicamente, a pasar el dilema por escrito para que los niños lo contestaran individualmente.

Los criterios para la elección de grupos experimentales fueron dos. Por una parte, el acuerdo con los profesores y sus preferencias por hacerlo en un curso u otro. Por otra parte, la consideración de que podría ser conveniente o preferible, desde el punto de vista educativo, realizar la intervención en aquellos grupos donde hubiera mayor cantidad de sujetos con razonamiento bajo. Cabe destacar que ambos criterios resultaron ser, como es lógico, convergentes.

5.6.4.- CONSTRUCCION DE GRUPOS EXPERIMENTALES

Una vez establecidas las pautas de actuación para las sesiones de discusión y evaluados los estadios evolutivos de los niños el siguiente paso fue distribuirlos en grupos de discusión. Esto, lógicamente, sólo se hizo en los cursos experimentales puesto que en los cursos control no era necesaria la discusión en grupo.

Dos fueron los criterios utilizados a la hora de formarlos. Por una parte, interesaba contrastar los efectos de la intervención en grupos heterogéneos y homogéneos. Es decir, que a la hora de distribuir a los niños debíamos intentar que tuviésemos, en cada curso, grupos de los dos tipos. Para ello, bastaba tener en cuenta los resultados del pretest. Por otra parte, y teniendo en cuenta la importancia de las relaciones, pasamos un sociograma (anexo número XII) con el objeto de evitar juntar niños que se rechazaran abiertamente.

Todo ésto fue hecho en las primeras semanas de Enero de 1990.

También les pasamos a los niños una prueba de toma de perspectiva (Keller 1985) con dos escenas, dibujadas, en la cual les pedíamos que nos contaran la historia que veían y, después, que la contaran desde el punto de vista de uno de los personajes. Esta prueba se pasó con el propósito de utilizarla como información adicional al nivel de razonamiento y tenerla en cuenta en la formación de grupos. Sin embargo, y dada la complejidad de compaginar los dos criterios anteriores, no se utilizó posteriormente como criterio adicional, ya que además la información que nos proporcionaba era muy similar a la obtenida con el estadio.

5.6.5.- DESARROLLO DE LA INTERVENCION

Una vez hechos los grupos entramos en la fase de intervención, considerada desde el momento que comenzamos la discusión de dilemas.

Tuvo lugar entre Febrero y Mayo, con una sesión semanal para cada curso experimental hasta un total de siete, y en algunos grupos de ocho.

Las sesiones tenían una organización similar. Primero, se trabajaba individualmente el dilema, respondiendo a las preguntas en una hoja. Les dabamos diez minutos para hacerlo y después discutían por grupos esas mismas preguntas. El coordinador de grupo, elegido por ellos, anotaba las opiniones y las razones. Por otra parte, les dabamos la consigna de que si cambiaban de opinión durante la discusión lo anotaran en su hoja de trabajo individual. Al final de la sesión recogíamos tanto las hojas individuales como las de grupo.

En los anexos IV, V, VI, VII, VIII, IX, X quedan reflejados cada uno de los dilemas y las preguntas correspondientes.

En el anexo IV aparece el primer dilema discutido en las sesiones de intervención. Se trata de una situación típica que presenta cómo se ha roto un cristal y la consiguiente amenaza del profesor con castigar a toda la clase si no salen los culpables. A partir de esta situación básica se plantean varios dilemas:

a.- Solidaridad-Beneficio personal. Se trata de decir la verdad y salir como culpable o dejar que castiguen a toda la clase.

b.- Autoridad (Beneficio personal)- Solidaridad, reflejado en la problemática de lo que uno debe hacer cuando no sale el culpable y tiene que elegir entre chivar o callarse.

c.- Indulgencia- Castigo (Ley). Supuesto que nadie, ni los culpables ni los testigos, reconoce a los autores de lo sucedido se plantea la cuestión del castigo colectivo y su justicia o injusticia.

En el anexo número V aparece un dilema con leves variantes del primero y algunos nuevos matices. Se plantea, también, una amenaza de castigo pero no a toda la clase sino a unos alumnos que el profesor presupone culpables. Los dilemas planteados serían, pues,

a) Decir la verdad (moralidad-conciencia-solidaridad) y evitar que castiguen a inocentes o callarse para no ser castigado (beneficio personal).

b) Decirle al profesor quiénes han sido (chivarse) para evitar que castiguen a inocentes o callarse y evitar el castigo (beneficio personal). Esta variante es decisiva para ver cómo se plantean el problema del compañerismo y las motivaciones o razones que lo sustentan.

c) Finalmente, se plantea la problemática de la venganza y se indaga hasta qué punto se considera justa o injusta.

En el anexo VI aparece un conflicto entre los valores de autoridad y solidaridad que le obliga al sujeto a elegir entre dejar copiar los deberes a un compañero o no hacerlo y obedecer al profesor. Básicamente, hay posibles razones de beneficio personal tanto para tomar una opción como otra, por lo cual nos parece un dilema adecuado para ver hacia dónde se inclina (autoridad-solidaridad) y las razones posibles que se argumentan.

En el anexo VII aparece el cuarto dilema de discusión utilizado en la intervención plantea otro conflicto entre autoridad y solidaridad pero con un transformato peculiar: el de las diferencias de trato hacia chicos y chicas. Se formula una situación en la cual un grupo de compañeras es solicitado para recoger los balones utilizados en la clase de Gimnasia en varias ocasiones sucesivas, hasta que una de ellas se niega a hacerlo y se plantea que deberían hacer el resto de las compañeras.

El anexo VIII, el quinto, plantea un dilema entre tener un derecho y la solidaridad o lealtad a un amigo. Un muchacho recibe una invitación, de compañeros de su clase, pero tiene que elegir entre aceptar y dejar solo a su amigo. La segunda parte del dilema explica que el muchacho se decide a aceptar la invitación y las consecuencias de enfado que produce.

El sexto dilema, presentado en el anexo XIX, está planteado en dos situaciones similares sobre el trasfondo de la propiedad. El primero de ellos es uno de los utilizados por el modelo Cognitivo-Evolutivo de Kohlberg y cuenta cómo un hombre, sin recursos, roba cuatro botellas de leche. El segundo, situado en el contexto de la clase, confronta la propiedad, como valor, a la solidaridad.

Finalmente, en el anexo X, se plantea una situación conflictiva de representatividad y tiene como objeto detectar el razonamiento que los sujetos aplican acerca del papel de los delegados, sus derechos, y sobre el consenso. La segunda parte tan sólo se llegó a discutir en dos cursos.

Durante el tiempo de discusión por grupos, el profesor o profesores, ya que en algunos casos había más de uno en clase, y yo, realizábamos observación de lo que sucedía durante la discusión y anotábamos en la hoja de registro el tipo de interacciones suscitadas.

Esta hoja de observaciones (ver anexo XI) consta de cinco categorías. Tres de ellas están inspiradas en Berkowitz (1985). Concretamente las categorías 2 (yuxtaposición), 3 (petición de información o clarificación) y 4 (análisis). Además hay otras dos categorías: la 1 (no participación) y la 2 (rechazo).

Una de las decisiones importantes con respecto al registro de las observaciones fue la del procedimiento. Cabían dos opciones. O bien observar tantos grupos como observadores había y dejar los otros, o bien hacer un muestreo de observaciones, es decir, pasar un rato en cada grupo. Este último fue el procedimiento utilizado.

Otro aspecto a clarificar con respecto al procedimiento es el del momento en que empiezan a ser recogidas las observaciones. Los niños tienen la consigna, al empezar a trabajar en grupos, de hacer una rueda de opiniones y discutir los aspectos en que no están de acuerdo. Una vez que han expresado esta primera opinión empiezan las observaciones.

Los últimos diez minutos de la clase se dedicaban a puesta en común.

En los cursos de control, y con el propósito de saber si los efectos de la intervención podían ser explicados por el simple hecho de intervenir e introducir algo nuevo o no, se pasaron, también semanalmente, los mismos dilemas a los niños. Sin embargo, y puesto que eran los efectos de la interacción y la discusión lo que pretendíamos probar, no se discutían. Simplemente, se contestaban por escrito.

5.6.6.- POSTEST

En el postest se volvieron a pasar los tres mismos dilemas que se habían pasado en el pretest. Es decir, el dilema hipotético de Kohlberg (anexo I) y los otros dos dilemas de clase (anexo II).

Se valoraron las ventajas y desventajas de utilizar la misma prueba decidiendo, finalmente, que la existencia de los cursos control podía paliar, en gran medida, las principales pegas que se pueden plantear a un postest con los mismos instrumentos de medida para evaluar el cambio. Es decir que, pensamos que si el efecto era producto de pasar la prueba por segunda vez ésto debería advertirse y verse claramente en los cursos de control. La tendencia de cambio debería ser similar en ambos grupos.

En el postest se pasó, también, de forma colectiva el cuestionario sobre percepción de prácticas educativas. Al final del curso se recogieron, asimismo, las notas de cada alumno.

5.6.7.- EXPLOTACION Y ANALISIS DE DATOS

Desde un punto de vista cuantitativo, se emplearon técnicas estadísticas clásicas para el análisis de datos. Las variables fundamentales objeto de análisis (Niveles de Razonamiento Moral) tenían un carácter marcadamente ordinal por lo que se optó por evitar en lo posible el uso de técnicas paramétricas como la prueba "T de Student" el Análisis de Varianza o el Análisis de Covarianza. De esta manera, los avances o diferencias pretest-postest en los niveles de las citadas variables se analizaron en términos dicotómicos (avance - no avance) en lugar de calcular no solamente el sentido sino la intensidad de las diferencias. De esta manera, la gran mayoría de los análisis utilizan tabulaciones cruzadas donde se analiza la relación entre dicho avance - no avance y diversas variables "independientes": grupo experimental-control, edad, sexo,... Para un análisis cualitativo más en profundidad de la intensidad y características de los avances se obtuvieron diversas tabulaciones que cruzaban los niveles pretest y postest en razonamiento moral desglosadas por diversos criterios como grupo experimental-control, etc.

Como coeficientes estadísticos para el análisis de las tabulaciones cruzadas, se emplearon fundamentalmente el Chi Cuadrado y su probabilidad asociada como criterios de significatividad de las diferencias. Como indicadores de la potencia de las diferencias se emplearon alternativamente el coeficiente "Phi" y el "V de Cramer" según tuviéramos un cuadro 2x2 o de mayores dimensiones. Es preciso resaltar aquí la importancia de los indicadores de potencia de la relación (Phi y V de Cramer) cuando contrastamos diferencias con grupos relativamente pequeños. En estos casos, el escaso tamaño de las muestras puede provocar que diferencias apreciables e incluso fuertes den lugar no lleguen a ser significativas. Por esta razón, los indicadores de potencia nos proporcionan una referencia en términos absolutos de la intensidad de dichas diferencias.

Para algunos análisis se utilizaron coeficientes de correlación. A pesar de que en dichos análisis estaban involucradas las variables de nivel de razonamiento moral, se optó por utilizar el coeficiente "r" de Pearson para efectuar los análisis. Dado el carácter ordinal de las citadas medidas podría haberse planteado el utilizar coeficientes no paramétricos de rangos como la Rho de Spearman o la Tau de Kendall. Sin embargo, dichos coeficientes producen estimaciones a la baja de la intensidad de las correlaciones y

el coeficiente r de Pearson es relativamente resistente a violaciones en cuanto a la escala de medida empleada y el modelo de distribución.

Para otros tipos de análisis sí se emplearon pruebas no paramétricas como el Test de rangos de Wilcoxon y la U de Mann Whitney.

El conjunto de la explotación cuantitativa de los datos se realizó mediante el paquete estadístico SPSSPC +.

Desde el punto de vista cualitativo el análisis de datos se ha realizado conforme a dos estrategias:

1).- El análisis de las respuestas y opiniones de los niños para su categorización en estadios evolutivos, en las hipótesis 1, 2 y 5.

2).- El informe descriptivo de las observaciones realizadas en el aula, con categorización cuando ha sido posible, en las hipótesis 3 y 4.

5.7.- LIMITACIONES

Una de las limitaciones importantes de los trabajos de intervención es el reducido número de sujetos con los que se puede trabajar y, por tanto, la dificultad añadida de extraer conclusiones generalizables. Para ello sería preciso contrastar los resultados obtenidos en intervenciones diversas, con diferentes contextos y edades.

En este sentido, la relativa homogeneidad de la muestra ha limitado el valor explicativo de variables, tales como la percepción de prácticas educativas, que consideramos relevantes y nos ha impedido decir algo concluyente con respecto a ellas. Por otra parte, estamos convencidos de que éstas juegan un papel relevante y, tal vez, hubiera sido interesante tratar de medir otros aspectos de prácticas educativas.

Otra limitación notable en este trabajo es la falta de datos objetivos con respecto a las condiciones del centro escolar y, sobre todo, a las características de los profesores- interés, actitudes...- que, a nuestro parecer, han resultado ser decisivas.

En una línea parecida, cabe destacar la imposibilidad de haber recogido datos y observaciones de lo acontecido durante las asambleas generales que nos hubieran permitido, mejor, explicar por qué y cómo se producen los avances. Aunque hubiera sido deseable hacerlo, el registro y sistematización requiere el trabajo de varios investigadores que trabajen en equipo, lo cual no era, dadas las condiciones, posible.

Finalmente, queremos destacar la dificultad que entraña dar una puntuación única a dilemas reales, para evaluar el estadio de razonamiento, presentando contenidos de valor dispares. Trabajar con puntuaciones para cada dilema hubiera dificultado, enormemente, la comprensión de los datos. Sin embargo, hubiera puesto de manifiesto cómo los contenidos afectan al razonamiento.

CAPITULO VI

6.1.-NIVELES DE RAZONAMIENTO EN LAS CONCEPCIONES Y VALORES GRUPALES DE LOS NIÑOS

HIPOTESIS PRIMERA: *Es posible establecer estadios evolutivos con respecto a las concepciones y valores grupales de los niños.*

Con esta primera hipótesis se ha tratado de verificar que el respeto a la autoridad del profesor, la responsabilidad hacia los compañeros, el interés por el bien común y la solidaridad son valores grupales que se desarrollan de acuerdo con los postulados constructivistas.

Estos valores aparecen en las respuestas de los niños, en los razonamientos y justificaciones que esgrimen para defender lo que piensan que se debería de hacer en situaciones conflictivas de clase.

El análisis cualitativo pone de manifiesto que, efectivamente, los conceptos y valoraciones grupales de los niños se pueden organizar, categorizar y secuencializar. A su vez, el análisis de frecuencias de las respuestas tipificadas y su distribución en cada categoría nos permite hablar de estadios evolutivos.

Los resultados obtenidos, analizados ya sea desde el punto de vista cuantitativo como desde el punto de vista cualitativo, teniendo en cuenta los tipos de razonamiento encontrados muestran que, ciertamente, hay una tendencia evolutiva y que ésta es ligeramente más baja cuando se razona sobre situaciones y dilemas de clase.

6.1.1.- ANALISIS DE FRECUENCIAS

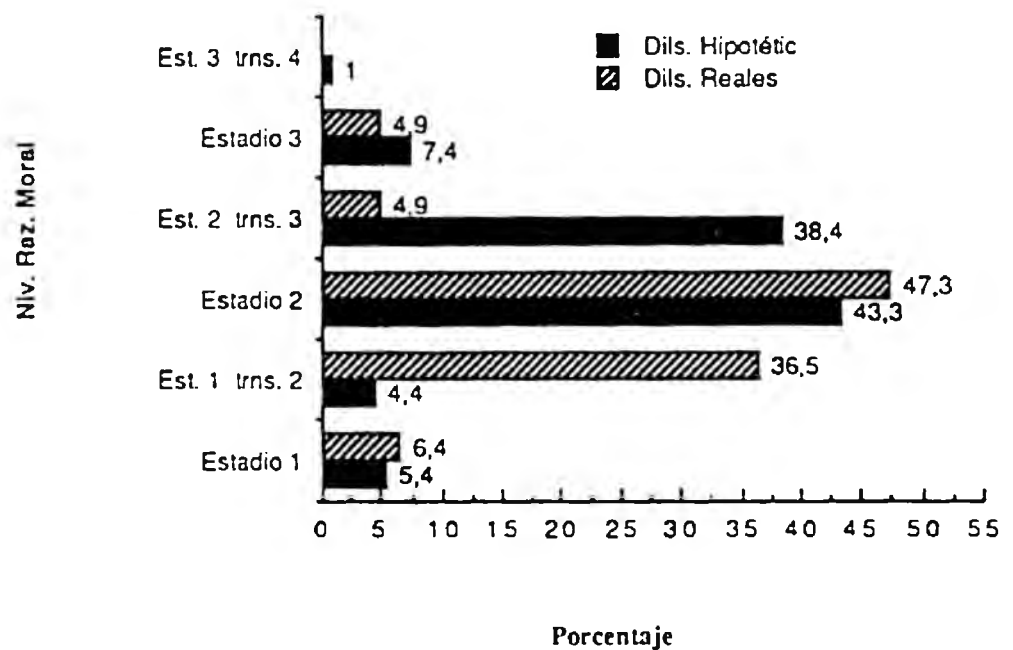
Hip. 1.1.-*Las respuestas de los niños a dilemas reales de la vida de clase constituyen características evolutivas que pueden ser interpretadas según la teoría constructivista.*

En el Gráfico I aparecen las frecuencias y los porcentajes de sujetos que se sitúan dentro de cada nivel, con base en el pretest.

Se observa la tendencia de agrupación en torno a ciertos estadios. Vemos que la gran mayoría de los niños se concentran en los estadios 1/2 (36'5%) y 2 (47'3%) lo cual es explicable en cuanto que corresponden, precisamente, a los niveles característicos de quinto y octavo.

Por otra parte, las frecuencias por encima (4'9% en el estadio 2/3 y 4'9% en el 3) y por debajo (6'4% en el 1) de estos niveles son bajas como cabía esperar en una distribución evolutiva.

GRAFICO I: Nivel de Razonamiento Moral en el Pretest.



Hip.1.2.- Los niños puntúan más alto en razonamiento hipotético que en dilemas reales donde se plantean situaciones cercanas.

En el dilema hipotético, cuyas frecuencias y porcentajes aparecen en el Gráfico 1, vemos que las puntuaciones siguen una distribución similar aunque se disparan aproximadamente medio estadio por encima. Frente a los estadios centrales de los dilemas reales (1/2 y 2) en los dilemas hipotéticos las mayores frecuencias se agrupan en los estadios 2 (43'3%) y 2/3 (38'4%). Por otra parte, los márgenes hacia arriba y hacia abajo se distribuyen, también, de forma similar.

Con el fin de arrojar con mayor rigor estadístico la relevancia de las citadas diferencias hemos procedido a analizar la Significatividad de dichas diferencias mediante una prueba no-paramétrica (Test de rangos para datos apareados de Wilcoxon). Los resultados obtenidos arrojan un coeficiente $Z = -10.59$ con un nivel de Error alpha del 0,000. Así pues, podemos confirmar la significatividad de las diferencias entre los niveles de razonamiento moral hipotético y real .

6.1.2.-ANALISIS CUALITATIVO: DESCRIPCION DE NIVELES DE RAZONAMIENTO

La ordenación y secuencialización de respuestas atendiendo a niveles ha sido realizada, fundamentalmente, en base a los criterios de Kohlberg. Por ello, es necesario matizar varios aspectos.

1) El manual de Kohlberg nos ha servido para corregir y clasificar los razonamientos de los niños no sólo respecto al dilema hipotético sino también respecto a los valores grupales que nos interesa, especialmente, profundizar.

2) La descripción de estadios encontrados hace referencia, fundamentalmente, a los conceptos de autoridad del profesor, justicia y castigo, responsabilidad y solidaridad pues éste es el punto central de la investigación. Tan sólo, ocasionalmente, se hace referencia a las respuestas de los niños en torno a los conceptos que se manejan en el dilema hipotético: autoridad paterna, contrato, importancia de las promesas...

Cabe, también, destacar que se ha dedicado una gran atención a la definición de estadios transicionales que, en el modelo de Kohlberg, están poco delimitados para los estadios bajos, concretamente en el nivel preconvencional.

Estadio 1 y 1/2

En estos dos estadios hay un buen número de aspectos comunes. Por ello, vamos a considerarlos conjuntamente precisando en cada caso los matices específicos de cada uno.

Los estadios 1 y 1/2 tienen en común la aceptación de la autoridad y la obediencia como valores centrales. Existe, sin embargo, una diferencia clara entre ambos. En el nivel 1 la desobediencia es mala y el niño no da ninguna otra justificación ni en el caso del padre del ni en el caso del profesor.

"Está mal. Tenía que darle el dinero al padre"

¿por qué?

porque es su padre y se lo manda. Hay que obedecer en todo a tu padre"

"porque es el profesor el que te lo manda y le tienes que obedecer en lo que te dice"

¿por qué tienes que obedecerle en todo?

porque lo dice el profe.

En el estadio transiccional 1/2 la necesidad de obedecer, tal y como iremos comentando, viene acompañada de algún argumento, que implica la utilización de un mayor número de esquemas: porque el adulto es mayor, porque tiene derecho, para que no te riña o te castigue duramente. Dentro de este contexto aparece, a menudo, el temor a que el profesor se lo diga a los padres, generalmente se suele citar "al padre", y que sean ellos los que te riñan o castigan.

"Un maestro es igual que un padre. Tienes que hacer lo que él diga"

¿por qué?

porque te puede pegar o decírselo a tu padre para que te pegue él"

Muchos sujetos del estadio 1/2 razonan que hay que obedecer al profesor porque el profesor es como un padre y los alumnos tienen que hacer lo que él manda. El sabe lo que se debe de hacer.

"Siempre hay que obedecer a los profesores porque ellos son mayores que tú y tienen derecho a mandarte"

"El profesor es mayor y sabe mejor que los niños lo que está bien"

Esta concepción coincide casi totalmente con el planteamiento de líder autoritario de Selman, como se ha analizado en el apartado 2.5 del marco teórico y subyace en las respuestas de lo que deben ser las relaciones entre alumnos y profesores.

"Llevarnos bien los alumnos y el profesor"

¿cómo?

Los niños que le obedezcan en todo y se porten bien y así el profe no tiene que castigar"

Estas relaciones vienen definidas de forma unidireccional. El respeto es unilateral y se entiende que es respeto y obediencia. Lo que se debe hacer y lo que no viene delimitado por la autoridad del profesor.

Se espera que él guíe, ayude, tome las decisiones y arregle los problemas que surgan. Sin embargo, cabe diferenciar que en el estadio 1/2 el niño, coincidiendo con lo descrito por Damon y Selman (1B: ver 2.4), puede cuestionar los mandatos y decisiones del profesor como "justos" o "injustos". Es decir, que acepta la autoridad pero es capaz de distinguir lo que es injusto de la necesidad de obedecer, lo cual es un indicador diferenciador con respecto al estadio 1 puro.

Otro aspecto diferenciador entre el 1 y el 1/2 es que en este último aparecen ya atisbos de reciprocidad hacia los compañeros, que no hay en el 1, aunque se limitan al terreno de lo físico. En el 1 lo más importante es llevarse bien, no discutir, no pelearse, ser amables, jugar juntos.

"Ser buen compañero y no pegarse, no hacerse daño ni quitarle sus cosas"

Básicamente el estadio 1/2 es parecido pero aparecen, además algunos indicios de reciprocidad

"No pegarse, ayudarse y dejarse las cosas uno, llevarse bien"

Es importante destacar que en los sujetos del estadio 1 no hay diferencias de puntuación entre el dilema hipotético y los dilemas reales y que éstas aparecen precisamente en el estadio 1/2. Esto quiere decir que muchos de los sujetos que

puntúan un estadio 1/2 en los dilemas reales ya están en el 2 con respecto al hipotético e incluso con respecto a ciertos aspectos de los reales, lo cual explicaría varios aspectos. Por una parte, la presencia de una reciprocidad simple, de primer grado, que está ausente en el 1. Por otra parte, explicaría un fenómeno del que ya habló Piaget como "doble moralidad" y que tan sólo hemos detectado clara y abiertamente en este estadio.

Cabe destacar que el "ayudarse" esta clarísimamente limitado por las normas y los mandatos del profesor. En el estadio 1/2, sin embargo, hemos observado que quitando ese elemento de presión el niño razona en un estadio prácticamente dos.

*"Está bien que nos ayudemos unos a otros cuando el profesor te dice"
¿por qué es importante ayudarse unos a otros?
porque es tu compañero y te ayuda y así no se enfadan"*

De todas las maneras, el niño siempre se inclina a razonar en favor de obedecer al maestro y ni tan siquiera se plantean que sea un conflicto tener que elegir entre obedecer al profesor y ayudar al compañero.

"Obedecerle en todo y no hacerle rabiar porque sino le obedeces no le queda más remedio que castigarte porque eres desobediente"

La simplicidad del estadio 1 adquiere, como ya hemos dicho, nuevos matices en el 1/2. Hay que castigar a los alumnos que desobedecen las normas porque así aprenden y escarmientan. Las normas están puestas para éso, para ser obedecidas, y hay que castigar a los desobedientes para que no vuelvan a repetirlo.

"Sí, para que aprenda a obedecerlas y no sea desobediente para la próxima vez" "Sí, claro que hay que castigar porque si no castigan podría pasar cualquier cosa y habría todos los días peleas y se harían daño. Si no obedeces te tienen que castigar y así ya no lo vuelves a hacer y ya no pasa nada malo"

Conviene matizar que en el estadio 1/2 los niños diferencian perfectamente la intencionalidad, en el sentido descrito por Damon y Selman (1B: ver 2.4 del marco teórico)). Las buenas intenciones convierten a los actos en buenos. Por ello, los mismos niños que razonan a favor del castigo para los que desobedecen las normas afirman que hay que perdonar a los alumnos que se han metido en una pelea, desobediendo las normas, cuando querían ayudar a otro. Al recordarles, por medio de la entrevista clínica, lo que nos han dicho antes sobre la necesidad de castigar, se limitan,

sin ningun tipo de duda, a decir que "ésto es diferente". Su perspectiva subjetiva y unidireccional les impide siquiera considerar que exista ninguna contradicción

"El ha ayudado a otro y no se ha portado mal ni ha desobedecido. Ha hecho una acción buena. Si ha sido bueno no le tenían que castigar"

"Sí, porque le ha ayudado a otro niño y no ha hecho nada malo"

"Habría que perdonarle porque era un asunto muy grave y él ha hecho algo bueno. El compañero corría peligro de ser dañado gravemente y le podían hacer mucho daño y él le ha ayudado"

...al pelearse podía hacer daño a otros ¿no?

pero lo que él ha hecho está bien y no le tienen que castigar por éso".

Estadio 2

Se elija un contenido de valor u otro las razones del estadio dos son claras y nos coinciden totalmente con las proposiciones de Kohlberg. Se evalúan los hechos y se decide qué es bueno y qué es malo en función del beneficio.

Este patrón instrumentalista condiciona la forma de valorar y entender el compañerismo frente a la autoridad así como las concepciones de qué es lo que deben hacer tanto alumnos como profesores en la relación. Así pues, esta tendencia a la "reciprocidad calculadora" se observa tanto en las justificaciones de la obediencia al profesor como en las razones esgrimidas en favor de ayudar a los compañeros.

Los sujetos de este estadio consideran que la razón principal para obedecer al profesor es el alto riesgo que se corre de salir perjudicado. Cabe destacar dos indicadores que suelen ir asociados: evitar que el profesor te coja manía y evitar que te pueda suspender

"Hay que obedecer al profesor porque así no te coge manía y te va todo mejor"

"Hay que obedecer al profesor porque es el que rige las normas del colegio después del director y si no le obedeces lo tienes crudo para aprobar..."

"Porque si no obedeces tienes muy difícil la asignatura y si quieres aprobar pues tratas de ser obediente para que la profesora no la tome contigo y te apruebe"

"Porque sabe más que nosotros y tendrá sus razones, no será porque le apetece. Es mejor obedecer y hacer lo que te manda aunque a veces no te guste mucho porque luego va a a ser mejor para ti"

Los argumentos para justificar la necesidad de ayudar a los compañeros son, también, totalmente "instrumentalistas". Es importante ayudar a los compañeros para que no se enfaden contigo, para que no te cogan manía y te arrinconen. En definitiva, porque si tú no les ayudas a ellos tampoco te ayudarán a ti. Se entiende perfectamente la reciprocidad pero es una reciprocidad muy calculadora que favorece el individualismo y condiciona mucho la cooperación y la responsabilidad por los otros compañeros o por el grupo.

"Porque no quieres que se enfaden contigo y que dejen de ser tus amigos"

" porque si no ayudas lo van contando por ahí y luego cuando tú necesites ayuda te verás solo"

En este sentido, lo más importante en la relación entre compañeros es llevarse bien, que se entiende y explicita como hacerse favores siempre que se pueda

" lo más importante es prestarse ayuda, que cuando estés en apuros no te dejen tirado"

"Lo más importante es llevarse bien, hacerse favores, pero sin arriesgarse mucho"

"Hay que ayudarse. Tú le ayudas porque él también te ayudará a ti. Eso es compañerismo. Si tienes buenos compañeros todo te va mucho mejor"

Con todo, en este estadio de razonamiento los alumnos parecen tener muy claro que cuando se trata de elegir entre obedecer al profesor y ayudar a un compañero, si te arriesgas a ser castigado, hay que obedecer. A diferencia del estadio 1/2 la razón no es tanto que "se debe obedecer al profesor" sino que se hace pensando en las consecuencias única y exclusivamente.

"Por una parte ha hecho bien porque también ella se arriesga pero, por otra, ha hecho mal porque es su compañero y otras veces le puede ayudar a ella"

"No debe arriesgarse porque el profesor ya les ha advertido y luego las consecuencias van para ella"

"Obedecer al profesor porque si ya te ha advertido te va a castigar. Tienes que buscar las formas de que a ti no te culpen o perjudiquen. Hay que ayudar pero sin complicarte tú, sin hacerte daño. Ayudar pero sin pasarse"

De hecho, si se elimina el condicionante del castigo muchos alumnos se deciden por ayudar. En general optan así siempre que piensan que no les ven .

Lo que parece ser más importante en la relación entre alumnos y profesor es llevarse bien para no tener líos. Los alumnos deben obedecer al profesor y a éste se le demanda que no castigue por tonterías o porque esté de mal humor; que sea, en definitiva, justo y comprensivo porque, de lo contrario, sus alumnos se pueden rebelar. El profesor tiene que saber mandar y conciliar los diferentes intereses o problemas surgidos. En este sentido, creemos que empieza a desaparecer la concepción del líder autoritario y empieza aparecer la concepción del "líder mediador" propuesta por Selman, aunque nos parece que hasta el estadio transicional 2/3, no se manifiesta con fuerza

"El profesor tiene que comprender al alumno. Hablar más que castigar porque los alumnos pueden entender las razones pero si el profesor se pasa...pues entonces ya no hay nada entre ellos y lo más seguro es que los alumnos se rebelen y hagan todo lo posible por fastidiarle..."

Puesto que "el máximo beneficio" es el criterio prioritario de razonamiento, hay dos tipos de argumentos claves para justificar por qué es necesario castigar a los alumnos que desobedecen las normas. Por una parte, porque nadie las cumpliría si no se castigara. Parece lógico que si cada uno se preocupa de lo suyo el castigo sea necesario para imponer la obediencia. Se razona que si no hubiera castigos nadie obedecería.

"Hay que castigarlos porque si no les castigas nadie obedecería las normas y todos irían por su cuenta"

"Sí, porque así aprendes a cumplir las normas mejor si ya sabes lo que pasa cuando no las cumples. es mejor no buscarse problemas con las normas. Las normas hay que cumplirlas porque si las desobedeces te arriesgas a que te castiguen y también puedes perder muchos amigos"

Por otra parte, opinan que cada uno debe ocuparse de sus asuntos si no quiere que le castiguen. Por lo tanto hay que castigar a los alumnos que desobedecen para que aprendan a no meterse en líos.

"...No era asunto suyo, que no se meta donde no le mandan"

"No tenía que haberse metido. Era problema de los otros y no de él. Luego sale perdiendo. Que no se hubiera metido y no le hubieran castigado"

"no, no hay que perdonarle. Para que aprenda a ocuparse de sus asuntos y no se meta en líos con nadie"

"sí, porque así aprendes a no meterte en problemas. Porque las normas ya están puestas y ya las conoces y sabes que son razonables, para que no haya problemas entre nosotros ni broncas"

Sin embargo, tal y como sucedía en el estadio anterior, el conflicto planteado ante la necesidad de elegir entre castigar o perdonar a un alumno que se ha metido en una pelea, desobedeciendo las normas, cuando intentaba ayudar a otro, se sigue resolviendo en favor de la indulgencia.

Estadio 2/3, transicional entre los niveles preconconvencionales y convencionales.

Se valora el respeto y la ayuda mutua. La obediencia se entiende, en este estadio, como respeto que sólo es posible si la autoridad, padres o maestros, también respetan. Cuando se valoran las relaciones y los conflictos se razona que es importante tener en cuenta las expectativas, la ilusión y/o el esfuerzo.

Cumplir una promesa o un pacto es la única forma de que te respeten y crean en tí. Si uno no respeta a los otros no puede esperar que le respeten

"Depende qué promesa. Si el otro ve que pasa algo gordo y que no puedes cumplir pues bueno pero si no es por una razón muy importante dirán "mira ése". Así que debes cumplirla para que no digan nada de ti y te miren bien, para que se fien"

Estos criterios aparecen para justificar contenidos diversos: la importancia de cumplir lo pactado, el valor del compañerismo, el valor de la obediencia al profesor, la importancia de las reglas etc. Por tanto, se trata de ir viéndolo para cada caso.

Entre las razones para obedecer al profesor se citan la credibilidad o fiabilidad y la necesidad de no desilusionarle.

"Porque si no le obedeces ya no se fia de tí, y es peor."

El esfuerzo y su valoración, todavía bastante instrumentalista, es el otro gran indicador al que se alude como razón para obedecer al profesor.

"Hay que obedecerle porque se preocupa de enseñarnos y nos ayuda. El compañero no tanto. El compañero está contigo y éso pero el profesor se esfuerza más y hace más cosas"

Hay una fuerte defensa de lo que ellos consideran "compañerismo", que consiste en ayudar a los compañeros incluso jugandotela y arriesgandote por ellos.

Sobre todo, porque se piensa que es la única manera de que, otras veces, se arriesguen por d.

"Si es muy amigo debes arriesgarte más, porque le conoces más, le tratas más, le quieres más, le debes más"

"Si es un chabal muy majo que te hace favores tienes que corresponderle y no sólo por corresponderle. Por un pequeño fallo que tenga tienes que ayudarlo. Si eres un buen compañero mostrarle que eres su amigo, que le vas a apoyar porque tú también quieres que otro día te apoye"

Ante el planteamiento de elegir entre obedecer al profesor y ayudar al compañero, el razonamiento característico de este estadio ya no se inclina hacia la obediencia. Al menos, no sin muchas dudas. Se razona, generalmente, que tratar de hacer las dos cosas.

"Si hay que elegir entre ayudar al compañero y obedecer al profesor intentaré hacer las dos cosas. Ayudaría intentando que el profesor no se diéa cuenta..."

Al insistir en que elijan uno, y al contrario de lo que sucede en los estadios anteriores, se inclina, frecuentemente, hacia la ayuda al compañero. Empieza a ser muy extendido el razonamiento de que sólo hay que obedecer al profesor cuando lo que manda es justo y está bien. Hay una demanda cada vez mayor de participación "para todos" y se razona que si profesor está equivocado o es injusto no hay que obedecerlo, incluso aunque te castigue. Pesa más, como ya había observado Piaget, la necesidad de no perder al compañero, al que se siente más cerca, que el castigo.

"Ayudar al compañero porque el compañero es más importante para ti que el profesor. Está más cerca, pasas mucho más tiempo con él y le aprecias más"
¿y el castigo?..

"ayudar al compañero es mas importante que obedecer al profesor porque el castigo lo haces y ya está y la amistad la puedes perder para siempre"

"Ayudar al compañero, aunque también dependen bastante del caso porque el compañero te ayuda mucho y le quieres más. El profesor también te ayuda pero es distinto. El compañero te ayuda a tu nivel"

Tan sólo si el castigo es muy fuerte se le debería obedecer. La rebelión y la desobediencia parecen constituir, muchas veces, valores por sí mismos.

Sin embargo, no siempre sucede así como se comentará más adelante. Sea en un sentido u en otro la elección, lo que sí está claro es que aquí interviene una capacidad de "role-taking" más amplia y más capaz de juzgar los conflictos desde varios puntos de vista.

Por otra parte, en cualquier caso, ya se inclinan en un sentido como en otro sentido, el razonamiento es el mismo. Se empieza a valorar la cercanía afectiva aunque todavía muy mediatizada por los intereses personales y el cálculo de beneficios y, probablemente, la elección de un contenido u otro de valor parece depender bastante de la percepción de cercanía y respeto, o por el contrario de lejanía y falta de respeto entre alumnos y profesores.

En este sentido, es importante destacar que, la mayoría de las veces, señalan que no está bien, que no debería ser así, que deberían respetarse. De hecho, se alude al respeto en las relaciones

"Respetar los alumnos a los profesores pero también los profesores a los alumnos aunque eso no suele pasar"

En este nivel de razonamiento empieza a vislumbrarse la responsabilidad hacia las personas cercanas y queridas, que surge de una plena conciencia de reciprocidad psicológica. Sin embargo, y como señala Kohlberg (2/3) parece que esta responsabilidad está en función de no ser privado de los privilegios y beneficios que se obtienen.

"Saber ayudarse, saber estar con los otros, preocuparte de sus cosas y de lo que les pasa porque hay que pensar que todo lo que hagas con el compañero a la larga te lo irán devolviendo. Si es bueno pues bueno y si es malo pues malo"

En este estadio transiccional hacia el tres el conflicto de valores, derivado de la necesidad de elegir entre castigar a los alumnos que desobedecen las normas y perdonarles por haber intentado ayudar a un compañero, es difícil de resolver.

En los estadios anteriores hemos visto que se inclinan claramente hacia un sentido u otro. Ahora, en cambio, se sopesan razones a favor y en contra sin resolver el conflicto.

"El no tiene vela en ese entierro. Vete a saber lo que le puede pasar a él. Por otra parte, si es su amigo debe ayudarlo porque vería que le hacen daño y le hacen daño también a él..."

Entonces...¿deberían de castigarle?

"Sí, hay que castigar. Si es tu amigo y le ayudas y desobedeces tú crees que no deberías ser castigado pero... has desobedecido las normas."

¿tiene que castigarlo por desobedecer las normas?

"bueno, no sé, yo creo que no. Si no le ayuda a su amigo... pues tampoco está bien"

pero...¿las normas no tienen que ser iguales para todos?..

"sí, ¡qué lío! "

Por una parte, se valora que los alumnos que desobedecen las normas no se salgan con la suya y sigan desobedeciendo .

Por otra parte, se considera que se debe de perdonar a los alumnos que desobedecen las normas por ayudar a otros. Hay una evolución en el sentido de que no basta la intencionalidad positiva o ausencia de intención negativa, sino que es necesario una buena causa que, además, choca con la necesidad de obedecer las normas. Se cita, especialmente, que lo hace por el bien de otra persona y no por el suyo. Se alude, también frecuentemente, que no volvería a ayudar o que nadie ayudaría

Estadio 3

El estadio 2/3 supone un nivel intermedio entre la valoración instrumental de las relaciones, en base a criterios de beneficio personal, y la valoración social en base a criterios de lealtad, confianza; un nivel intermedio donde se valoran no sólo los propios intereses sino los de las dos partes

El estadio tres supone la consolidación de los criterios interpersonales a todo tipo de conflictos en los que el sujeto se siente implicado con personas cercanas. Después el estadio 3/4 supone un acercamiento hacia la moralidad de la ley y el orden aplicada a todo tipo de situaciones y personas.

Para la moralidad interpersonal los acuerdos o las promesas resultan muy importantes de ser cumplidas.

"Cuando has prometido algo tienes que pensar en el daño y el sufrimiento que le harás al otro si no le cumples la promesa. Tienes que cumplirla, sea quien sea la persona, y te cueste lo que te cueste. Además si tú no cumples el otro ya no tendrá confianza en ti y te cargas la relación"

"Una promesa es tu honradez, tu palabra, lo que tú eres"

Se hacen alusiones frecuentes a la importancia de entenderle al otro y ponerse en su lugar. Se subraya la confianza y el cariño como la base de toda buena relación. Tanto en las relaciones entre padre e hijo, como en las relaciones entre alumnos como entre alumnos y profesores

"Lo más importante es la confianza. Que el hijo tenga confianza con su padre y el padre con el hijo. La confianza es lo más importante en todas las relaciones. Si hay confianza hablan y hablando lo pueden solucionar todo"

"Lo más importante es la confianza para hablar y razonar cada uno cuando no están de acuerdo"

"Con el profesor lo mismo. El diálogo es lo más importante en todas las relaciones porque ayuda a estar más cerca"

"No basta con llevarte bien. es necesario confiar en el otro y saber que no te va a traicionar al doblar la esquina"

La experiencia del padre y la necesidad de una autoridad por el bien común de la familia son las razones principales de este estadio para justificar la necesidad de obedecer.

"Un hijo debe respetar a su padre y obedecerle porque su padre ha vivido mucho y ha tenido muchas experiencias más que su hijo"

Igual sucede con las razones que se esgrimen en favor de la obediencia al profesor. Es el responsable, el encargado de que se cumplan las normas y de que haya una buena convivencia. Se razona que obedecer al profesor, aunque a veces no se esté muy de acuerdo o se equivoque, es mejor para todos, que es por el bien de la clase

"Es como obedecer a un padre...porque él mira por el bien de todos y de una buena convivencia"

"Es importante obedecer al profesor porque es una autoridad y tú valoras su experiencia y que es importante que haya alguien que se encargue de llevar la clase, que tenga la responsabilidad. Aunque también debería contar más con nosotros"

"Porque es el responsable de la clase por su trabajo. Una forma de ayudarlo, de facilitar que todo marche bien es obedecer y entablar una relación llena de confianza para que cuando haya problemas puedan resolverse discutiéndolos en vez de castigando"

La confianza, la amistad y el respeto, así como la búsqueda de bienestar para toda la clase, son también las razones principales para ayudar a los compañeros

"El compañerismo es muy importante. Hay que ayudarse y preocuparse unos de otros aunque no sean muy amigos tuyos porque si no cada uno va a sus cosas y la clase es un desastre. Es muy importante llevarse bien y ser capaz de escucharse y de exponer las ideas en vez de acabar siempre a bronca"

Ante la tesitura de elegir, en claro contraste con el estadio 2/3, hay una tendencia a revalorar la obediencia y el respeto al profesor.

"Obedecer al profesor porque el alumno no tiene tanta responsabilidad como el profesor. Si no obedecemos la clase parecería una jaula de monos. El dirige la clase lo mejor que puede y tú tienes que obedecerle porque es lo mejor para ti y para los demás"

"No es sencillo. A veces los compañeros no tenemos razón. Dependerá pero en general obedecer al profesor porque aunque no estés de acuerdo"

alguien tienen que organizar un poco... Aunque a veces se equivoque es mejor para todos"

"Tú no debes decirle nada aunque sea tu amigo. Como se esfuerza ya le ayudará la profesora. Lo tendrá en cuenta y le echará una mano porque se lo merece. Además no estaría bien que se lo hagas tú porque si el profesor te tiene confianza no es justo que abuses. El profesor confía en ti y no está bien.... Además si todos hacemos lo mismo"

"sí, obedecer, porque si desobedeces y le ayudas a tu compañero puede traer serias consecuencias para ti y para el resto de la clase. Eso pasa muchas veces y no está bien. Hay que pensar en tus compañeros también. A ti no te hace gracia que te castiguen por unos carotas y tú debes tener cuidado también y pensar en tus otros compañeros de la clase"

Los mismos valores hemos encontrado para justificar, en este estadio, el castigo a los alumnos que desobedecen las normas o la necesidad de perdonar. Se elija un contenido u otro prima la buena marcha y la necesidad de ejemplizar.

"Habría que ver si puede repercutir seriamente. Si una persona es mala en una comunidad y fastidia a las demás castigarla es la única manera porque hay que pensar en todos"

"Desde el punto de vista del Director está bien, no puede hacer otra cosa. El tiene que hacer que las normas se respeten y si empieza a dejar que se las salten sería un desmadre. Tiene que mantener el orden. El SDirector debe decirle al alumno que para otra vez vaya a avisar a alguien"

"Sí que hay que castigar a los alumnos que desobedecen las normas del colegio para que reflexionen y cambien. Ellos tienen que darse cuenta de que sin normas no hay convivencia. Además la venganza no sirve para nada y sólo te sirve para quedarte mejor"

"No es fácil. En general si hay que castigar a los alumnos que desobedecen las normas porque si no se estarían creando malos ejemplos y eso es peligroso. Si cada uno se salta las normas del colegio cuando piensa que tiene razón entonces lo tenemos claro. las normas son importantes porque si no cada uno iría con su propia ley y no nos entenderíamos de ninguna manera"

Por otra parte ayudar a un compañero puede ser más importante que cumplir las normas y en ese caso se justifica la indulgencia alegando que se están defendiendo los derechos de un compañero para que no abusen de él

"se le podría perdonar porque ha defendido algo que él creía que estaba bien y, además, ha impedido que abusen de un compañero...y eso es bueno para el colegio, que nos preocupemos unos de otros, para que todo funcione mejor"

"Sí hay que castigar porque las normas son importantes para que el colegio marche y no se destrozé poco a poco, para que se vaya mejorando pero tampoco es justo que le peguen o le insulten o le pongan en ridículo a un compañero. Si tú ves algo así tienes que impedirlo pero claro pasa como en el examen. Te estás arriesgando pero tienes que hacerlo porque ese compañero lo necesita"

"porque la acción ha sido buena y el profesor va a repercutir en la acción y no en la norma"

6.2.- LOS EFECTOS DE LA INTERVENCION EN LA ESTRUCTURA DEL RAZONAMIENTO Y EL DESARROLLO DE VALORES GRUPALES

HIPOTESIS SEGUNDA: *La interacción social y la discusión de dilemas reales de clase favorece el avance en el razonamiento interpersonal y los valores grupales.*

Otro de los objetivos claves de esta investigación ha sido comprobar no sólo la posible existencia de niveles evolutivos en las concepciones y valoraciones que hacen los niños, sino también demostrar que es posible incidir sobre esas concepciones.

Los efectos de la intervención realizada sobre la estructura del razonamiento se advierten tanto en quinto como en octavo y prueban que las estrategias constructivistas, basadas en la interacción y la discusión, son adecuadas para favorecer el desarrollo.

Algunos de esos efectos son francamente llamativos, porque, en tan sólo siete semanas, hay niños que consiguen cambios de un estadio entero, y con carácter excepcional, incluso más. Sin ser tan fuertes, un porcentaje de los niños partícipes de los grupos experimentales han avanzado alrededor de medio estadio, lo cual resulta ser importante.

Los resultados se analizan, primero, a nivel cuantitativo, teniendo en cuenta las dos subhipótesis previstas. Después se hacen algunas consideraciones cualitativas. En este segundo apartado se analizan y comentan algunos de los protocolos típicos que ejemplifican los cambios sucedidos durante la intervención.

6.2.1.- ANALISIS CUANTITATIVO DE LAS SUBHIPOTESIS

Hip.2.1.- *Los alumnos de grupos experimentales, donde se discuten dilemas semanalmente, tendrán puntuaciones de razonamiento interpersonal más altas en el postest que en el pretest. En cambio, los alumnos de grupos control tendrán puntuaciones parecidas.*

La comparación de los progresos observados en el postest, en relación al pretest, demuestra qué condiciones experimentales han ejercido un influjo altamente positivo. Frente a un 36'4% de avances tan sólo puede considerarse un 1% en los grupos de control en lo que a Razonamiento Hipotético se refiere. En cuanto al Razonamiento Real, observamos también un avance en el 52,5% de los sujetos del grupo experimental frente a sólo un 4,8% en el grupo control (Véanse Gráficos II-A y III-A).

GRAFICO II-A: Avance en Raz. Hipotetico (Datos Agregados)

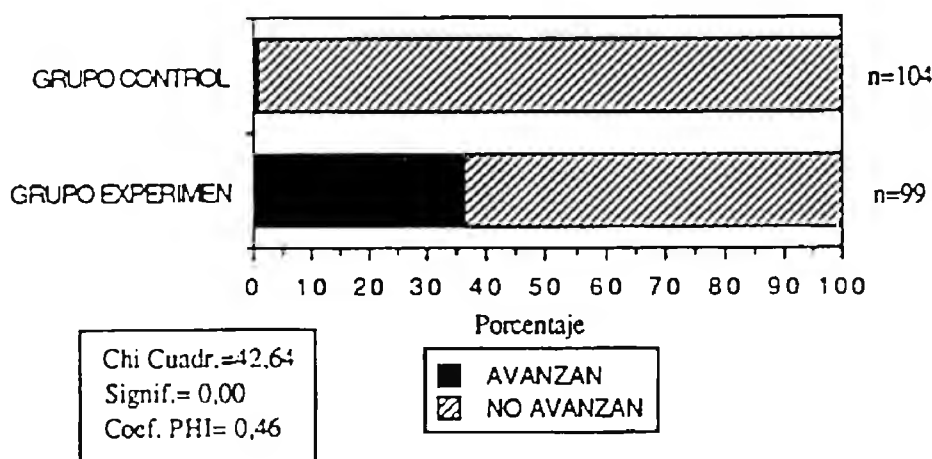
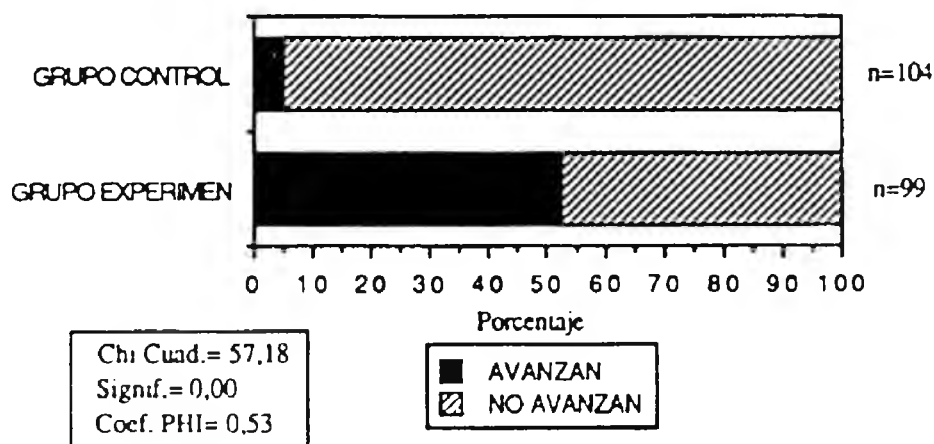


GRAFICO III-A: Avance en Raz. Real (Datos Agregados)



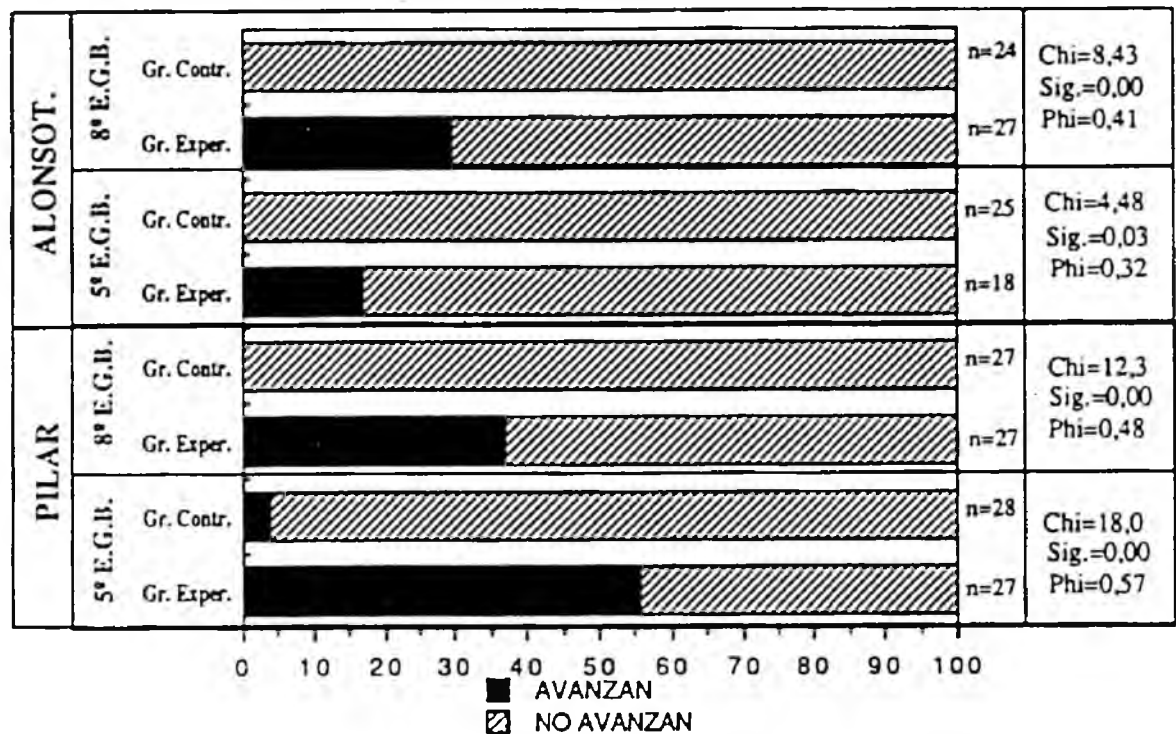
Con el objeto de comprobar si estas diferencias son estadísticamente significativas se ha realizado una prueba CHI cuadrado de contraste de hipótesis. Tal y como puede verse a continuación, estos contrastes dan resultados significativos para un alfa cercano a 0.

Con el fin de obtener un indicador estandarizado de la potencia de la relación ó de la intensidad de las diferencias en el avance entre grupo experimental y grupo control, se obtuvieron los coeficientes PHI. Dicho coeficiente es de .46 para el Razonamiento Hipotético y de .53 para el Razonamiento Real.

Así pues, podemos confirmar que la interacción entre compañeros y la discusión produce cambios importantes en la manera de entender y abordar los problemas grupales. Sólo así puede explicarse que un porcentaje considerable de niños avancen frente a los niños de grupos de control, que presentan en el postest un razonamiento similar al que tenían en el pretest.

Conviene, también, destacar que, tal y como suponíamos, la simple interacción y discusión, en el período de la intervención, no garantiza el progreso, puesto que un alto porcentaje (63'9% para Rz Hipot. y 46% para Rz. Real) mantiene en el postest el razonamiento que ya había presentado en el pretest.

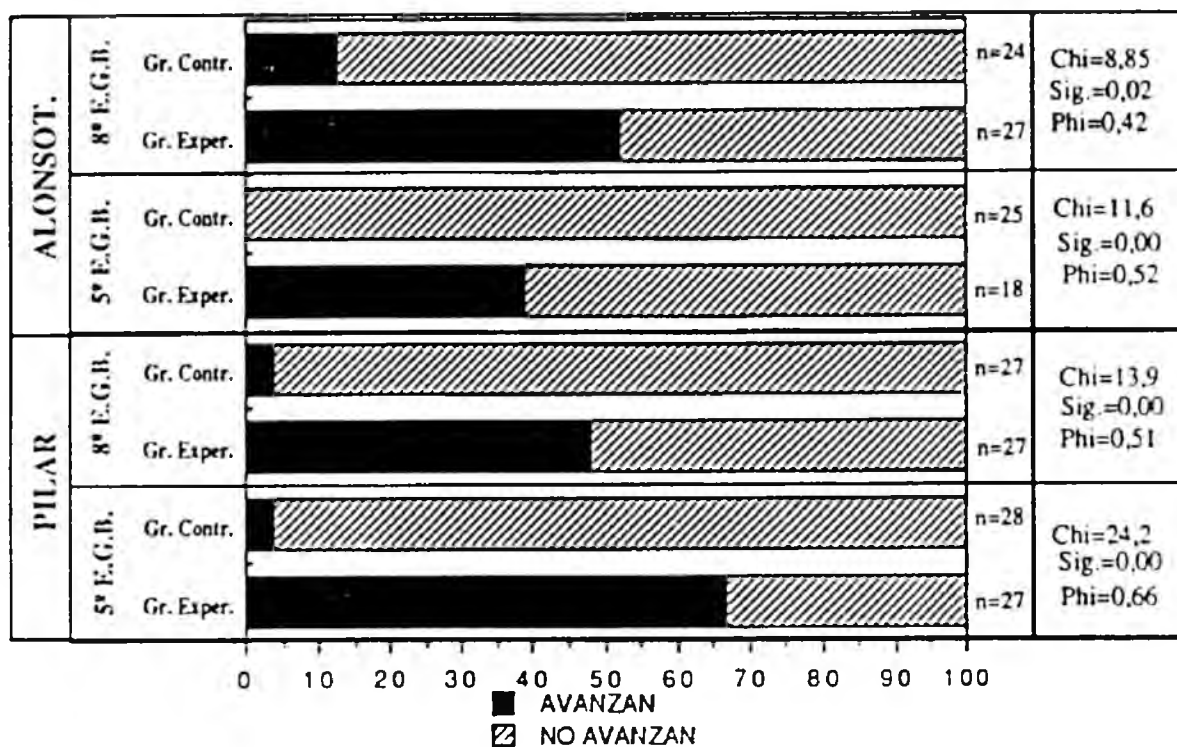
GRAFICO II-B: Avance en Rz. Hipotetico (Datos desagregados)



Aún cuando estos resultados son suficientemente claros y contundentes, puede ser de interés aportar resultados desglosados para el conjunto de grupos experimentales y de control. En efecto, el presente diseño no maneja únicamente un grupo experimental y otro control sino cuatro grupos experimentales y cuatro de control emparejados según las combinaciones de los niveles de las variables Centro (Pilar, Alonsótegui) y curso (5º y 8º de E.G.B.). El análisis desglosando los resultados obtenidos en 4 situaciones experimentales y 4 control, puede aportar información útil sobre la estabilidad de los resultados en diferentes grupos y situaciones.

Los resultados desglosados por grupos (ver Gráficos II-B y III-B) dan niveles similares a los encontrados con los datos agregados pero no idénticos. El escaso número de sujetos para algunos de estos contrastes nos obliga a ser prudentes a la hora de analizar tanto el porcentaje de avance como los coeficientes estadísticos.

GRAFICO III-B: Avance en Raz. Real (datos desagregados)



Hip. 2.2.- *Los cambios detectados en las puntuaciones del posttest irán en el sentido de la secuencia evolutiva propuesta por la teoría constructivista.*

Del análisis de resultados de la hipótesis 2.1 se desprende que la intervención favorece el desarrollo de valores grupales pero queríamos, además, probar que los cambios producidos responden a criterios evolutivos.

Con el propósito de mostrar la secuencia evolutiva que rige los cambios observados se han realizado varias tabulaciones cruzadas de los niveles de razonamiento pretest-posttest -estadio por estadio-, comparando, además, los avances producidos en grupos experimentales y de control.

En las Tablas I y II aparecen los cambios, en el dilema hipotético, así como la dirección que siguen éstos, en el grupo experimental y en el control. Después, en las Tablas III y IV, lo mismo para los dilemas reales.

TABLA I.- Razon. Hipotético - Evolución Pretest-Posttest - Grupo Experiment:

	ESTADIOS POSTEST						
	Est. 1	Est. 1/2	Est. 2	Est. 2/3	Est. 3	Est. 3/4	
ESTAD. PRETEST							
Estadio 1	1 16.7	2 33.3	2 33.3	1 16.7			6 6.1
Estadio 1/2			1 100.0				1 1.0
Estadio 2			30 66.7	14 31.1	1 2.2		45 45.5
Estadio 2/3				26 66.7	13 33.3		39 39.4
Estadio 3					6 75.0	2 25.0	8 8.1
Column Total	1 1.0	2 2.0	33 33.3	41 41.4	20 20.2	2 2.0	99 100.0

TABLA II.- Razon. Hipotético - Evolución Pretest-Postest - Grupo Control

ESTADIOS POSTEST							
	Est. 1	Est. 1/2	Est. 2	Est. 2/3	Est. 3	Est. 3/4	
ESTAD. PRETEST							
Estadio 1	4 80.0	1 20.0					5 4.8
Estadio 1/2		8 100.0					8 7.7
Estadio 2			43 100.0				43 41.3
Estadio 2/3				39 100.0			39 37.5
Estadio 3					7 100.0		7 6.7
Estadio 3/4						2 100.0	2 1.9
Columna	4	9	43	39	7	2	104
Total	3.8	8.7	41.3	37.5	6.7	1.9	100.0

El análisis pormenorizado de las citadas tablas proporciona una información cualitativa de gran interés. En el dilema hipotético tan sólo una persona de las cien del grupo control ha avanzado medio estadio con respecto al pretest (del estadio 1 al 1/2). Por lo que respecta a los dilemas reales son cinco los niños que avanzan y, también, en este caso lo hacen en medio estadio (dos del estadio 2 al 2/3, uno del 1 al 1/2, uno del 1/2 al 2 y otro del 2/3 al 3).

En el grupo experimental vemos que hay avances mucho más numerosos y cualitativamente mayores. Estos son manifiestos en todos los estadios en algo menos de la mitad de los sujetos.

Aunque estos movimientos son manifiestos en todos los estadios la franja cualitativamente más importantes es la de los sujetos del estadio dos y dos y medio. Cabe destacar un avance de medio estadio, hacia los niveles dos y medio y tres, de 31% y 33%.

TABLA III.- Razon. Real - Evolución Pretest-Postest - Grupo Experimental

ESTADIOS POSTEST							
	Est. 1	Est.1/2	Est. 2	Est.2/3	Est. 3	Est.3/4	
ESTAD. PRETEST	1	3	2		1		7
Estadio 1	14.3	42.9	28.6		14.3		7.1
Estadio 1/2		17	17	2			36
		47.2	47.2	5.6			36.4
Estadio 2			24	14	8		46
			52.2	30.4	17.4		46.5
Estadio 2/3				2	3	1	6
				33.3	50.0	16.7	6.1
Estadio 3					3	1	4
					75.0	25.0	4.0
Column	1	20	43	18	15	2	99
Total	1.0	20.2	43.4	18.2	15.2	2.0	100.0

TABLA IV.- Razon. Real - Evolución Pretest-Postest - Grupo Control

ESTADIOS POSTEST						
	Est. 1	Est.1/2	Est. 2	Est.2/3	Est. 3	
ESTADIOS PRETEST	5	1				6
Estadio 1	83.3	16.7				5.8
Estadio 1/2		37	1			38
		97.4	2.6			36.5
Estadio 2		1	47	2		50
		2.0	94.0	4.0		48.1
Estadio 2/3				3	1	4
				75.0	25.0	3.8
Estadio 3					6	6
					100.0	5.8
Column	5	39	48	5	7	104
Total	4.8	37.5	46.2	4.8	6.7	100.0

Más notables y significativos son, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo, los cambios detectados en los dilemas reales.

Los efectos más llamativos son los observados en aquellos sujetos que puntuaban $1/2$ y 2 en el pretest.

Hay un porcentaje de $47'2\%$ sujetos que avanzan hacia el estadio dos. Después hay un porcentaje muy pequeño (2 sujetos que suponen un $5'6\%$) que progresan desde el $1/2$ al $2/3$, es decir, un estadio entero.

En el estadio dos se concentra el porcentaje más alto de progresos de un estadio entero. Se trata, concretamente, de 8 alumnos que representan el $17'4\%$ del total en los reales y que pasan del estadio 2 al 3. Es, también importante, aunque no tan significativo desde el punto de vista cualitativo, el avance de medio estadio. Son 14 los que avanzan del estadio 2 al $2/3$ y representan un $30,4\%$. Sumando ambos totales tenemos un 48% de sujetos que progresan, como efecto de la intervención, frente a un 52% que sigue puntuando en el mismo estadio a pesar de la intervención.

El resto de los avances producidos en estadios más altos deben valorarse con precaución considerando la cantidad de sujetos pero importantes, sin duda, por cuanto constituyen un dato en favor de los presupuestos constructivistas.

Así, de los seis que tienen un nivel $2/3$ en el pretest dos se mantienen con el mismo tipo de razonamiento en el posttest, tres avanzan hacia el estadio 3 y uno progresa desde el $2/3$ al $3/4$. Es decir que, proporcionalmente, la mayoría ($66'7\%$) se beneficia de la intervención y la discusión de dilemas con sus compañeros. Por lo que respecta al estadio 3, son tres los sujetos que no avanzan y uno el que avanza.

Al desglosar el avance estadio por estadio nos encontramos con un número de sujetos bastante limitado para cada uno de ellos. Esto obliga a ser prudentes en el análisis de los resultados, en el sentido de tener presente el número absoluto de sujetos en que se basan. A pesar de la inestabilidad de dichos porcentajes, la coherencia de los resultados a través de los diferentes estadios y a través de los dilemas hipotéticos y reales, hablaría en favor de la consistencia de las líneas generales de la interpretación. Así, queda claro que los cambios afectan a todos los estadios y que no se trata de una simple "imitación" porque de ser así tan sólo avanzarían los sujetos de estadios bajos y medios pero no los que tienen un nivel alto de razonamiento. Cabe, pues, suponer que el uso de estrategias para el desarrollo de esquemas interpersonales es, verdaderamente, un

mecanismo realmente importante. Subsiste la cuestión de que avanzan más cantidad de sujetos de los estadios bajos pero cabe encontrar una fácil explicación para esto dentro del marco teórico del constructivismo. Probablemente, hay una estimulación mayor, en cuanto a facilidades para cuestionar los esquemas, orientada a los estadios bajos

6.2.2.- ANALISIS CUALITATIVO : CAMBIOS OBSERVADOS EN EL NIVEL DE RAZONAMIENTO.

Plantear que los niños pueden avanzar medio estadio, un estadio o incluso más puede parecer una simple cuestión cuantitativa, sin demasiada trascendencia. Sin embargo, es más que eso. No se trata tampoco de una simple cuestión de porcentajes. Hay grandes diferencias entre aplicar un patrón autoritario, un patrón instrumentalista o un patrón interpersonal a los conflictos surgidos en el grupo de compañeros.

Concretamente en esta investigación nos ha interesado averiguar si es posible fomentar el desarrollo de valores grupales, entendiendo que éstos sólo aparecen en la medida que el sujeto descentra su punto de vista y en la medida en que se abre a la reciprocidad, y presuponiendo que tal desarrollo responde a postulados constructivistas. Es decir que los esquemas interpersonales:

- 1) vienen determinados por el estadio evolutivo lo cual se traduce en la preferencia por un tipo de razonamiento y presumiblemente, también, en la inclinación hacia un tipo de valores u otros

- 2) están sujetos a cambios, lo cual significa que en la medida que los esquemas cognitivos y la forma de pensar de los niños se contrasten con otros, en un ámbito de participación en clase, los niños tienden a desarrollar más valores grupales, de responsabilidad y cooperación hacia los compañeros, de respeto a la autoridad por el bienestar del grupo.

Los resultados obtenidos, analizados desde un punto de vista cualitativo, nos sugieren que tanto en quinto como en octavo de EGB es posible desarrollar concepciones y valores cada vez más descentrados y más sensibles a la reciprocidad. Ponen de manifiesto que la responsabilidad y el compañerismo son valores que requieren un nivel mínimo de desarrollo evolutivo y de razonamiento.

Asimismo, nos permite ver que, cuando estos niveles no están presentes, un trabajo de intervención puede estimularlos sin pretender transmitirlos a los niños de forma directa.

Entre los sujetos que avanzan hay una progresiva descentración y un creciente manejo de los criterios que tienen en cuenta a los compañeros y al grupo en general. Estos criterios, fundamentalmente presentes en el postest y que, por tanto, podemos considerar como efecto de la intervención, afectan a la manera de entender la autoridad del maestro. Afecta, asimismo, sobre la concepción de las relaciones de compañerismo y sobre las relaciones entre alumnos y profesor. Si es así, podríamos decir que el efecto de la intervención es claramente positivo y que los cambios de razonamiento entre el pretest y el postest son, efectivamente, producto de un cambio cognitivo-evolutivo que permite progresar y que se traduce en una mayor capacidad para comprender los conflictos de clase y las posibles soluciones a adoptar.

Vamos a analizar, pues, cuáles son los principales cambios cualitativos que se han producido.

Entre los avances de medio estadio cabe citar dos especialmente representativos, en cuanto a número de sujetos se refiere. El paso del estadio 1/2 al dos y el paso del estadio 2 al 3.

El avance del estadio 1/2 al 2 supone un desplazamiento de los patrones autoritarios de respeto y unilateralidad hacia un patrón instrumentalista que entiende la reciprocidad, aunque sea en forma simple. En los niños que han manifestado este cambio se advierte que pasan de una perspectiva todavía muy ligada a criterios autoritarios, en cuanto que considera los conflictos de forma unilateral a una perspectiva de reciprocidad simple, donde guiado por su interés personal, el sujeto descubre en los conflictos la necesidad de aplicar unos criterios compartidos y no autoritarios.

Esta evolución se refleja claramente en las respuestas a los dilemas donde se contraponen las peticiones o demandas de los compañeros y las órdenes del profesor.

Pretest

-¿HA HECHO BIEN LUCIA EN NO AYUDARLE A SU COMPAÑERO?

-*"Sí, porque se lo ha mandado el profesor y no debe desobedecerle"*

Postest

-¿HA HECHO BIEN LUCIA?

- "Ha hecho bien, porque es su futuro y ella tiene que pensar en ella misma"

Aunque éstos criterios son totalmente individualistas e invitan a que cada cual se comporte según su propio beneficio, supone un paso importante, por cuanto hay un enriquecimiento de la perspectiva. Lo que en el estadio 1/2 es justificación de la obediencia, como un valor en sí mismo, se convierte, después de la intervención en justificación de la obediencia por los mayores beneficios que reporta, a cambio (atención, buenas notas...). Así pues, la obediencia sigue valorandose positivamente pero con una perspectiva bien distinta.

Pretest

-¿POR QUÉ NO DEBE DESOBEDECERLE AL PROFESOR?

- "Porque te pueden poner una falta de orden y decírselo a tus padres y tus padres te pueden reñir mucho o pegarte."

-¿Y SI NO SE LO DUERA A TUS PADRES?

- "También hay que obedecerle porque es una persona mayor y sabe lo que hay que hacer. A las personas mayores hay que obedecerlas siempre".

-¿POR QUE ES IMPORTANTE OBEDECER A LOS PROFESORES?

- "porque son personas mayores que tú y tienen derecho a mandarte"

Postest

-¿POR QUE ES IMPORTANTE OBEDECER AL PROFESOR?

- "Porque el profesor te puede solucionar las cosas mejor que el compañero. A los compañeros hay que ayudarles pero según en qué cosas. Tú piensas en las consecuencias ¿no?"

El compañerismo cobra, aparentemente, una fuerza mayor y se valora más positivamente. Ya no basta con ayudar a los compañeros cuando te deja el profesor. El compañerismo exige más.

Sin embargo, un análisis más detenido pone de manifiesto que el aparente compañerismo tiene un claro sentido de reciprocidad simple y una toma de perspectiva individualista. Se le ayuda al compañero para que no se niegue a hacer los favores que uno puede necesitar después.

Pretest

-¿ES IMPORTANTE AYUDAR A LOS COMPAÑEROS?

-*"Si te deja el profe sí..."*

-¿QUE ES LO MAS IMPORTANTE ENTRE COMPAÑEROS?

-*"Ser buen compañero y no pegarse, dejarse las cosas"*

Postest

-¿ES IMPORTANTE AYUDAR A LOS COMPAÑEROS?

-*"Sí, es muy importante porque éso es el compañerismo. Les ayudas para que ellos también te ayuden a ti. Si tienes buenos compañeros ellos pueden ayudarte".*

Probablemente podemos considerarlo como un avance importante. En el estadio dos, aparece la idea del compañerismo aparece, como necesidad de entenderse y ayudarse, que, aunque no tiene un carácter social, sino claramente calculador, supone una clara descentración y un avance importante.

Igualmente sucede con respecto a la comprensión de las normas. Cuando entran en conflicto la necesidad de castigar a un alumno que ha desobedecido las normas por ayudar a un compañero y la posibilidad de perdonarle valorando su buena intención. En el estadio 1/2 la centración predomina de tal forma que el niño apenas percibe conflicto. Puede decir, y así lo hace tranquilamente, que el Director ha hecho mal castigando a Victor, omitiendo toda referencia al acto de pegarse y subrayando la buena

intención del alumno. Sin embargo, al momento siguiente, insiste en que hay que castigar a los alumnos que desobedecen las normas "para que aprendan a no ser desobediente y escarmienten"

Pretest

- ¿HA HECHO BIEN EL DIRECTOR?

- *"No, porque ha hecho una acción buena y no se ha portado mal ni ha desobedecido"*

- ¿POR QUE DEBERIA PERDONARLE?

- *"Porque ha hecho una acción buena"*

- ¿HAY QUE CASTIGAR A LOS ALUMNOS QUE DESOBEDECEN LAS NORMAS?

- *"Sí, para que aprenda a obedecerlas y no sea desobediente la próxima vez"*

En el postest, los sujetos que han avanzado, desde el estadio 1/2 al 2, siguen pensando que el Director ha hecho mal pero denen una perspectiva más amplia que les hace ver como un conflicto lo que antes no veían. A diferencia del estadio anterior, no sólo perciben claramente el conflicto sino que, además, lo interpretan bajo un nuevo prisma, no autoritario.

Postest

- ¿HIZO BIEN EL DIRECTOR CASTIGANDO A VICTOR?

- *"No tenía que haberle castigado porque trató de ayudar a su compañero"*

- DESOBEDECIO LAS NORMAS. ¿DEBE DE PERDONARLE?

- *"Bueno, si desobedeció las normas...igual le tiene que castigar"*

- ¿POR QUE?

- "Porque las normas hay que obedecerlas. Porque si nadie las obedece pues no valen para nada. Están puestas para obedecerlas y si las desobedece te arriesgas a que te castiguen y también puedes perder muchos amigos...y luego viene el fracaso escolar"

-¿SE DEBE DE CASTIGAR A LOS ALUMNOS QUE DESOBEDECEN LAS NORMAS?

- "Sí, porque así aprenden a cumplir mejor. Si ya sabes lo que pasa cuando no las cumples...Lo mejor es no buscarse problemas con las normas"

-ENTONCES, ¿HIZO BIEN EL DIRECTOR?

- "bueno, no sé. Victor hizo mal pero... yo le hubiera perdonado."

Otro de los efectos mayormente observados después de la intervención es el avance del estadio dos al dos y medio.

Por una parte se incrementa la reciprocidad y por otra parte aparecen los primeros indicios de toma de perspectiva social. Estos dos fenómenos facilitan, en el estadio 2/3, la aparición del nivel convencional de Kohlberg y, los valores grupales. Uno se siente responsable no sólo de sí mismo sino también de las personas a las que quiere y tiene cerca. Aparece una justificación de los razonamientos en base a las consecuencias que tendrán las acciones no sólo para sí mismo sino también para el otro. En este sentido hay un claro surgimiento de valores grupales, donde los alumnos valoran muy positivamente el responsabilizarse de lo que sucede en el grupo y el interés por solucionar los conflictos pensando en el bien de toda la clase.

Consideramos que éste es un estadio 2/3 y no tres, a pesar de que algunas respuestas apunten hacia el tres, porque el sujeto sigue todavía, en sus razonamientos, esgrimiendo razones y soluciones en función de las consecuencias que éstas le reportarán.

Es importante destacar que el segundo dilema real, que hace referencia a las normas, suele puntuar ligeramente más alto. Es decir, que al contraponer autoridad y compañerismo los sujetos no llegan a puntuar en un estadio claramente tres, sino

transicional, mientras que al contraponer ayuda e indulgencia y la necesidad de obedecer las normas o castigar por desobedecer se aproxima mucho más al tres.

Un ejemplo claro de esta situación lo encontramos en el protocolo de una chica de octavo de EGB, que avanza del estadio 2 al 2/3.

La solución al dilema que enfrenta autoridad y solidaridad hacia los compañeros se resuelve en favor de la autoridad, en el pretest. Sin embargo, esta tendencia general- ya que no hemos encontrado un sólo caso de resolución del dilema en favor de ayudar al compañero, durante el estudio dos- va desapareciendo en el estadio 2/3. En el postest de este protocolo nos encontramos un cambio claro de dirección. Cabría añadir que este tipo de cambios - que comentaremos en el análisis cualitativo de la siguiente hipótesis al analizar los efectos de la intervención en función de la edad y el nivel previo de razonamiento- son frecuentes en octavo pero raros en quinto.

Pretest

-¿HA HECHO BIEN LUCIA?

- "Pues por una parte sí y por otra parte no, porque siempre es bueno ayudar a tus compañeros pero sería perjudicial para ella. Le va a poner mala nota"

-¿DEBERIA DE HABERSE ARRIESGADO SI SE LO PIDE UN AMIGO?

- "No cambia nada. Todos los de clase son iguales"

-¿IGUALES?

- "Sí, ella no tiene por qué arriesgarse por nadie".

En cambio, en el postest, esos criterios instrumentalistas, que se siguen manteniendo, aparecen junto con razones que apuntan hacia un carácter social.

Es importante destacar, que en este estadio transicional, se producen varios fenómenos curiosos que nos hacen pensar en la interacción de razonamiento y variables socio-afectivas. La solución a los dilemas se empieza a diversificar en la medida

que el sujeto tiene una capacidad de razonamiento más social. Así, por ejemplo, la autoridad, que primero se justificaba plenamente y después por la búsqueda de beneficio personal, deja de ser concebida en este sentido que se le daba en el pretest. Podríamos decir que aparece el compañerismo como valor y que éste se entiende como riesgo. El arriesgarse por los compañeros parece convertirse en un valor central. Se vislumbran algunas razones hacia el aprecio y el cariño como criterios justificadores. Sin embargo, a la hora de valorar la autoridad el razonamiento nos hemos encontrado varias posibilidades (ver hipótesis tres). En algunos casos es instrumental, más bajo pero no sucede necesariamente así.

Postest

-¿POR QUE ES IMPORTANTE OBEDECER AL PROFESOR?

-*"Al profesor le obedeces porque no te interesa mucho que te castigue"*

-¿POR QUE ES IMPORTANTE AYUDAR A LOS COMPAÑEROS?

-*"Porque les quieres y te ayudan a ti y tú les ayudas a ellos".*

-ES IMPORTANTE OBEDECER AL PROFESOR Y ES IMPORTANTE AYUDAR A LOS COMPAÑEROS.... ENTONCES ¿QUE SE DEBE HACER CUANDO HAY QUE ELEGIR ENTRE AYUDAR AL COMPAÑERO Y OBEDECER AL PROFESOR?

-*"Cuando tienes que elegir entre obedecer al profesor y ayudar al compañero: ayudarle. El compañerismo es lo más importante. Te arriesgas por tus compañeros porque piensas que también se arriesgarán por ti. Lo más importante entre buenos compañeros es ayudarse y arriesgarse cuando es necesario. Cuando tú te arriesgas por alguien se da cuenta de que le aprecias y de que eres un buen compañero."*

Cuando no se contrapone autoridad y compañerismo parece que el razonamiento tiende a ser más alto. Antes de la intervención se observa una total centración en uno u otro aspecto del problema. Después de la intervención la evolución es clara, en cuanto que ambas dimensiones del conflicto se consideran, aunque sea de forma muy simple y sin conseguir resolverlo.

Pretest

-¿HA HECHO BIEN EL DIRECTOR?

-*"No ha hecho bien porque estaba intentando ayudar y no tenía que haberle castigado"*

-¿POR QUE SE DEBE DE PERDONAR A UN ALUMNO QUE HA DESOBEDECIDO LAS NORMAS?

-*"En este caso habría que perdonarle porque cualquiera hubiera hecho lo mismo"*

-SIN EMBARGO HA DESOBEDECIDO LAS NORMAS..

-*"Sí, pero no quería hacerlo. No ha sido culpa suya".*

En el postest, sin embargo, la evolución es clara en cuanto que el razonamiento considera el problema desde los dos puntos de vista.

Postest

- ¿HA HECHO BIEN EL DIRECTOR?

-*"Sólo intentaba ayudar al compañero pero claro hay que entender también al Director. El no sabe lo que ha pasado y si le pregunta tampoco se va a aclarar, claro, que las normas son las normas y, sobre todo, hay que obedecerlas".*

- ¿POR QUE ES IMPORTANTE OBEDECER LAS NORMAS?

-*"Porque las normas son importantes para convivir mejor y que haya orden en el colegio y todos pueden estar tranquilamente y a gusto. Aunque quizás no tendría que haber normas..."*

-*"¿No tendría que haber normas? - Quiero decir que las deberían de poner entre todos. Ya que las tienen que cumplir los alumnos también deberían de ponerlas ellos y así se cumplirían más"*

-SIN EMBARGO, AL PRINCIPIO ME DECIAS QUE EL DIRECTOR DEBERIA HABERLE PERDONADO ¿no?

- "En este caso sí hay que perdonar porque es una causa justa. No está bien que abusen."

Observando esta tendencia podríamos pensar que la discusión de dilemas entre compañeros y la intervención ha tenido un efecto mayor sobre el segundo dilema que sobre el primero. . En cualquier caso lo que sí parece estar claro es que el tipo de conflicto presentado y el contenido de los valores que se enfrentan es decisivo para que el sujeto manifieste reciprocidad, toma de perspectiva e interés por los otros.

Aunque éstos son los cambios más característicos de la intervención, en cuanto a porcentaje de sujetos se refiere, se han producido otros que también es importante destacar.

La mayor parte de los sujetos que puntuaban en un estadio transicional 2/3 en pretest han pasado a puntuar 3. Esto significa que, después de la intervención, la correspondencia y la bilateralidad del respeto se justifica con razonamientos más claramente sociales y menos ligados al criterio de beneficio personal. De esta manera el arriesgarse por un compañero está justificado no tanto para corresponderle o previniendo futuras ayudas por su parte, como por la valoración de su esfuerzo y ya hay una clara aplicación de la Regla de Oro, característica del estadio 3. El sujeto intenta ponerse en el lugar de la otra persona y pensar lo que a uno le gustaría que le hicieran los compañeros en esa situación. Además, el arriesgarse en el estadio transicional va muy unido a que se trate de un amigo, pero no se considera que uno tiene la misma responsabilidad para otros compañeros. Lógicamente esta percepción se amplía notablemente en el estadio tres, puesto que hay una perspectiva más social. Por otra parte, el compañerismo no se valora únicamente en base al riesgo sino también en función del esfuerzo.... y se empiezan a considerar también estos criterios al valorar al maestro y sus decisiones.

Estas nuevas características son manifiestas en el siguiente protocolo que representa el avance mencionado.

-¿HA HECHO BIEN LUCIA?

- "Igual no ha ha hecho bien. Yo creo que debería ayudarle, arriesgar un poco y ayudarle. Si es un chaval majo que te hace favores tienes que corresponderle y no sólo por corresponderle. Por un pequeño fallo que

tenga tienes que ayudarlo. Si eres un buen compañero, mostrarle que eres su amigo, que le vas a apoyar"

-¿POR QUE SE DEBE HACER TODO LO POSIBLE POR AYUDAR A UN COMPAÑERO?

"Depende, so es una persona que se ha negado a ser tu amiga no tienes porque ayudarlo. Si es tu amigo tienes que ayudarlo porque para éso es tu amigo"

Estos criterios están cerca de los del estadio tres, aunque falta una perspectiva social más amplia. Con todo hay una buena comprensión de la reciprocidad, tanto a la hora de entender las relaciones entre compañeros como a la hora de entender las relaciones con el profesor. Cabe destacar que es, probablemente, en este estadio transicional donde se empieza a valorar el compañerismo con fuerza e igualmente la necesidad de que el profesor respete a los alumnos de la misma manera que se les pide respeto a ellos. Es de destacar que este tipo de razonamiento no lo hemos encontrado en el estadio dos.

-¿QUE ES LO MAS IMPORTANTE EN LA RELACION ENTRE COMPAÑEROS?

"El compañerismo es lo mejor del colegio y es muy importante, incluso más que obedecer al profesor"

-¿QUE ES LO MAS IMPORTANTE EN LA RELACION ENTRE ALUMNOS Y PROFESORES,

"Respetar los alumnos a los profesores pero también los profesores a los alumnos. Si los profesores respetaran a los alumnos más igual no pasaría lo que pasa, que no respetan ni los alumnos a los profesores ni los profesores a los profesores."

Este ultimo razonamiento podría darnos una pista de cómo afectan las vivencias y el posible efecto benéfico de una intervención temprana antes de que se produzcan disociaciones que conducen a problemas de disciplina.

Lo mismo advertimos con respecto a las normas y a la evolución sobre las concepciones del castigo y la indulgencia. En el estadio 2/3 tiende a justificarse la

desobediencia a las normas en base a la intención buena y se considera que el Director debería de perdonar. Al mismo tiempo se considera que hay que castigar a los alumnos que desobedecen las normas. Cuando se les insiste sobre la posible contradicción se advierte claramente la presencia del conflicto cognitivo. En el estadio transiccional 2/3 este dilema es altamente potenciador de conflicto. Sin embargo, en el estadio 3 parece desaparecer el conflicto y se analiza el problema desde los dos ángulos, tanto desde el punto de vista del Director como desde el punto de vista del compañero que ha desobedecido las normas. Se pone de manifiesto que el castigo está justificado desde el punto de vista del Director aunque, personalmente, los sujetos prefieren en general inclinarse hacia la indulgencia, siempre subrayando que se trata de una opción personal y que se puede entender lo contrario.

Pretest

- ¿HA HECHO BIEN EL DIRECTOR?

- *"No, porque ha desobedecido por una causa justificada"*

- ¿UNA CAUSA JUSTIFICADA?

- *"Estaba ayudando a un compañero"*

- ¿SE DEBE DE PERDONAR A UN ALUMNO QUE DESOBEDECE LAS NORMAS POR AYUDAR A UN COMPAÑERO?

- *"Bueno, sí hay que castigar a los alumnos que desobedecen las normas (me estoy liando) ...las normas son importantes pero si le están pegando a un compañero tuyo pues tienes que impedirlo"*

- ¿DEBES AYUDARLE Y DESOBEDECER TU LAS NORMAS?

- *"No sé, igual no debes pero es como en el examen, te tienes que arriesgar porque es tu amigo. Si no es un buen compañero ...sería un poco diferente"*

Postest

- ¿HA HECHO BIEN EL DIRECTOR?

-*"Tiene dos partes el problema. Como es tu compañero le entiendes y tratas de ayudarlo pero ha desobedecido las normas. Sería un caos si cada uno cuando le parece se saltas las normas. Puede ser que tú pienses que está haciendo bien... pero si cada uno hace eso la normas no servirían para nada. Lo mejor es obedecer las normas"*

- *¿HA HECHO BIEN, ENTONCES?*

-*"Sí, porque un castigo sirve de ejemplo y él tiene que defender las normas para que el colegio funcione bien y haya una buena convivencia entre todos."*

-*¿POR QUE ES IMPORTANTE AYUDAR A UN COMPAÑERO EN APUROS?*

-*"Porque piensas cómo te sentirías tú en esa situación y te gustaría que te ayuden. por eso tú también debes ayudar"*

-*¿NO DEBERIA PERDONARLE?*

-*"Bueno, si el director comprende las circunstancias podría perdonarle si piensa que no va a pasar algo malo o que los demás se pondran a desobedecer las normas. Podría ponerle un castigo menor o reñirle, sólo, si comprende que ha intentado evitar que abusen de él, porque eso también es algo bueno ¿no?"*

Finalmente, dentro del conjunto de evoluciones consistentes en medio estadio, cabe destacar que hay un número pequeño de sujetos que tienen puntuaciones del estadio tres en los dilemas reales, y que los hemos valorado como tal pero que constituyen probablemente formas más elaboradas, es decir, lo que en la teoría cognitivo-evolutiva se conoce como estadios de tipos B y que abarca el uso de criterios de armonía o ideal social y criterios de justicia frente al remarque de las consecuencias ya sean para uno mismo o para el grupo.

Puede ser interesante comentar y analizar algunas de esas diferencias y cambios observados en el postest.

Una de las características del estadio 3 es la tendencia a valorar el esfuerzo del compañero y la necesidad de ayudarlo, arriesgandote, para evitarle unas

consecuencias desastrosas. Sin embargo, esta perspectiva puede ser algo diferente cuando se plantea en términos de justicia y de armonía de la relación, como vemos en el protocolo (postest) de un chico de octavo de EGB que puntuaba estadio tres en el pretest y que hemos vuelto a valorar como estadio 3 en el postest pero que consideramos cualitativamente distinta

Pretest

- ¿HA HECHO BIEN LUCIA?

- "Sí. Si tú le ayudas no va a ser el mérito de él sino tuyo y eso es engañarse. Como es tu compañero y se esfuerza quieres ayudarle y no ser egoísta pero esa no es la manera"

- ¿DEBERIA HABERLE AYUDADO SI SE HUBIERA TRATADO DE UN BUEN AMIGO?

- "Tienes mucha más confianza pero no deberías hacerselo tampoco porque tienes que pensar que no es bueno ni para tí ni para él. Se lo puedes explicar después y si realmente tiene confianza contigo lo entenderá, se dará cuenta de que no se lo has dicho no por egoísmo sino porque es peor para los dos "

Postest

- ¿HA HECHO BIEN LUCIA?

- "No se trata de lo que va a hacer Lucia sino de lo que está haciendo el otro.. No debería de ponerse en un aprieto tan gordo al compañero. Es injusto. es una falta de todo. Pedirle al otro que se arriesgue por algo que encima no está bien es ponerle entre la espada y la pared, aprovecharse... Está poniendo en peligro la relación. Nunca debería pedirselo. Está poniendo en peligro la seguridad del otro y lo que es peor: su relación con él. Es un acto egoísta. Es traicionar la buena relación que tienen entre los dos."

El cambio queda patente en la forma de concebir las relaciones entre alumnos y profesor

Pretest

-¿QUE SE DEBE HACER CUANDO HAY QUE ELEGIR ENTRE AYUDAR AL COMPAÑERO Y OBEDECER AL PROFESOR?

- "Ayudar al compañero. Un buen compañero o amigo dura toda la vida y un profesor no. Aunque también depende del profesor. Si el profesor es malo y te trata con respeto y confianza la cosa cambia"

Posttest

- ¿QUE SE DEBE HACER CUANDO HAY QUE ELEGIR ENTRE OBEDECER Y AYUDAR?.

- "No es tan simple como elegir. Dependerá. En general obedecer al profesor porque aunque no estes de acuerdo alguien tiene que organizar un poco y una buena organización es la forma más justa de que todo vaya bien y de que no se estropeen las buenas relaciones. Es importante ayudar a los compañeros pero la verdad es que los compañeros no siempre tenemos razón y si te das cuenta de que no es justo pues es mejor obedecer al profesor."

Esta misma orientación, subrayando la relación y los aspectos de justicia, se pone de manifiesto al valorar la necesidad de perdonar a los alumnos que desobedecen las normas, donde una orientación más instrumental subrayaba la necesidad de orden para el buen funcionamiento, en el pretest.

Pretest

- ¿Por qué es importante obedecer las normas?

- "Las normas son necesarias para que haya una buena convivencia entre todos los que venimos a la escuela pero deberíamos de participar un poco más los alumnos. Si las pone el profesor es fácil que los alumnos no las obedezcas"

-¿SE DEBE DE CASTIGAR A LOS ALUMNOS QUE DESOBEDECEN LAS NORMAS POR AYUDAR?

- "sí, porque en una pele le voy a responder al otro, como é, aunque ya se que no se debe y que sólo sirve para quedarte mejor. Tú lo haces y sabes que no debes así que tge tienen que castigar porque si no cda uno haría lo que le da la gana y sería un desmadre. Hay que castigar por el bien del colegio".

Postest

- "Las normas son importantes pero pueden tener su excepción. Eso depende. Aquí está impidiendo que abusen de un compañero y eso es motivo suficiente para saltarse las normas."

-ENTONCES UNO PUEDE DECIDIR EN QUE MOMENTOS SALTARSE LAS NORMAS...

- "No, no es éso pero si no se tienen en cuenta las razones y se castiga por desobedecer las normas pues tampoco es justo. En realidad no habría que poner castigos porque no creo que sirvan para cambiar a mejor. Suelen empeorar las relaciones y le vuelven a uno más rencoroso y más rebelde"

Finalmente, cabría destacar un conjunto de avances de un estadio entero. Entre ellos están los avances del estadio dos al tres, que aquí no presentamos porque se presentan algunos ejemplos en el análisis cualitativo de la hipótesis, y algunos avances desde el estadio 1 o 1/2 al 2/3, como es el caso del siguiente protocolo.

Pretest

-¿HIZO BIEN EL DIRECTOR?

- "Ha hecho bien el Director porque no era asunto suyo. Las normas están para éso y si no las cumples es normal que te lles un castigo para que veas lo que pasa y a la próxima vez obedezcas. Las normas las ponen para cumplirlas"

Postest

- ¿HIZO BIEN EL DIRECTOR?

- "El Director podía haber entendido que es una situación muy especial pero también se puede entender lo que ha hecho el director...si él no sabe lo que ha pasado tiene que atenerse a las normas."

-¿por qué son importantes las normas?

- "porque si no hubiéra normas cada uno se preocuparía sólo de sus cosas y de hacer lo que le da la gana. Para que funcione bien la clase y tengamos una buena convivencia."

-¿y si consideramos que sabía lo que pasó?

- "hombre, podía haberle perdonado porque debería entender que es una situación especial y que es una situación que no tiene naa que ver con no cumplir las normas porque no te da la gana"

6.3.-FACTORES PERSONALES CONDICIONANTES DEL NIVEL DE RAZONAMIENTO Y ANALISIS DEL CAMBIO EN FUNCION DE ESTAS VARIABLES

HIPOTESIS 3

Las características personales condicionan tanto el nivel evolutivo como el avance producido durante la interacción con otros compañeros.

Al plantear esta hipótesis se trataba de comprobar las posibles diferencias evolutivas, y sus implicaciones, en función del curso, el nivel previo, el sexo, las percepciones de práctica educativa, el rendimiento escolar...

Este interés se plantea en un doble plano: descriptivo y educativo. Es decir, por un lado, y una vez comprobado que existen diferencias cuantitativas y cualitativas en la manera de afrontar los valores grupales, se pretende delimitar qué tipo de variables pueden explicar estas diferencias. En este sentido, hemos considerado no sólo aquellas que, de acuerdo a los postulados constructivistas son claves, tales como la edad, sino también otras, como el sexo, las prácticas educativas...

Ahora bien, se trata, además y sobre todo, de analizar el comportamiento y la relación entre cada una de estas variables, consideradas como relevantes, y el desarrollo.

El análisis se realizará, al igual que en las hipótesis anteriores, de forma tanto cuantitativa como cualitativa.

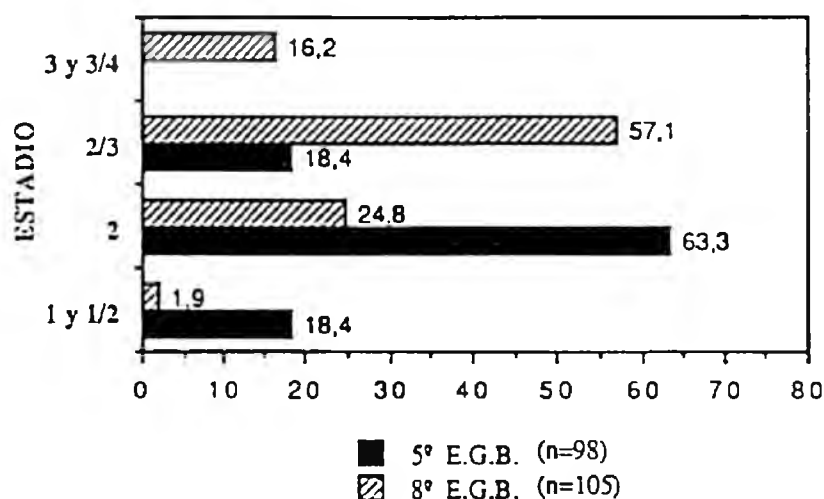
6.3.1.- LA EDAD Y EL CURSO

Hip.3.1.: *Hay diferencias significativas en los niveles de razonamiento entre los alumnos de quinto y los de octavo de E.G.B.*

Con el propósito de determinar si la edad y el curso son variables decisivas hemos realizado varias tabulaciones cruzadas, comparando los niveles de madurez en el razonamiento interpersonal para cada curso.

Se han agrupado algunos estadios (los más altos y más bajos) de baja frecuencia y se ha procedido a representar las tablas en forma de gráfico para hacer más sencilla su lectura. De esta manera, en el Gráfico IV tenemos la comparación en Razonamiento Hipotético entre los alumnos de 5º y los de 8º de EGB. En el Gráfico V tenemos la misma comparación pero en Razonamiento Real.

GRAFICO IV: Edad y nivel Razonamiento Hipotético



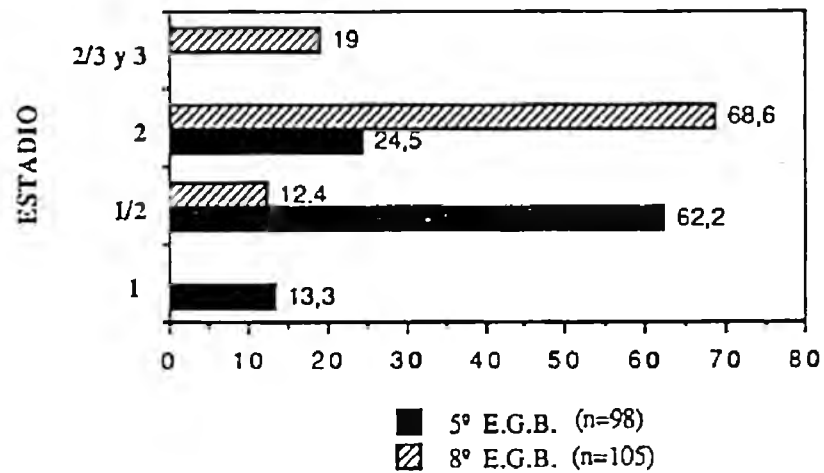
Z de U de M-W= -8,15

Signif.: 0,00

En el Gráfico IV se advierte que la gran mayoría de los niños de quinto de EGB (63'3%) se concentra en torno al estadio dos con un pequeño porcentaje en el estadio uno (18'4%) y en el dos-y medio (18'4%). Los de octavo se sitúan, en cambio,

medio estadio por encima. Una gran parte (57'1%) está en el estadio dos y medio, mientras que los porcentajes por debajo (24'8%) y por encima (16'2) son menores.

GRAFICO V: Edad y Nivel Razonamiento Real



Z de U de M-W= -9,29

Signif.: 0,00

En el Gráfico V se observa que, en el caso de los dilemas reales, la tendencia es la misma, pero puntuando siempre medio estadio más bajo. Así pues, la gran mayoría de los de quinto se sitúan en el uno-uno y medio (62'2%) y los de octavo en el dos (68'6%).

Utilizando el estadístico U de Mann Whitney, observamos que estas diferencias evidentes son significativas para un alpha cercano a 0.

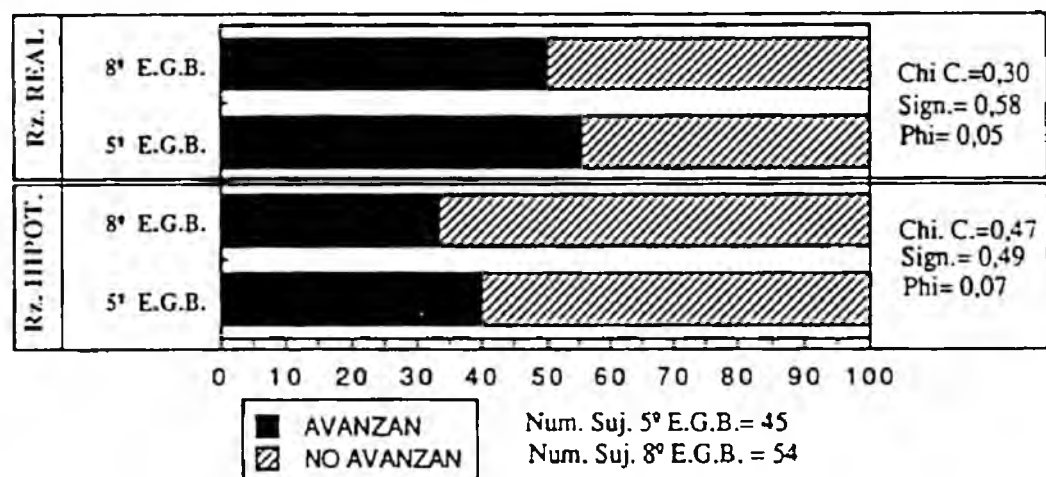
6.3.2.-LOS EFECTOS DE LA INTERVENCION EN FUNCION DE LA EDAD

Hip.3.2.- *La interacción y discusión favorecerá más a los sujetos jóvenes; es decir, se apreciará un mayor avance en los grupos de quinto que en los de octavo.*

Cabía pensar que a mayor juventud mayor susceptibilidad y posibilidad de avance, es decir que los efectos de la intervención serían más potentes en los sujetos más jóvenes.

Para analizar este hecho se realizaron tabulaciones cruzadas entre el curso de E.G.B. y la evidencia o no de avance en el nivel de Razonamiento para los sujetos sometidos al tratamiento experimental. Estas tabulaciones dieron lugar al Gráfico que se presenta a continuación. El Gráfico VI da cuenta de los porcentajes de casos que avanzan tanto en 5º como en 8º de EGB primero en el Nivel de Razonamiento Real y luego en el nivel de Razonamiento Hipotético.

GRAFICO VI: Avance en el Grupo Experimental según Edad



A la vista de este Gráfico podemos adivinar ya que nuestros supuestos no reciben apoyo en estos datos.

Se aprecia que en el grupo de quinto de EGB el porcentaje de sujetos que progresan es superior al grupo de octavo tanto en el dilema hipotético (40% frente al 33%) como en los dilemas reales (55% frente al 50%). Sin embargo, dichas diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas tal y como puede apreciarse por la Significación del estadístico CHI Cuadrado. El indicador estandarizado de la potencia de estas diferencias (Phi) también arroja un nivel prácticamente nulo en ambos casos.

Sin embargo, un análisis global que utilice como único criterio el Avance-no avance en los niveles de Razonamiento Moral puede estar escondiendo información de mucho interés. Por ello se ha procedido a elaborar las tabulaciones cruzadas que a continuación se comentarán. Las Tablas V, VI, VII y VIII recogen los avances desglosados por cada estadio de partida en el pretest. Las Tablas V y VI se refieren a los alumnos de 8º de EGB en los Dilemas Hipotéticos y Reales respectivamente. Las Tablas VII y VIII recogen los avances en esos mismos Dilemas pero para los alumnos de 5º de EGB. El escaso número de casos para las diferentes combinaciones de estas tablas impide el cálculo de coeficientes estadísticos mínimamente estables. Por ello procederemos a comentar los aspectos más sobresalientes de la citadas tablas.

TABLA V.-Razon. Hipotético-Evolución Pretest-Postest - 8º E.G.B.

ESTADIOS PRETEST	ESTADIOS POSTEST			
	Est. 2	Est. 2/3	Est. 3	Est. 3/4
Estadio 2	8 66.7	3 25.0	1 8.3	12 22.2
Estadio 2/3		22 64.7	12 35.3	34 63.0
Estadio 3			6 75.0	2 25.0
Column Total	8 14.8	25 46.3	19 35.2	2 3.7
				54 100.0

TABLA VI.-Razon. Real-Evolución Pretest-Postest - 8º E.G.B.

ESTADIOS PRETEST	ESTADIOS POSTEST					
	Est. 1/2	Est. 2	Est. 2/3	Est. 3	Est. 3/4	
Estadio 1/2	1 20.0	3 60.0	1 20.0			5 9.3
Estadio 2		21 53.8	11 28.2	7 17.9		39 72.2
Estadio 2/3			2 33.3	3 50.0	1 16.7	6 11.1
Estadio 3				3 75.0	1 25.0	4 7.4
Column Total	1 1.9	24 44.4	14 25.9	13 24.1	2 3.7	54 100.0

En general, podemos observar cómo hay cambios en todos y cada uno de los estadios, aunque hay una franja central, para cada curso, en la cual son mucho más cuantiosos los progresos.

Concretamente en quinto de EGB, y si nos fijamos en los dilemas reales (Tabla VIII), el mayor número de avances se dan entre aquellos niños que tenían un nivel de razonamiento 1/2 en el pretest. De hecho, de los 31 que puntuaban 1/2 son 14 (45'2%) los que puntúan en un estadio 2 durante el postest.

Algo parecido, aunque en menor medida, sucede con el dilema hipotético (crosstab 13), puesto que, la mayor parte de los sujetos que puntúan 1/2 en reales tienen un 2 en hipotético y son 11 (33'3%) los que pasan del 2 al 2/3.

TABLA VII.-Razon. Hipotético-Evolución Pretest-Postest - 5º E.G.B.

		ESTADIOS POSTEST				
		Est. 1	Est. 1/2	Est. 2	Est. 2/3	Est. 3
ESTADIOS PRETEST						
Estadio 1		1 16.7	2 33.3	2 33.3	1 16.7	6 13.3
Estadio 1/2				1 100.0		1 2.2
Estadio 2				22 66.7	11 33.3	33 73.3
Estadio 2/3					4 80.0	1 20.0
Column	1	2	25	16	1	45
Total	2.2	4.4	55.6	35.6	2.2	100.0

TABLA VIII.-Razon. Real-Evolución Pretest-Postest - 5º E.G.B.

		ESTADIOS POSTEST				
		Est. 1	Est. 1/2	Est. 2	Est. 2/3	Est. 3
ESTADIOS PRETEST						
Estadio 1		1 14.3	3 42.9	2 28.6		1 14.3
Estadio 1/2			16 51.6	14 45.2	1 3.2	
Estadio 2				3 42.9	3 42.9	1 14.3
Column	1	19	19	4	2	45
Total	2.2	42.2	42.2	8.9	4.4	100.0

Algo similar sucede en octavo de EGB. Tomando los sujetos que puntuaban 2 en el pretest, vemos que de un total de 39 once avanzan medio estadio y 7 un estadio entero, lo cual representa un 46% de avances en los dilemas reales (Tabla VI). Paralelamente, hay doce sujetos del 2/3 que avanzan medio estadio desde el pretest al postest en el dilema hipotético (Tabla V).

Parece, pues, que la franja media de cada curso, independientemente de que sea en quinto o en octavo, es la que más mejoras registra. Es, de todas las maneras,

bastante relativo porque también es lógico que así sea considerando el volumen total de sujetos. Es decir que, proporcionalmente es bastante parecido el avance en todos los estadios, siempre teniendo en cuenta que los estadios por arriba y por abajo tienen pocos sujetos y los porcentajes, por tanto, son inestables.

En quinto hay un 57 % de avances en el dilema real (Tabla VIII) para la franja superior (estadio 2) y casi un 68% para la inferior (estadio 1), y un progreso para el hipotético similar (Tabla VII).

En octavo los porcentajes de avance de la franja superior (2/3 y 3) en el Razonamiento Real (Tabla VI), son de un 66,7% para los de 2/3 en el pretest y de un 25% para los de nivel 3 en el pretest. En la franja inferior (niveles 1/2 y 2) los porcentajes de avance son del 80% para los de nivel pretest 1/2 y del 46% para los de nivel 2 en el pretest. En cuanto al Razonamiento Hipotético (Tabla V) los resultados son similares si bien se observa un menor avance en los sujetos de la franja inferior. Comparativamente pues, los avances son bastante similares para 5º y 8º de E.G.B.

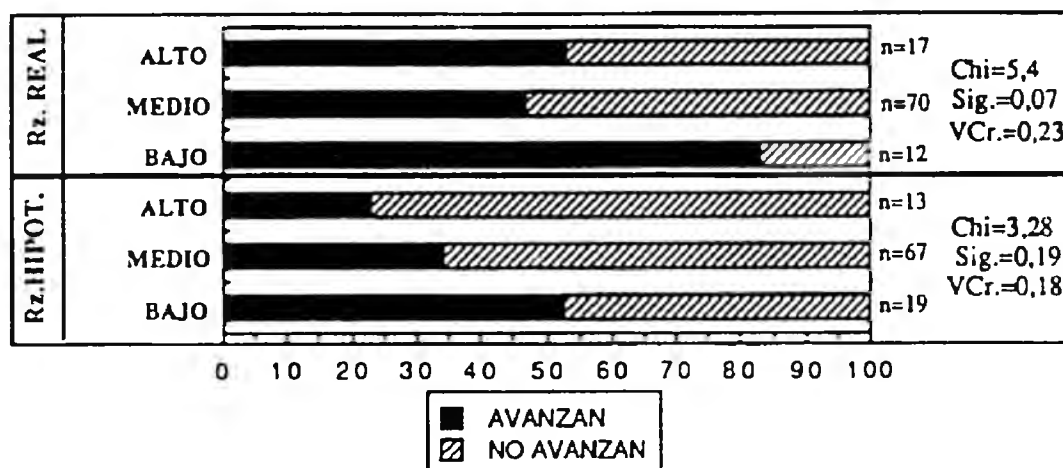
6.3.3.-EL NIVEL DE RAZONAMIENTO PREVIO

Hip. 3.3.- *La discusión de los dilemas con un grupo de compañeros tenderá a producir avances más notables en los niños de razonamiento bajo que en los de razonamiento más alto.*

Según esta hipótesis los niños que más se beneficiarán de una intervención de tipo constructivista son los que tienen un razonamiento más bajo.

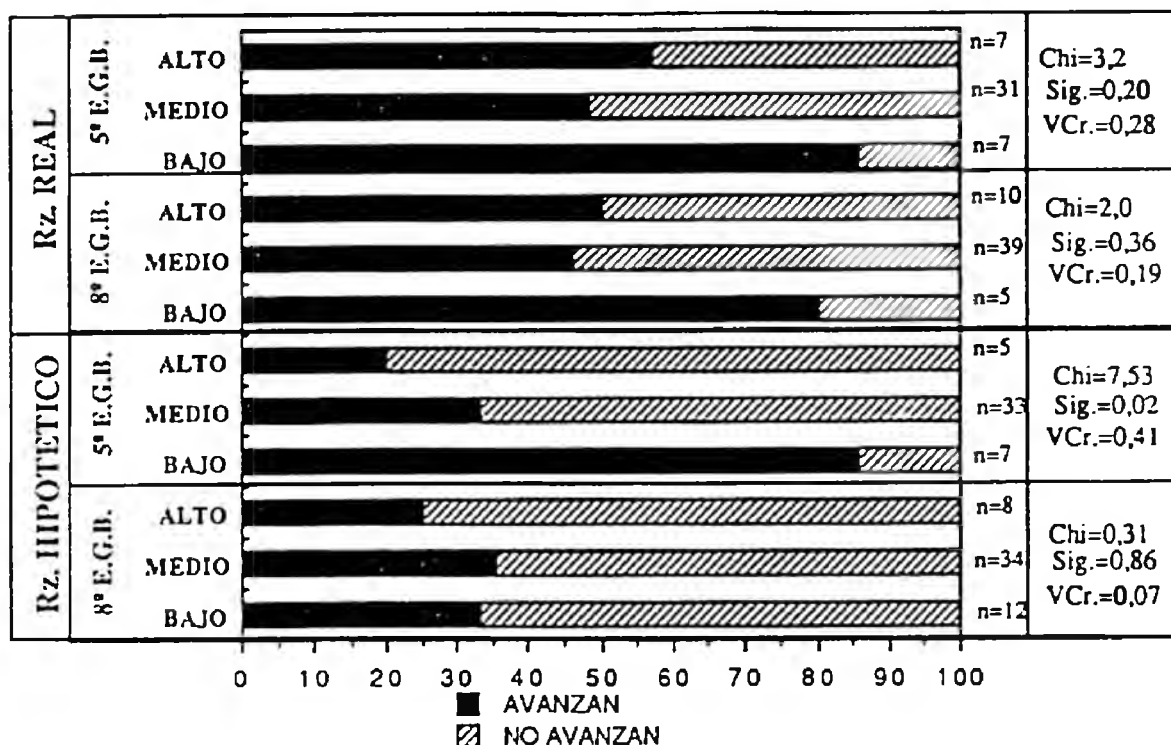
Esta hipótesis está muy relacionada con la anterior porque una gran parte de los sujetos de razonamiento bajo pertenecen a quinto mientras que los de razonamiento alto se sitúan en octavo. Sin embargo no necesariamente han de coincidir. Por otra parte, un análisis controlando el Curso académico daría lugar a un número muy bajo de sujetos para algunas partes de cada tabla por lo cual haría excesivamente inestables los resultados. Por ello procedimos, en primer lugar, a analizar esta hipótesis con el conjunto de los sujetos de 5ª y 8ª (Gráfico VII). Se trata de ver si los razonamientos más bajos de cada grupo avanzan más o igual que los demás. En segundo lugar, se procedió a desglosar el análisis por cada curso si bien aquí el número escaso de sujetos impone prudencia en la interpretación de los porcentajes y de los coeficientes estadísticos (Gráfico VIII).

GRAFICO VII: Avance según nivel previo Rz. Moral



Con el fin de simplificar en lo posible el análisis se han reagrupado los sujetos en tres niveles: razonamiento bajo (1 y 1/2), medio (2) y alto (2/3 y 3) en el pretest y se ha analizado la significatividad de las diferencias con base en la prueba Chi Cuadrado. Como puede verse, no se han hallado diferencias significativas. Es decir que, en general, no podemos decir que hayan avanzado más los sujetos de razonamiento bajo que los de medio o alto ni analizando los datos en conjunto (Gráfico VII) ni por separado para quinto y para octavo (Gráfico VIII) tanto en Razonamiento Hipotético como en Real.

GRAFICO VIII: Avance segun nivel previo Rz. Moral por Cursos



Tan sólo hay una excepción. Tal y como refleja el Gráfico VIII los sujetos de nivel de razonamiento hipotético bajo en quinto de EGB parecen haber avanzado más que los de razonamiento hipotético medio o alto y esta diferencia es estadísticamente significativa. El escasísimo número de sujetos en los niveles bajo y alto de este análisis nos obliga a ser extremadamente cautos en la interpretación de este hecho.

Sin embargo, el mismo escaso número de sujetos para algunas categorías de estas tablas es el que provoca que diferencias más que apreciables no den lugar a resultados estadísticamente significativos. Debido a esto, puede ser de interés comentar algunas de estas diferencias.

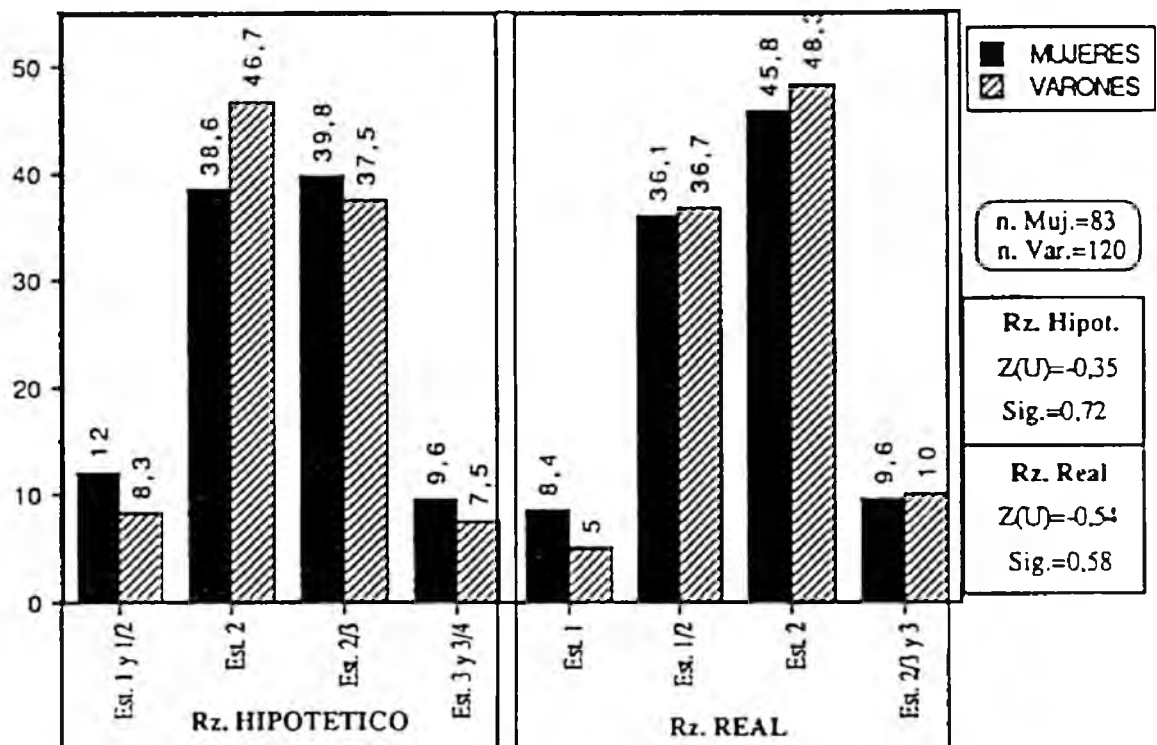
Vemos, por ejemplo, que en quinto las distancias son mayores que en octavo. Es decir, que, comparativamente, hay muchos más sujetos que progresan desde los estadios bajos que desde los estadios intermedios o altos de la clase. Esta misma tendencia se observa, aunque con porcentajes y distancias menores, en octavo.

6.3.4.-DIFERENCIAS EN FUNCION DEL SEXO.

Hip. 3.4.- *No hay diferencias estructurales significativas entre chicos y chicas del mismo curso. Tendrán niveles de razonamiento parecido.*

Para poner a prueba esta hipótesis hemos realizado varias tabulaciones cruzadas, comparando el nivel de razonamiento de los chicos con el de las chicas tanto para el dilema hipotético como para el real (Gráfico IX)

GRAFICO IX: Niveles de Razonamiento Moral y Sexo



Las diferencias entre chicos y chicas son pequeñas a nivel de porcentajes (Gráfico IX). Así, por ejemplo, en el dilema hipotético vemos que un 12% de chicas y un 8'3% de chicos se encuentran en el estadio 1 y 1/2; un 38'6% de chicas y un

46'7% de chicos en el estadio 2 y un 39' 8 y 37'5% respetivamente, en el estadio dos y medio.

Para confirmar que estas diferencias no son estadísticamente significativas se ha procedido a obtener el coeficiente U de Mann Whitney el cual da unos niveles de error alpha de 0,72 (Rz. Hipot.) y de 0,58 (Rz. Real) que son niveles muy superiores a los aceptables.

A continuación se ha procedido a realizar un análisis por separado para los grupos de 8º de E.G.B. (Gráfico X) y de 5º de E.G.B. (Gráfico XI), pero tampoco han resultado estadísticamente significativos.

GRAFICO X: Niveles de Rz. Moral y Sexo en 8º E.G.B.

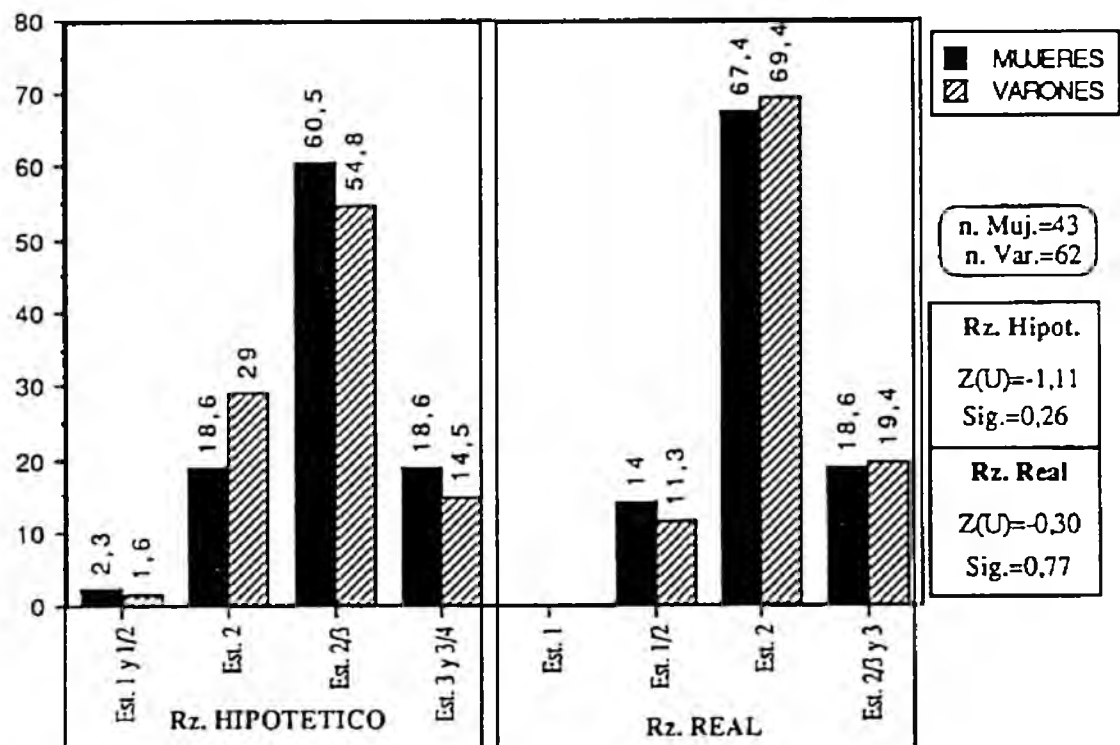
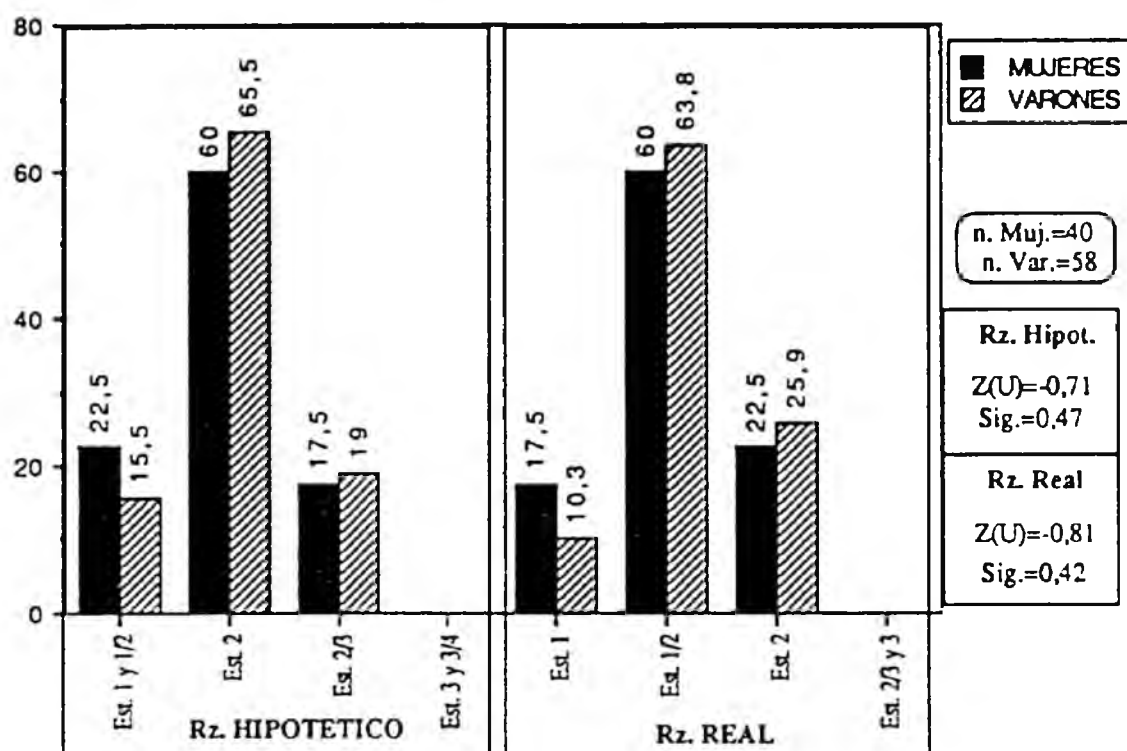


GRAFICO XI: Niveles de Rz. Moral y Sexo en 5º de E.G.B.



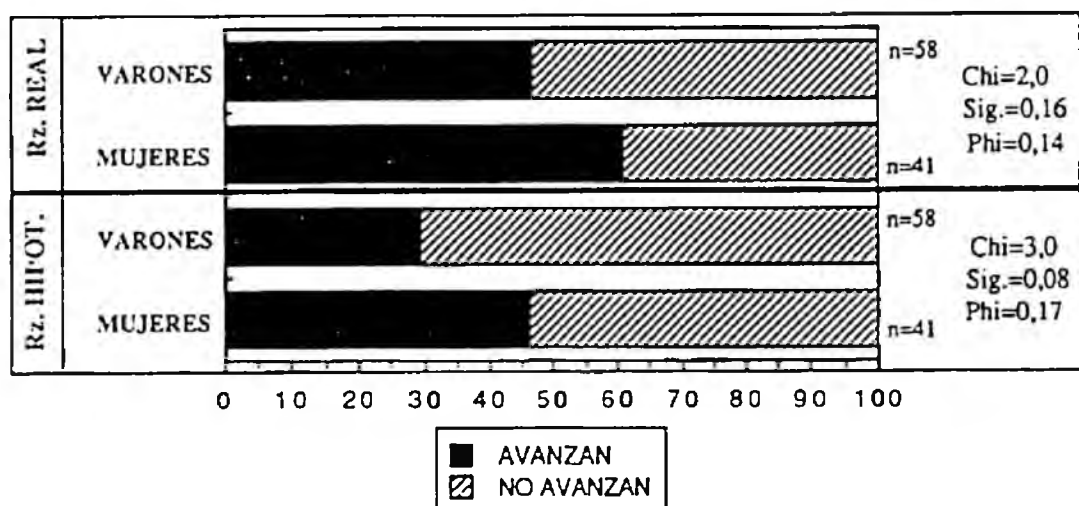
Por ello, podemos pensar que se confirma la hipótesis propuesta. Es decir, al menos en nuestra muestra, no parece que los chicos tengan un nivel de desarrollo diferente que el de las chicas. Tanto unos como otros tienen un tipo de razonamiento similar.

6.3.5.-EL AVANCE DEL RAZONAMIENTO EN FUNCION DEL SEXO.

Hip. 3.5.- *Chicos y chicas se beneficiarán de forma parecida de la intervención.*

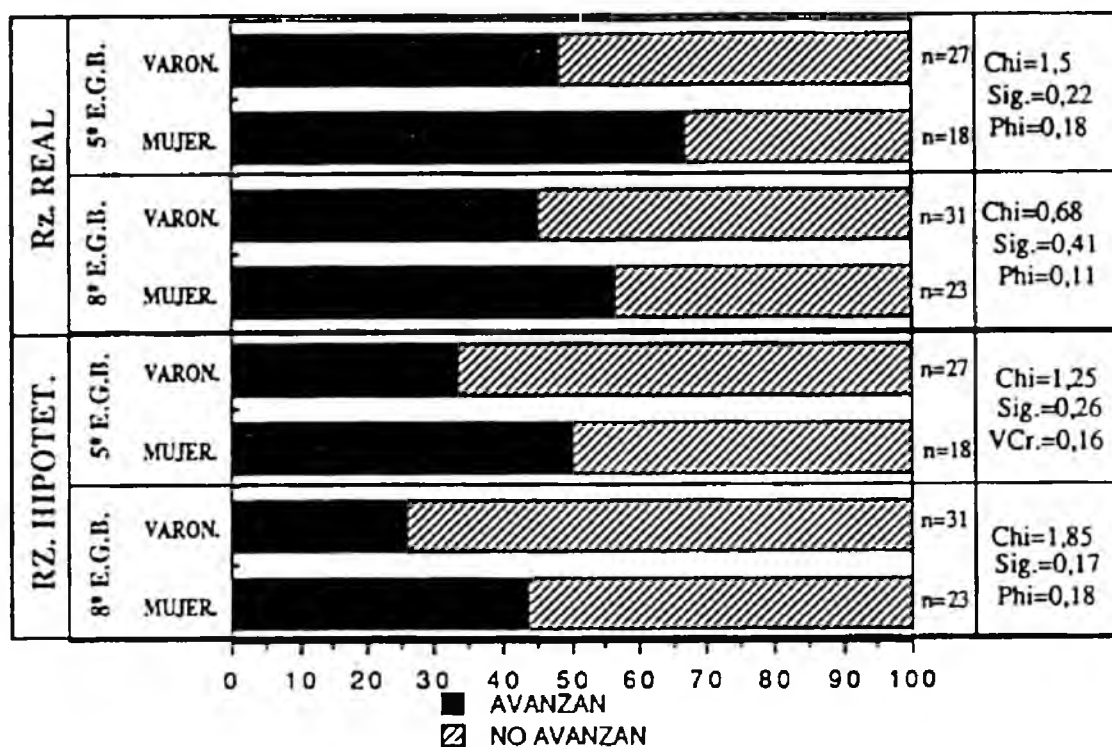
No sólo pensábamos que chicos y chicas tendrían niveles estructurales similares sino también que, tanto en unos como en otros, se apreciarían progresos parecidos y que, por tanto, no avanzarían más unos que otros.

GRAFICO XII: Avance en el Razonamiento según Sexo



En el Gráfico XII se presentan los porcentajes de chicas y chicos que avanzan en los dilemas hipotéticos (46,3% frente a 29,3%) y en los reales (61% frente al 46,6%). Tal y como puede apreciarse, hay un mayor porcentaje de chicas que progresan. Sin embargo, dichas diferencias no llegan a ser significativas. En el Gráfico XIII se presentan los resultados desglosados por Curso donde puede apreciarse que se mantiene la tendencia en favor de las chicas.

GRAFICO XIII: Avance en Rz. según Sexo por Cursos



En octavo de E.G.B. vemos que hay un 43,5% de chicas que avanzan en el dilema hipotético frente a un 25,8% de chicos que avanzan o un 50% frente a un 33,3% en los reales.

En quinto de E.G.B. son un 56,5% frente a un 45,2% y un 66,7% frente a un 48,1% para los hipotéticos y reales.

Sin embargo, la prueba Chi Cuadrado constata, para todas las contrastes anteriores, la no significatividad de tales diferencias por lo que, en todo caso, podríamos hablar de "tendencias" en favor de un mayor avance en las chicas. En esta línea, no puede desdeñarse la significación educativa que pueda tener esta diferencia y que puede tener bastante que ver con una actitud más positiva hacia la intervención.

6.3.6.-NIVELES DE RAZONAMIENTO, PRACTICAS EDUCATIVAS Y CLIMA ESCOLAR.

Hipótesis 3.6.:*Las percepciones por parte de los niños de las prácticas educativas de sus padres (Razonamiento, Responsabilidad, Refuerzo Positivo) correlacionaran positivamente con los niveles de Razonamiento moral en el Pretest.*

Hipótesis 3.7.:*Los niveles de razonamiento moral en el Pretest correlacionaran positivamente con la percepción positiva del clima escolar.*

Hipótesis 3.7.:*Los niveles de razonamiento moral en el Pretest correlacionaran positivamente con el Rendimiento Académico.*

En la matriz de correlaciones (r de Pearson) que se adjunta puede observarse que, en ninguno de los casos, se presentan correlaciones apreciables. En efecto, dichas correlaciones oscilan en la banda de $-0,8$ a $+0,14$, niveles que pueden considerarse comp prácticamente nulos.

	Raz. Hipotético	Raz. Real
Razonamiento	0,14	0,13
Responsabilidad	0,05	0,06
Refuerzo Positivo	0,06	0,05
Clima Escolar	-0,08	-0,08
Rendimiento Académico	0,03	0,11

Nota: N mínimo para el cálculo de las correlaciones= 174

Por lo tanto, en nuestros datos, no hay evidencia en favor de una posible relación entre percepción de las prácticas educativas de los padres y del clima escolar con nivel de razonamiento.

Por otra parte, tal y como se observa en el cuadro, tampoco parece que haya relación entre el Rendimiento Académico y los estadios de Razonamiento Moral en el Pretest. Es decir que los sujetos con estadios más altos no tienen por qué ser los que mejores notas sacan.

6.3.7.- ANALISIS CUALITATIVO DE LOS EFECTOS DE LA INTERVENCION EN FUNCION DE LAS CARACTERISTICAS PERSONALES

En base a los resultados obtenidos parece que la edad, el nivel previo y el sexo son variables relevantes para explicar en qué medida se produce cambio.

El análisis cualitativo de los resultados puede ser interesante para hacer algunas matizaciones y especificar el tipo de cambios acontecidos, sobre todo en lo que hace referencia a las diferencias de curso.

El análisis de contenido de los dilemas pone de relieve que hay grandes diferencias en la forma en que afecta la intervención a la percepción y solución de los dilemas, en función de las variables citadas.

Por lo que respecta a la edad, es un factor importante de diferencias evolutivas y, sin embargo, no hemos obtenido confirmación estadística de que el efecto benéfico de la intervención sea superior en quinto que en octavo. Es decir, que no avanzan más los niños de quinto de EGB que los de octavo.

Básicamente el nivel de avance es parecido o similar (entre medio estadio y un estadio) pero no sucede lo mismo con la dirección que toman estos avances. Por lo cual, cabe suponer que si bien no hay diferencias estructurales (al menos desde el punto de vista estadístico) sí las hay en cuanto al contenido de los cambios.

En general, tal y como se comentó en la hipótesis segunda, se avanza de las soluciones incuestionables y se obtiene una mayor capacidad para tener en cuenta la complejidad, las ventajas y los inconvenientes, de cada opción. En los estadios iniciales es fácil prever cómo resolverán el conflicto los alumnos y hacia qué lado se inclinarán pero a medida que se produce la descentración y el avance hacia la moralidad interpersonal, resulta menos claro. Precisamente es aquí donde más pueden advertirse los efectos beneficiosos de una intervención temprana.

Estos efectos han sido especialmente notables en las concepciones de los niños sobre autoridad, responsabilidad y solidaridad. Aludiendo al mismo tipo de

razones (esfuerzo, confianza, bien común) observamos un uso muy diferenciado y si bien es verdad, que no hay un patrón único para quinto y otro para otro octavo lo cierto es que nos hemos encontrado con una tendencia bastante perfilada.

Así, por ejemplo, ante el dilema de tener que elegir entre ayudar a un compañero en el examen, arriesgándose a suspender, u obedecer al profesor los niños de quinto de EGB que avanzan hacia la moralidad interpersonal durante la intervención tienden a decir que hay que obedecer subrayando la responsabilidad del profesor que valorará el esfuerzo del alumno. Esto es así tanto en el estadio 2/3 como 3. Por el contrario, los niños de octavo de EGB manifiestan avance pero en una dirección bien diferente. Valorando el esfuerzo del compañero se justifica la necesidad de arriesgarse por él e incluso en muchos casos la rebeldía hacia el profesor se considera un mérito, un valor, un indicio, en definitiva, de compañerismo.

Los dos protocolos que se presentan a continuación ponen de manifiesto esta tendencia, de forma clara. Los hemos elegido porque ambos partían, en el pretest, de un estadio parecido y porque ambos han avanzado lo mismo (un estadio). En ambos se observa cómo se ha producido el paso del patrón instrumentalista al patrón interpersonal y cómo han ido apareciendo valores de grupo (de responsabilidad y solidaridad hacia los otros compañeros). Se adopta una toma de perspectiva social para analizar los dilemas y aparece un mayor grado de comprensión de la complejidad de los conflictos.

Por otra parte, los hemos elegido porque incluso en el estadio 3, donde el compañerismo no se valora únicamente como capacidad de arriesgarse por los otros se mantiene este doble perfil.

En ambos casos se constata la capacidad para valorar la importancia de obedecer al profesor en favor del orden y la convivencia. Cuando evolucionan desde el estadio dos hacia el nivel convencional la obediencia deja de tener un valor instrumental para convertirse en un bien del grupo.

Quinto

-¿POR QUE ES IMPORTANTE OBEDECER AL PROFESOR?

Pretest - *Pues al profesor hay que obedecerle. (¿por qué?) Porque si no le obedeces pagas las consecuencias... ya sabes*

Postest - *Porque si no le obedecemos la clase parecería una jaula de monos. El dirige la clase lo mejor que puede y tú tienes que obedecerle porque es lo mejor para ti y para los demás.*

Octavo

-¿POR QUE ES IMPORTANTE OBEDECER AL PROFESOR?

Pretest - *Porque tienes que sacar los estudios para poder trabajar. Si te pillan te suspende y encima te coge manía.*

Postest - *Hay que obedecer porque el profesor hace todo lo posible porque haya orden en clase y que no haya problemas. Es el que más experiencia tiene y si todos mandamos pues no hay forma de entenderse.*

Sin embargo, hay una notable diferencia en cuanto a la forma de solucionar un conflicto entre los valores de autoridad y solidaridad.

En quinto, generalmente, observamos una preferencia por el valor de autoridad.

Quinto

-¿HA HECHO BIEN LUCIA?

Pretest - *Sí, ha hecho bien porque no va a suspender ella por la culpa de otro*

Postest - *Sí, ha hecho bien porque la profesora no le va a suspender a su compañero si se esfuerza mucho. Lo tendrá en cuenta y le echará una mano porque se lo merece. Además no estaría bien que lo hagas tú porque si el profesor te tiene confianza pues no es justo que abuses*

-¿Y SI SE HUBIERA TRATADO DE UN BUEN AMIGO? ¿DEBERIA HABERSE ARRIESGADO POR UN AMIGO?

Pretest - *Es igual aunque se trate de un amigo porque sus notas son sus notas y ella puede cargarse la asignatura.*

Postest - *No, porque como se esfuerza ya le ayudará la profesora. Eso es lo mejor. Tú no debes decirle nada aunque sea tu amigo porque el profesor también confía en ti y además...si todos hacemos lo mismo... pues la clase sería un desmadre.*

En cambio, en octavo nos encontramos con una tendencia a valorar la solidaridad hacia el compañero que se esfuerza y solucionar así el conflicto.

Octavo

-¿HA HECHO BIEN LUCIA?

Pretest - *Sí. Porque ella puede salir perjudicada y tiene que hacer todo lo posible por no suspender ella, la primera.*

Postest - *No ha hecho bien, porque si el otro se esfuerza y no llega debería de ayudarle un poquito para demostrarle que le entiende y que es un buen compañero*

-¿Y SI SE HUBIERA TRATADO DE UN AMIGO?¿DEBERIA HABERSE ARRIESGADO POR UN AMIGO?

Pretest - *No cambia. Por muy amigo que sea vas a suspender igual Los amigos están bien pero tú eres tú y no vas a suspender*

Postest - *Si es amigo pues también pero aunque no lo sea porque es un compañero tuyo que se esfuerza todo lo que puede y tú le entiendes*

Parece que la clave explicativa de las diferencias en la dirección de los cambios podría estar en la importancia de las personas significativas con quien uno construye su autoestima y el grupo de referencia, como se planteaba en el capítulo tres. Todo parece depender, en definitiva, de las personas cuya confianza uno no quiere traicionar así como de la cercanía afectiva. De hecho, algunas de las respuestas de los niños apunta que pueda ser así.

En quinto, al contraponer autoridad y compañerismo y siguiendo con el análisis de los protocolos, se evoluciona de la siguiente manera: no se quiere traicionar la confianza del profesor y se aspira a tener una buena relación con los compañeros.

Quinto

-¿QUE ES LO MAS IMPORTANTE EN LA RELACION CON EL PROFESOR?

Pretest - *Obedecerle, porque el profesor es el profesor y si no obedeces te castigan. Te conviene obedecerle.*

Postest - *Llevarse bien, tener confianza, obedecerle al profesor porque es el responsable de la clase.*

-¿por qué es tan importante obedecerle al profesor?

-porque el alumno no tiene tanta responsabilidad como el profesor y hay que obedecerle a él

-¿POR QUE ES IMPORTANTE AYUDAR A UN COMPAÑERO?

Pretest - *Porque también te ayudarán a ti*

Postest - *Porque les quieres y sabes que ellos también te quieren a ti y te ayudan cuando lo necesitas. Sí es muy importante ayudar a los compañeros.*

**-¿QUE ES LO MAS IMPORTANTE EN LA RELACION ENTRE
COMPAÑEROS?**

Pretest - *Ser amable con los compañeros para que te ayuden después.*

Postest - *Quererles, no ser egoísta y tener una buena relación con ellos*

En cambio, en octavo, sucede a la inversa. Están entrando en la Adolescencia con todas las implicaciones que éso conlleva. Esto confirmaría, de alguna manera, que el desarrollo de valores puede ir muy unido al desarrollo de la autoestima. De hecho, es bien conocido el papel de los iguales en la autoestima del adolescente y ello explicaría el patrón diferencial de evolución en la resolución de los conflictos entre solidaridad y autoridad.

Se intenta tener una buena relación con el profesor pero se aspira a no traicionar la lealtad hacia los compañeros.

Octavo

-¿POR QUE ES IMPORTANTE AYUDAR A LOS COMPAÑEROS?

Pretest - *Porque lo más importante es la amistad y el compañerismo, y que te puedan ayudar, pero sin correr tú riesgos que te puedan perjudicar...Cuando te pueden castigar no, porque es mejor que no te castiguen ¿no?. Lo demás ayudarles porque es importante caerles bien desde el principio y que no te cojan manía o te arrinconen.*

Postest - *Porque es un compañero y le quieres y te gusta que se sienta bien y éso sirve para estar más cerca y tener mejor relación, más confianza*

**-SI ES IMPORTANTE OBEDECER AL PROFESOR Y AYUDAR A LOS
COMPAÑEROS ¿QUE SE DEBE HACER CUANDO HAY QUE
ELEGIR ENTRE OBEDECER U AYUDAR?**

Pretest- *Obedecer al profesor que es lo que más te conviene*

Postest- *Depende. Es difícil. Depende quién tenga razón ... pero sobre todo tienes que intentar ayudar a tu compañero porque tienes más confianza con él*

-¿QUE ES LO MAS IMPORTANTE EN LA RELACION ENTRE COMPAÑEROS?

Pretest - *Llevarse bien, hacerse favores siempre que se puede*

Postest - *Respeto, porque sin respeto se estropea la amistad y el compañerismo...Sobre todo, respeto cuando se piensa distinto y hablarlo para comprenderse mejor y no perder la confianza.*

Estas diferencias parecen manifestarse de forma clara y notable al contraponer autoridad y solidaridad. Aludiendo al mismo tipo de razones (esfuerzo, confianza, bien común) observamos en quinto una mayor tendencia a pronunciarse en favor de la autoridad para garantizar el bien común mientras que esto no sucede en octavo.

Sin embargo estas diferencias no se han dado, o al menos no de forma tan clara, en los otros dos dilemas con que hemos trabajado. Tanto en el dilema hipotético como en el segundo dilema real los contenidos de valor de los sujetos de quinto y octavo no presentan demasiadas diferencias.

Así, por ejemplo, en el dilema real ambos cursos tienden a evolucionar en el sentido de entender y justificar un castigo que en los estadios anteriores no comprendían.

-¿HIZO BIEN EL DIRECTOR?

Pretest - *Ha hecho bien el Director porque no era asunto suyo. Las normas están para eso y si no las cumples es normal que te lles un castigo para que*

veas lo que pasa y a la próxima vez obedezcas. Las normas las ponen para cumplirlas

Postest - *El Director podía haber entendido que es una situación muy especial pero también se puede entender lo que ha hecho el director...si él no sabe lo que ha pasado tiene que atenerse a las normas.*

-¿Por qué son importantes las normas?

-porque si no hubiera normas cada uno se preocuparía sólo de sus cosas y de hacer lo que le da la gana. Para que funcione bien la clase y tengamos una buena convivencia.

-¿y si consideramos que sabía lo que pasó?

-hombre, podía haberle perdonado porque debería entender que es una situación especial y que es una situación que no tiene nada que ver con no cumplir las normas porque no te da la gana

Por otra parte, estas diferencias no se han destacado en niveles más bajos como es lógico. En los estadios 1/2 y dos los criterios están claramente establecidos. Es al entrar en el nivel interpersonal cuando parece que las variables afectivas y sociales juegan un papel más diferenciador del contenido de los valores y de la resolución que se adopta ante este conflicto entre autoridad y solidaridad.

En cuanto al nivel previo de razonamiento es interesante destacar que no parece un condicionante importante. Es decir que progresan tanto los sujetos de nivel bajo, como los intermedios e incluso los altos. En base a esto podemos hacer dos apreciaciones:

La imitación no parece ser el modelo explicativo del cambio, puesto que si así fuera los sujetos de niveles más altos no avanzarían en absoluto y ya hemos comentado que no es así. Incluso los sujetos que puntuaban tres en el pretest y que hemos seguido puntuando como tres en el postest han avanzado desde el punto de vista del subestadio y la orientación (ver análisis cualitativo de la hipótesis 2).

Además, los sujetos avanzan tanto en el dilema hipotético como en los reales y no han tenido ocasión de discutir y, por tanto, tampoco de imitar ese tipo de razonamientos. Tampoco es una aplicación mimética del razonamiento que aplican a los dilemas reales puesto que en la mayoría de los casos puntúan por encima del real.

Tampoco en la evolución del contenido de los dilemas hemos apreciado diferencias y las encontradas parecen responder más bien a la edad, el curso, en la cual se practica la intervención que al nivel previo. En cuanto a la variable sexo parece claro que no afecta al nivel de razonamiento, al menos en la muestra de edad escolar seleccionada, y que tanto chicos como chicas tienen niveles de razonamiento similares y tampoco parece que el efecto de la intervención sea diferencial. Es decir que chicos y chicas avanzan de forma parecida como consecuencia de la intervención.

6.4.- FACTORES DE INTERACCION QUE INCIDEN SOBRE EL NIVEL DE RAZONAMIENTO.

HIPOTESIS 4: *El beneficio obtenido por la participación en discusiones dependerá de los niveles de agrupamiento y de los niveles de interacción y discusión.*

6.4.1.- NIVELES DE AGRUPAMIENTO.

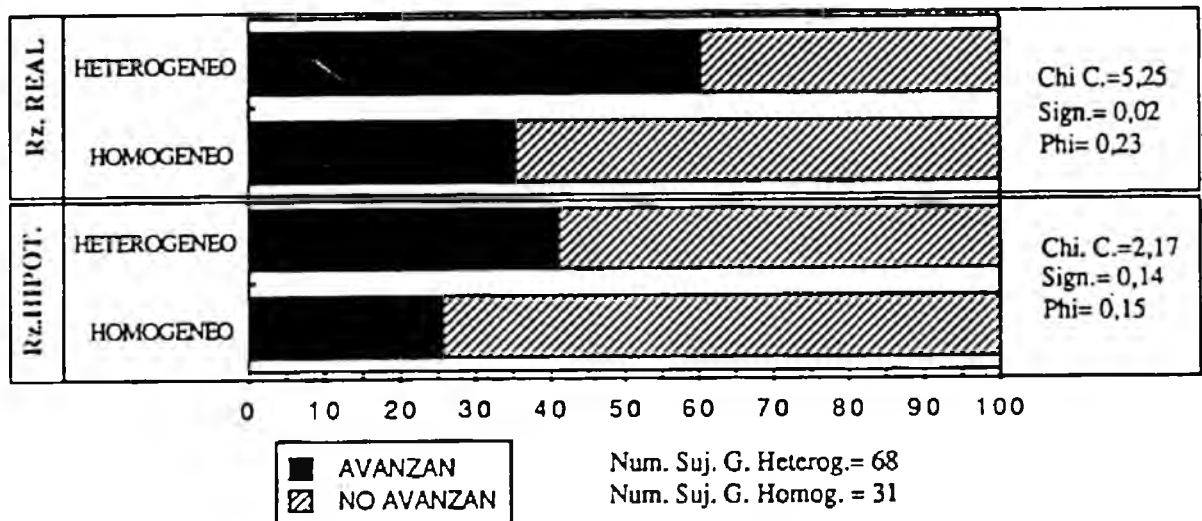
Hip:4.1.- *Avanzarán más los sujetos que participen en grupos donde haya niveles heterogéneos de razonamiento moral que los que participen en grupos homogéneos.*

La participación en grupos de discusión donde hay niveles estructurales heterogéneos ha sido, efectivamente, un potenciador de progreso.

Sin embargo, conviene hacer varias matizaciones. En primer lugar, hay menor número de grupos y sujetos que han participado en grupos homogéneos por lo cual la comparación es desigual. En segundo lugar, la aparente ventaja de la heterogeneidad es tan sólo significativa, desde el punto de vista estadístico, para los dilemas reales.

En el Gráfico XIV se observa que de 31 sujetos participantes en grupos homogéneos han avanzado, en razonamiento hipotético, 8 que representan el 25'8%, siendo 23 (74'2%) los que conservan su forma de pensar y valorar. Aunque los porcentajes de progreso son evidentemente mayores entre los sujetos de grupos heterogéneos, avanzan 28 (41'2%) y no avanzan 40 (58'8%), con un tamaño de muestra tan reducido (99) tales diferencias no son suficientes para alcanzar la significatividad estadística (Probab.= 0,14).

GRAFICO XIV-A: Avance Rz. Moral y Homogen. gr. discusión (agregados)



En el mismo Gráfico XIV-A se presentan los resultados agregados obtenidos en cuanto al Razonamiento Real. Las diferencias son más acusadas ya que hay un progreso en un 35% en los grupos homogéneos frente al 60,3% en los heterogéneos. Estas diferencias sí resultan estadísticamente significativas para una probabilidad de 0,02. Sin embargo, el indicador de potencia de estas diferencias ($\Phi=0,23$) es apreciable pero moderado.

Sin embargo, los resultados desagregados por Centro y Curso pueden dar también información de mucho interés. En los Gráficos XIV-B y XIV-C se presentan los datos desglosados para el avance en Razonamiento Hipotético y Razonamiento Real respectivamente.

GRAFICO XIV-B: Avance Rz. Hipot. y Homog. gr. discusión (desagregados)

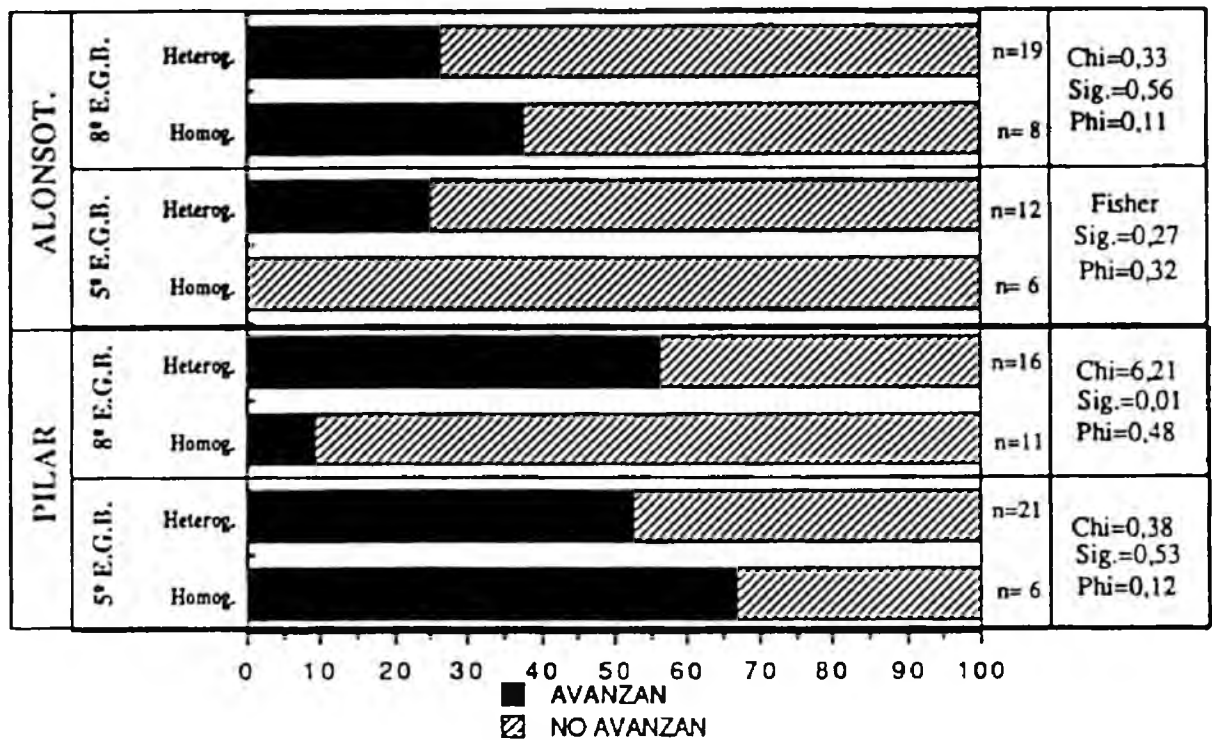
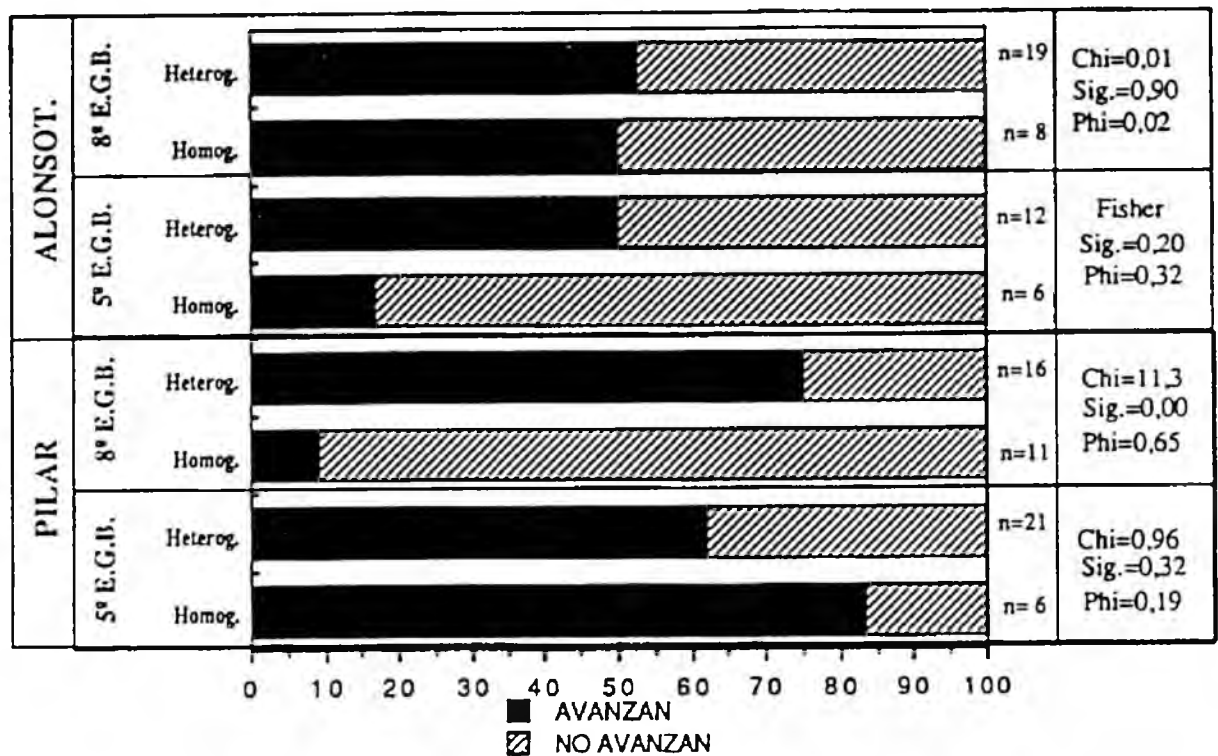


GRAFICO XIV-C: Avance Rz. Real y Homog. gr. discusión (desagregados)



Profundizando aún más en estos datos hemos tratado de analizar cuántos sujetos avanzan en cada estadio y el valor estructural-cualitativo de esos avances tanto en grupos heterogéneos como en homogéneos, diferenciando también por curso y centro. Lógicamente, siendo una información excesivamente pormenorizada y con un número escaso de sujetos por grupo, no se ha considerado adecuado extraer coeficientes estadísticos. Los siguientes diagramas recogen estos datos que serán analizados con detenimiento, de forma conjunta con la siguiente subhipótesis.

En los citados diagramas (I, II, III, IV) se representan los progresos obtenidos, entre pretest y postest. Hay una hoja por cada curso y en cada una de ellas aparecen, a la derecha, los avances de sujetos pertenecientes a grupos de discusión homogéneos y, a la izquierda, los sujetos de grupos heterogéneos con el propósito de que resulten fácilmente comparables los resultados obtenidos. Cada sujeto está identificado en un pequeño rectángulo con las iniciales de su nombre.

DIAGRAMA I

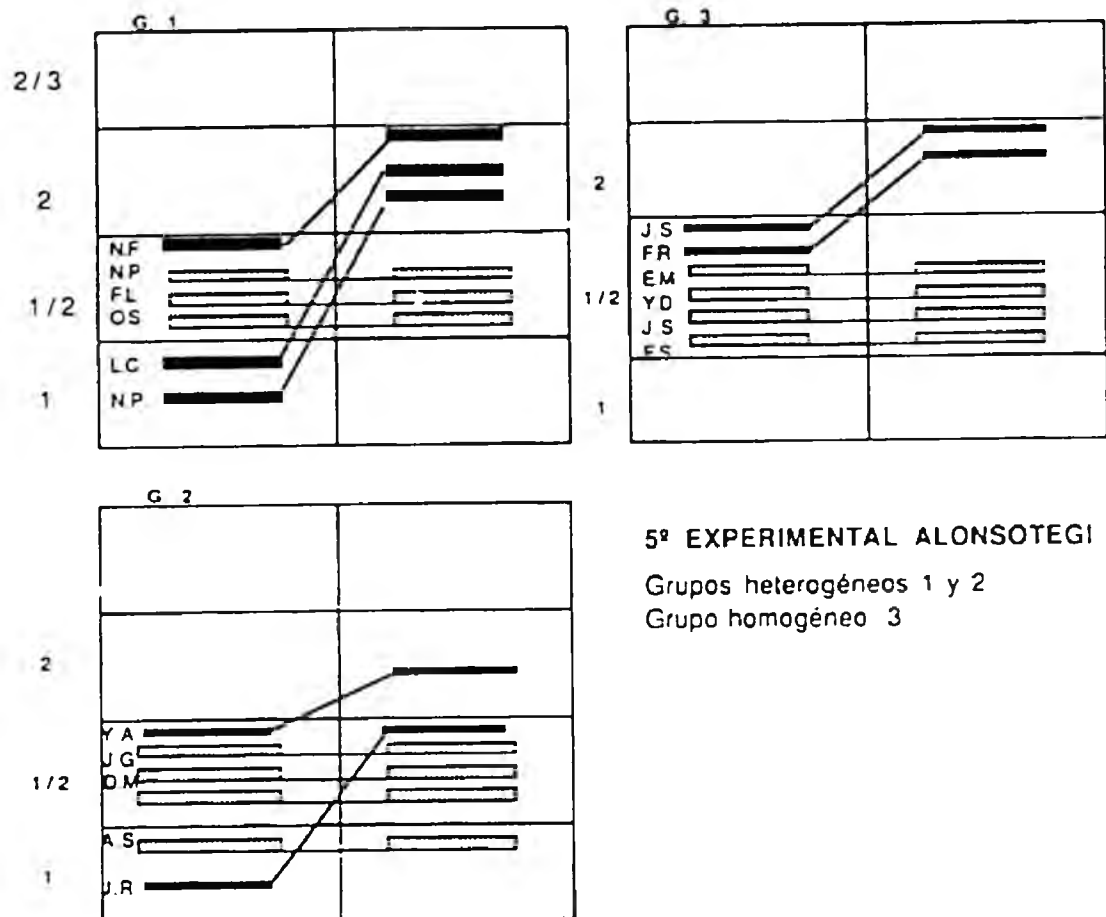


DIAGRAMA II

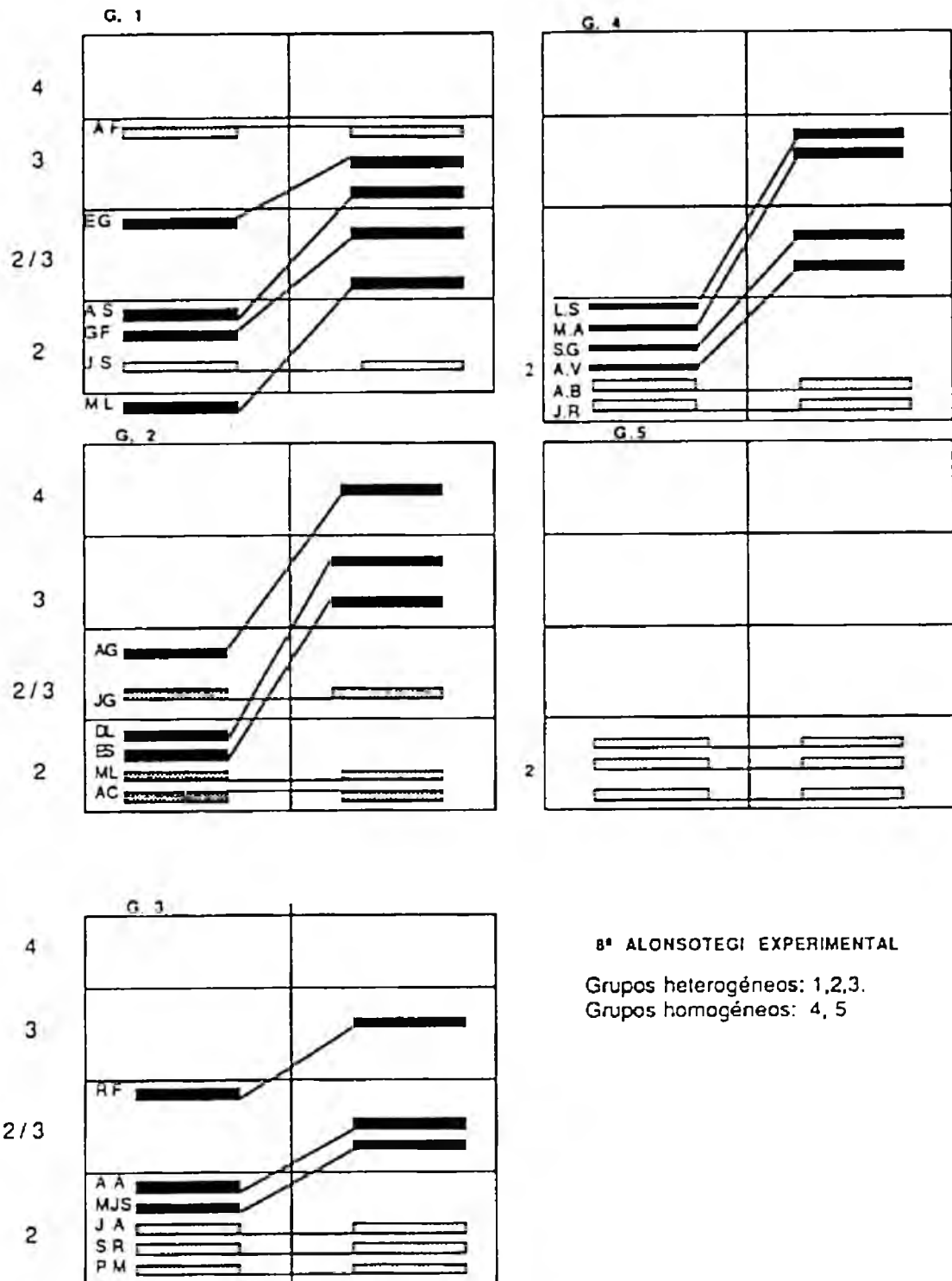


DIAGRAMA III

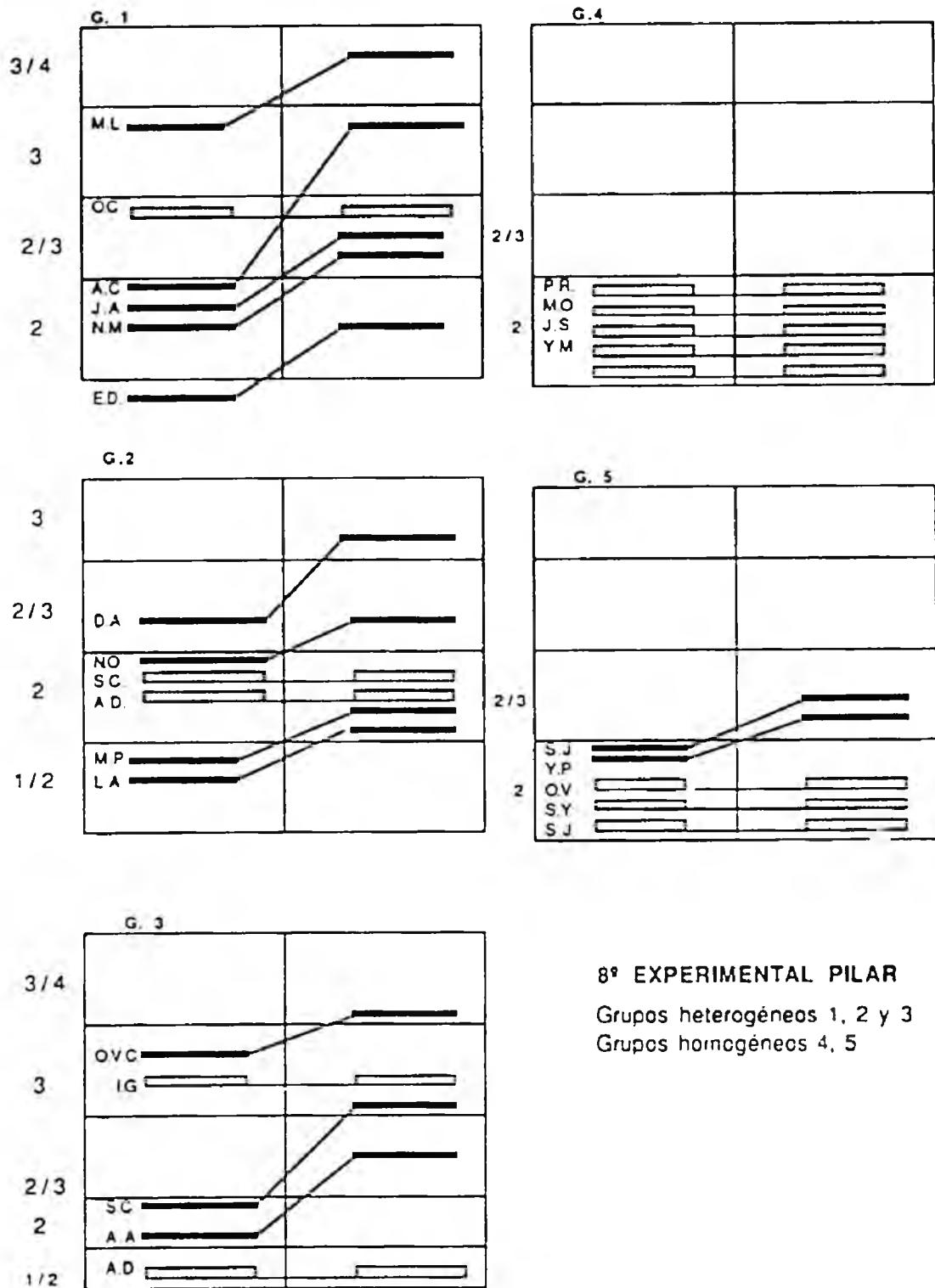
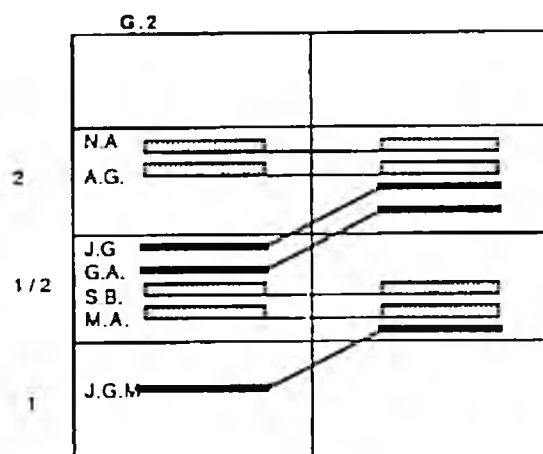
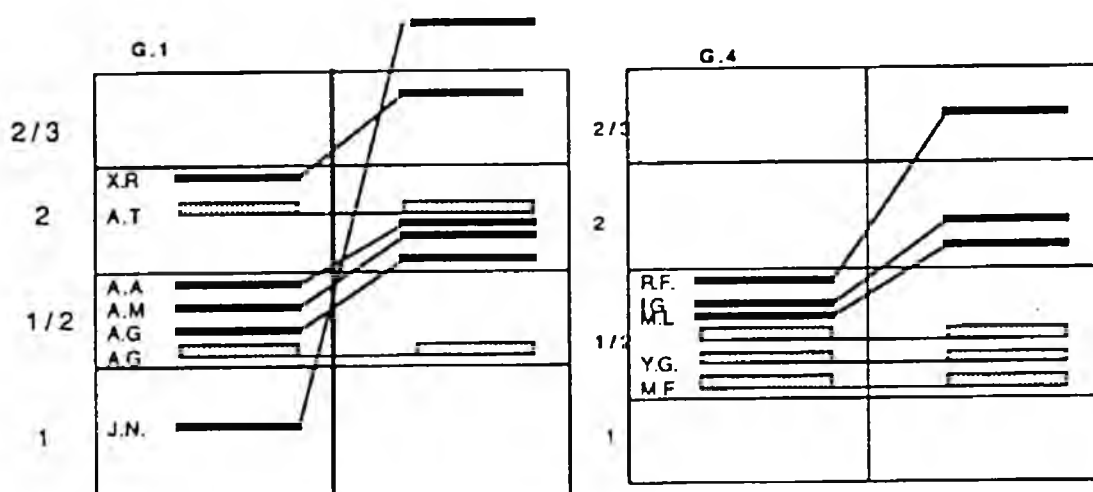
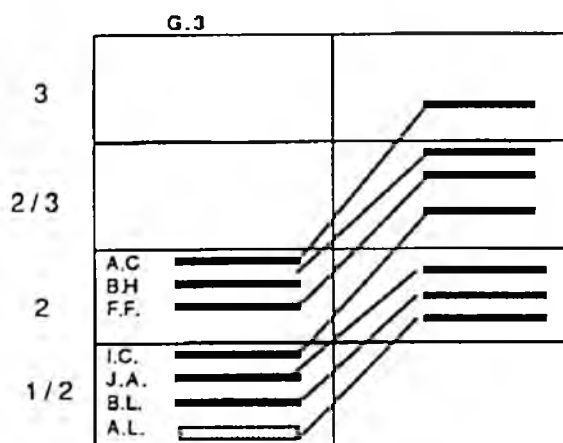


DIAGRAMA IV

**5º EXPERIMENTAL PILAR**

Grupos heterogéneos 1, 2 y 3
Grupo homogéneo 4



6.4.2.- LAS ESTRATEGIAS DE DISCUSION PREDOMINANTES EN EL GRUPO.

Hip. 4.2.- Sólo avanzarán aquellos sujetos que tomen parte en grupos con un alto porcentaje de discusión y conflicto cognitivo, mientras que no avanzarán los sujetos de grupos donde haya un alto porcentaje de rechazos a las opiniones, o simples yuxtaposiciones.

Con la intención de controlar, en la medida de la posible, el efecto de las habilidades de discusión hemos recogido y sistematizado las observaciones realizadas durante las sesiones de intervención.

La sistematización se ha hecho en base a las cinco categorías previstas (ver anexo XI):

- 1): *no participación (-),*
- 2): *rechazo (1),*
- 3): *yuxtaposición (2),*
- 4): *petición de clarificación (3) y*
- 5): *análisis (4),*

Durante la observación se tomó nota de las intervenciones teniendo en cuenta quién las hacía y a quién iban dirigidas. Sin embargo, y para no complicar excesivamente el análisis, hemos sistematizado sin considerar este último dato (hacia quién van dirigidas).

Por otra parte, es importante destacar que hemos intentado manejar una doble unidad de referencia: cada sujeto individual y el grupo. Por ello, aún siendo conscientes de perder cierta información, se ha resumido y extraído el tipo de técnica predominante por cada miembro del grupo en cada una de las siete sesiones de intervención

De esta manera podemos controlar qué técnicas de discusión utilizan todos y cada uno de los miembros en el contexto de su grupo.

La presentación de estos resultados -con base en los dilemas reales- se hace por curso (diagramas V, VI, VII y VIII). Es decir que en cada hoja aparecen los tres,

cuatro o cinco grupos experimentales correspondientes a cada una de las cuatro clases experimentales que han participado en la intervención, especificando si se trata de grupo experimental heterogéneo u homogéneo. Al igual que en las representaciones anteriores, aparecen los grupos experimentales heterogéneos a la izquierda y los homogéneos a la derecha.

Finalmente hemos considerado que un análisis estadístico de este tipo de datos no tenía ningún sentido por lo cual procederemos a analizarlos desde el punto de vista cualitativo y de forma conjunta con la subhipótesis 4.1.

DIAGRAMA V

G. 1

LC	3	4	3,4	4	4	3	3
NP	4	4	3,4	3	4	3	3
OS	2	2	2	2	2	2	2
JF	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
NF	3	3	2	2	3	3	3
FL	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)

G.3

JS	3,4	3,4	3	3	3,4	3	3
BM	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
IR	2	2	3,4	3	4	3	3
YD	2	2	2	2	2	2	2
FS	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
IS	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)

G.2

YA	3	3,4	4,1	3	3	3	3,4
AZ	2	2	(-)	2	3	2	(-)
JG	(-)	(-)	2	(-)	(-)	(-)	(-)
YR	3	3	3	3,4	3	3	3
DM	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
AS	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)

5º EXPERIMENTAL ALONSOTEGI

Grupos heterogéneos 1 y 2

Grupo homogéneo 3

DIAGRAMA VI

G.1

JS	2	3	(-)	3	3	2	(-)
ML	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
EG	3,4	3,4	3	3,4	3,4	3,4	3,4
GS	3,4	3,4	3,4	(-)	3,4	3,4	3,4
AF	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
AS	(-)	(-)	(-)	3	3	(-)	3

G.4

LS	1,4	4	4,1	4	4	4	4
MA	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4
SG	3	3	3,4	3	3	3	3
AV	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4
AB	(-)	(-)	(-)	(-)	2	3	(-)
JR	4	4	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)

G.2

AG	3,4	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3
JG	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
DL	4,3	4,3	4	4	3	4,3	4
ES	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
AC	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
ML	2,3	2	3	(-)	3	(-)	(-)

8º EXPERIMENTAL ALONSOTEGI

Grupos heterogéneos 1,2 y 3

Grupos homogéneos 4 y 5

G.3

PF	4,1	4,1	4,1	4	4,1	4	4
AA	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(4)	(-)
MJ	2,3	3	3	(-)	3	3	3
JA	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
SR	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
PM	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)

DIAGRAMA VII

G.1

NM	4	3,4	3,4	3,4	3	(-)	3,4
CE	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
ED	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4
ML	3,4	3,4	(-)	3,4	3,4	3,4	3,4
JA	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
AC	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4

G.4

PR	1	1	-	-	1	-	1
MO	2	2,3	2	2	2	3	2
JS	1	1	-	-	1	1	1
YM	2	2	3	2	2	2	2

G.2

DA	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4
LA	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
NO	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
SC	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4
MP	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)

G.5

DV	2	2	(-)	(-)	(-)	2	2
SG	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
SY	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
SJ	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4
VP	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4

8º EXPERIMENTAL PILAR

Grupos heterogéneos 1,2 y 3

Grupos homogéneos 1 y 5

G.3

OG	4,3	3,4	(-)	(-)	3,4	3,4	3,4
IG	(-)	(-)	(-)	1	(-)	(-)	(-)
AO	1	1	3	2	2	1	(-)
SC	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
AA	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4

DIAGRAMA VIII

G. 1

EG	2	1	2	1,2	2	2	2
AT	2	2	3,2	2	3	2	2
AG			(-)	2,3		2	3
WR	4,3	4,3	(-)	4		4,3	4
JN	4	4	3	4	4	4	4
AA	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
AM	(-)	3	2	(-)	2	(-)	4

G.2

GM	1	1	1	2	2,3	1	2
PG	(-)	1	(-)	(-)	1	(-)	(-)
MA	(-)	3	2	(-)	(-)	(-)	2
JG	3	2	(-)	2	3,4	3,4	3,4
SB	(-)	1	(-)	(-)	1	(-)	1
GA	3	3	2	2,3	(-)	2	3
NA	3,4	3,4	3,4	2	2	2	3

IG	2	2	2	2	2	2	2
RF	4,3	3,4	3	4	3,4	3,4	4
JC	3	4	3	4	3	2	3
MF	2	2	2		2	3	2
IG	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
ML	3	1	3,1	3	3	3,1	3

G.3

JA	4	3,4	3	4	(-)	3	(-)
IC	3	3,4	4	3	(-)	4	3,4
BL	3,4	4	4	3	3	3,4	3,4
BH	3	3	3		3,4	3	3
AC	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3
FF	4	3	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3
AL			1,2	1	1		

5º EXPERIMENTAL PILAR

Grupos heterogéneos 1, 2 y 3

Grupo homogéneo 4

6.4.3.- ANALISIS CUALITATIVO DE LOS EFECTOS DE LA INTERVENCION EN FUNCION DE LAS CARACTERISTICAS GRUPALES.

La heterogeneidad parece facilitar la polémica y la discusión. En este sentido cabe suponer que, efectivamente, es una variable importante para promover el conflicto sociocognitivo de los esquemas interpersonales. De hecho, la mayor parte de los avances se producen en los grupos heterógenos.

Sin embargo, también se han producido avances en los grupos homogéneos y, por otra parte, no han avanzado todos los sujetos de grupos heterógenos, por lo cual se puede pensar que la heterogeneidad no es ni condición indispensable ni condición suficiente.

Por otra parte, hay un factor que sí parece ser decisivo: las estrategias de discusión. El análisis de los registros de observación sugiere que, efectivamente y tal como suponíamos, avanzan aquellos que participan en grupos donde se analiza y discute el problema. Por el contrario no avanzan aquellos que se limitan a yuxtaponer sus opiniones o en grupos donde se producen abundantes expresiones de rechazo.

Es importante destacar, que parecen no ser tanto las estrategias personales o individuales como las estrategias que predominan en el grupo las decisivas para la estimulación cognitiva. Esto iría, de alguna manera, en la línea de lo que propone Oser (1984) al hablar de "*estructuras cognitivas de grupo*" (ver capítulo 4).

Precisamente en este punto, de las estrategias de discusión suscitadas en el grupo, podríamos encontrar una posible explicación al mayor avance que se produce en los grupos heterógenos.

En los grupos homogéneos aparece con más frecuencia, o facilidad, una yuxtaposición rápida de opiniones y ni tan siquiera se llega a discutir. Sin embargo, cuando llega a producirse discusión sí advertimos que se avanza. Incluso teniendo el mismo nivel de razonamiento puede suceder que surga una discrepancia en torno a un aspecto concreto. Basta con que una persona introduzca un elemento distorsionante para que se produzca la discusión. En cierta forma, además, éstas son las discusiones que más tiempo parecen prolongarse y donde se ha observado que más se implican sus

participantes. Siempre y cuando no se produzca un rechazo automático hacia la persona se incrementan los esfuerzos por entenderle y esgrimir argumentos en contra hacia aquellas personas que, en general, están muy cercanas a la propia forma de pensar.

Teniendo en cuenta estas líneas generales puede ser interesante analizar qué ha pasado en los grupos experimentales con respecto a las variables de heterogeneidad-homogeneidad y técnicas de discusión. No sólo por matizar, en cada caso, lo sucedido sino también para intentar encontrar posibles explicaciones ante el problema de los no avances.

Para realizarlo nos hemos planteado una serie de preguntas guía: ¿cómo afecta el clima general de la clase?, ¿se mantienen, de forma más o menos estable, las estrategias de discusión que utiliza cada participante o son cambiantes?, ¿Avanzan los sujetos que están callados? ¿Progresan aquellos con estrategias de análisis que participan en grupos donde predominan las estrategias de yuxtaposición o rechazo?.

En primer lugar, es importante reseñar que el análisis de los avances en función de las variables de heterogeneidad y los registros de observación nos sugieren que hay una estrecha correlación entre el microclima de discusión grupal y la cantidad/calidad de los avances.

Un aspecto decisivo es el clima general de la clase y la actitud hacia la intervención. Pensamos que el quinto experimental de Alonsotegui y el octavo experimental del Pilar, cada uno por razones diferentes, han obtenido un menor beneficio, tanto cuantitativo como cualitativo, por una actitud poco favorable a la intervención.

En quinto hubo problemas organizativos con el curso que se había elegido como experimental y hubo que proceder a un cambio. Aunque éste se produjo rápidamente la expectativa inicial era de desconfianza y la discusión de dilemas se tomó como una tarea obligatoria, a lo cual contribuyó el hecho de que las sesiones se realizaran fuera del horario escolar, a última hora de la mañana, cuando los niños ya estaban cansados y se quejaban de tener hambre y poco tiempo para comer. En los tres grupos de discusión vemos que hay una tendencia general; hay una persona o dos que utilizan estrategias de análisis y clarificación mientras que el resto se limitan a la yuxtaposición o que simplemente se abstienen de participar.

Curiosamente, también en el octavo del Pilar las sesiones se realizaban a última hora de la mañana y fuera del horario escolar. En este curso, sin embargo, la intervención se empezó con fuerza y los alumnos participaron en la experiencia con entusiasmo. El deterioro de la actitud, en este último caso, fue provocado, probablemente, por un incidente de disciplina que tuvo lugar después de la segunda sesión de intervención. En esas dos primeras discusiones de dilemas se habían tratado, precisamente, dos problemáticas relacionadas con la importancia de decir la verdad para que no castiguen a otros y sobre la cuestión del chivarse. Hubó un debate interesante sobre lo que suele suceder, en la realidad, cuando se plantean tales problemas en la clase y un acuerdo implícito, como clase, de que uno debe decir la verdad por el bien de la clase, porque la venganza individual empeora las cosas... Esa misma semana se suscitó una de estas situaciones típicas y la tutora nos comunicó, con emoción, que por primera vez en lo que iba de curso (era hacia mitad de curso) no había tenido que castigar a toda la clase porque el culpable había salido por sí mismo. La tutora procedió, como siempre, castigando y zanjó el asunto sin más. Durante la tercera sesión de intervención se produjo una protesta generalizada con frases del estilo "ésto es una tontería, no vale para nada", "es hablar y perder el tiempo", "nosotros cambiamos y los profes se aprovechan". Era una queja más que razonable porque se había producido un cambio, un avance importante no sólo a nivel de razonamiento sino incluso en la conducta, y la tutora solucionó la cuestión, de forma autoritaria y sin discutir el problema con ellos, lo cual encrespó no sólo al castigado sino a todos los demás. Lo que para la tutora había sido un logro, que ella atribuyó a la intervención, supuso, paradójicamente, una pérdida de interés hacia las discusiones y, en algunos casos, un auténtico rechazo.

Lógicamente, ésto se refleja en las interacciones grupales. Comparando con el otro octavo experimental las interacciones son mucho más pobres, consideradas en conjunto, siendo muy numerosas las interacciones pasivas, especialmente por parte de los chicos.

Esta tendencia que se ha detectado en estos dos cursos, tanto quinto experimental Alonsotegui como octavo experimental Pilar, y que no se ha producido en los otros dos cursos experimentales nos ha llamado bastante la atención. Exceptuando el grupo experimental heterogéneo número 1 del Pilar y el 3, la gran mayoría de las interacciones positivas de discusión- clarificación, análisis, pertenecen a chicas mientras que la gran mayoría de interacciones pasivas- no participación en la discusión y

yuxtaposiciones- corresponden a chicos. Da la sensación de que las chicas han planteado , incluso sin estar motivadas para la tarea, una menor oposición que los chicos

Exceptuando los dos grupos citados, la gran mayoría de las interacciones positivas pertenecen a chicas y, lo que aún es más, se producen entre chicas. Ello explicaría, en parte, que en quinto experimental Alonsotegui y octavo experimental Pilar hayan avanzado más chicas que chicos en el nivel de razonamiento y explicaría, también, el porcentaje total (3.5) en favor de las chicas.

Tal y como decíamos son dos los grupos donde no se ha producido esta tendencia general. En el primero de ellos la presencia de las chicas era muy fuerte y se impulsó facilitando, incluso, la participación de los chicos, de lo cual se deriva un progreso que afectó tanto a unos como a otros.

En el segundo grupo la situación era muy diferente porque las interacciones más positivas las realizaban dos chicos que estaban marginados en la clase y que conectaron muy bien con las sesiones de intervención. En este grupo avanzaron ellos dos y una chica que progresó desde el estadio dos al tres, a lo cual cabe añadir, por su importancia, que avanzó a pesar de no interactuar abiertamente lo cual podría explicarse por la especial relación que mantenía con uno de los miembros del grupo.

Cabe destacar, además, otro fenómeno que parece repetirse. Cuando en los grupos prevalece, en cuanto a número de sujetos que las utilizan, las técnicas de discusión pasiva puede suceder que los sujetos con estrategias positivas sean dos, por lo menos, y conecten entre sí. En esos casos se produce avance pero tan sólo avanzan ellos, a diferencia de aquellas otras ocasiones en que hay una interacción general positiva, que favorece el avance de sujetos con estrategias y recursos de discusión más pobres. Sin embargo, cuando esta conexión e interacción general positiva no se produce suele suceder una disminución de las estrategias positivas y... Hay, pues, un importante factor afectivo y relacional que condiciona el progreso.

Por lo que respecta a los otros dos cursos experimentales donde mayor número de avances se han producido cabe decir, en principio, que se confirma la importancia de las interacciones grupales y los factores afectivos. Por una parte, la actitud hacia la intervención era altamente positiva, tanto en los alumnos como en los profesores. Por otra parte, vemos que se trata de una condición indispensables y que lo que sucede

dentro del grupo tiene, también gran importancia, pero sólo si se cumple la primera condición.

En este sentido, cabe destacar, especialmente, lo observado en el grupo heterogéneo número 2 del quinto experimental donde hay cuatro sujetos que no avanzan y tan sólo tres progresan. Se trata de un claro ejemplo de cómo afectan las relaciones y el uso abundante de rechazos al desarrollo. En este grupo hubo verdaderos problemas para hacerles entender que se trataba tan sólo de opinar y que no era necesario convencer a los otros. En más de una ocasión tuvimos que intervenir para evitar insultos y peleas. Avanzaron el coordinador y dos chicos con situaciones muy distintas: Por una parte, J.G.M. que era uno de los elementos más polémicos y que se pasó más de la mitad de las sesiones de intervención descalificando y atacando las opiniones de las chicas. Curiosamente, y en relación con lo que decíamos antes, las chicas no avanzaron a pesar de tener estrategias de discusión positivas. No sólo no avanzaron sino que se retrajeron en el uso de estrategias positivas.

Los otros tres grupos arrojaron resultados positivos. A primera vista los avances son más numerosos en los dos grupos heterogéneos. Avanzan todos menos uno ó dos (1 y 3) mientras que sólo mejora la mitad de los participantes en el grupo homogéneo (4). El análisis de las interacciones es bastante clarificador. El grupo tercero es el que mayor número de progresos ha favorecido y ello podría ser explicado, en gran parte al menos, por las estrategias de discusión que han sido altamente positivas. Es decir que se ha hecho uso frecuente y generalizado de la petición de información o clarificación junto con análisis personales. En este caso el único miembro del grupo que no ha progresado se caracterizó, durante la intervención, por su falta de participación y algunas intervenciones de rechazo hacia las opiniones expresadas por sus compañeros.

En el grupo primero los avances más significativos, desde el punto de vista estructural y cualitativo, se han observado en los dos miembros que tienen las estrategias de interacción más ricas. Sin embargo, hay otros tres compañeros que sin avanzar tanto también progresan. Cabría destacar que éstos no llegaban a realizar análisis de los conflictos haciendo referencia a los puntos de vista de sus compañeros (categoría de interacción valorada como 4); es decir, que participaban y comunicaban sus razonamientos yuxtaponiendo sus opiniones a las de otros. Aparentemente, esto debería haber impedido el progreso pero es importante destacar que utilizaban, además, otras estrategias de petición de clarificación. Así pues, intentaban entender lo que los demás

opinaban y razonaban, aunque a la hora de intervenir yuxtaponían su razonamiento sin ser capaces de tener en cuenta los razonamientos expuestos para matizar o rebatir. Estos resultados sugieren, de alguna manera, que incluso cuando los participantes no disponen de técnicas de discusión basadas en el análisis pueden avanzar si mantienen una actitud abierta (categoría 3).

Algo parecido podemos observar en el grupo homogéneo (número 4) de este quinto experimental. Avanzan tres sujetos y otros tres mantienen el mismo nivel de razonamiento. Entre los que avanzan dos utilizan estrategias de petición de clarificación y análisis; curiosamente, el tercero no analiza e incluso mantiene posiciones de rechazo respecto a algunas de las opiniones expresadas. Sin embargo, se advierte interés, participación e implicación puesto que pregunta y pide explicaciones (categoría 3). En cambio, los sujetos que no avanzan en este grupo se caracterizan por un uso combinado de la no participación en la discusión y yuxtaposición.

Es importante destacar que esta tendencia general también se observa en los otros cursos experimentales. Los sujetos que yuxtaponen su pensamiento suelen avanzar cuando además de yuxtaposiciones aparecen interacciones del tipo 3. Hay, sin embargo, algún caso- muy pocos- en que los sujetos mantienen su nivel de razonamiento.

Finalmente, y por lo que respecta al curso experimental de Octavo de la escuela de Alonsotegui cabe decir que, en general, se confirman las tendencias observadas y apuntadas hacia ahora. Sobre todo, avanzan aquellos que trabajan en grupos donde se participa y discute, preguntando a los demás y rebatiendo. Es de destacar los avances observados en el grupo heterogéneo número 1 y en el grupo homogéneo. En ambos se producen cuantiosos progresos que podrían ser explicados por el uso abundante de estrategias de interacción muy positivas en casi todos los miembros. Este beneficio alcanza, como ya hemos comentado anteriormente, incluso a miembros del grupo que permanecen callados durante el debate.

No progresan, sin embargo, aquellos donde prevalece la opinión de uno que, por su personalidad y su manera de comunicarse, impone su punto de vista. En este sentido, llama la atención lo sucedido en el grupo heterogéneo número 3. En este grupo los debates eran muy cortos. Una vez que cada uno había presentado su opinión (recordamos que previamente a la discusión cada uno había trabajado individualmente en torno a las preguntas presentadas, durante un período de tiempo que oscilaba entre cinco

y diez minutos) tan sólo una persona entraba en la fase de discusión. Lo cierto es que se trataba de una chica con una alta capacidad de análisis pero que acompañaba estas estrategias de interacción con estrategias de rechazo hacia las opiniones de sus compañeros. Aunque ésto ocurría ocasionalmente el efecto en este grupo es bien claro. El resto de los compañeros no discutían

6.5.- INFLUENCIA DE LA EDAD Y EL SEXO EN LA ELECCION DE CONTENIDOS DE VALOR.

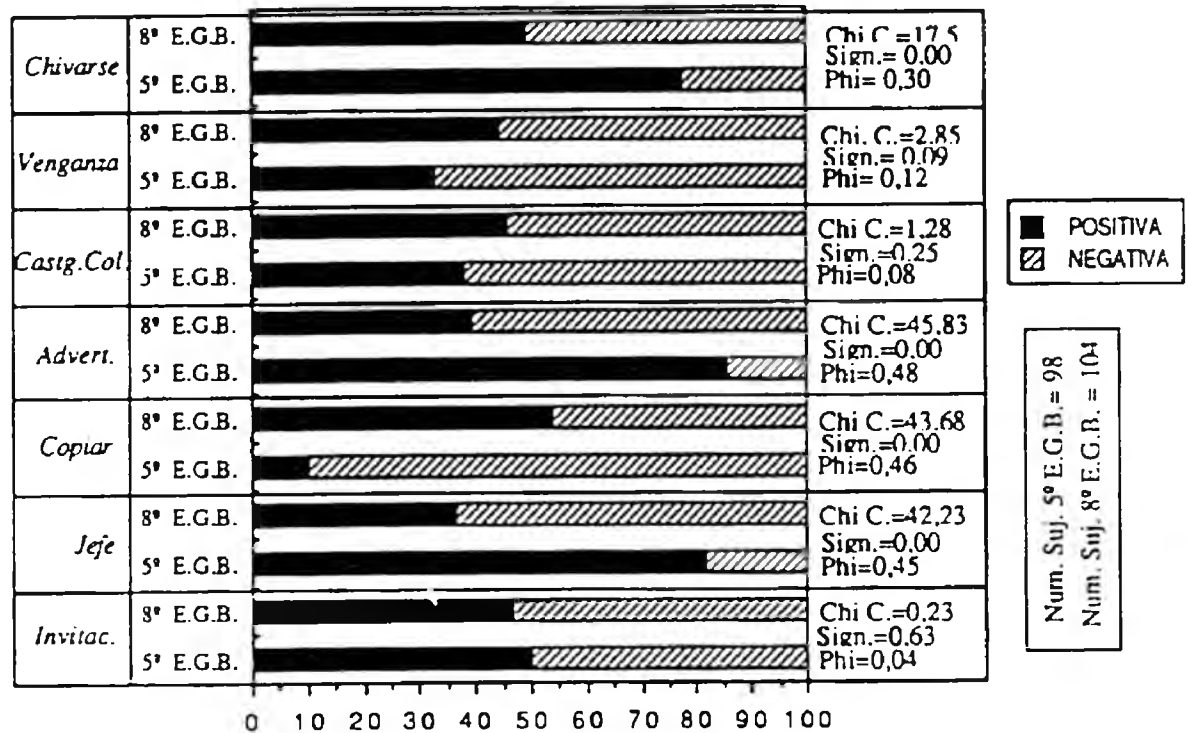
Hipótesis 5.1: Habrá diferencias significativas entre los valores elegidos en quinto y los valores elegidos en octavo

En la hipótesis 3.1 comparabamos los niveles de razonamiento según el curso y observabamos que hay un patrón dde pensamiento diferencial.

Con esta hipótesis tratamos de verificar si existen, también, diferencias significativas entre quinto y octavo por lo que hace referencia a la elección de contenidos de valor.

Para analizar los resultados obtenidos, sobre esta cuestión, se han realizado tabulaciones cruzadas entre el curso y los contenidos de valor, seleccionados, que se han discutido durante las sesiones de intervención. En el gráfico XXIII aparecen representados cada uno de estos valores así como la significatividad de las diferencias y sus potencias de relación.

GRAFICO XV : Contenidos de Valor en el Pretest según Curso



Las elecciones de valor resultan claramente diferentes para cuatro de los valores. La valoración del jefe, el copiar, el castigo advertencia y el chivarse es, claramente, distinta en quinto y en octavo. No es de extrañar que así sea si existen, como presuponemos, estrechas interacciones entre estructura y contenido.

A los niños de quinto de EGB, situados principalmente en el estadio 1/2, les parece bien que haya un jefe (80 niños de los 98, que suponen un 81'6%). Sin embargo, este porcentaje baja, notablemente, en octavo, puesto que prevalece el estadio 2, donde sólo 38 sujetos de los 104 se manifiestan a favor (36'5%).

En esta misma línea, vemos que el chivarse es un valor positivo en quinto y negativo en octavo, como se desprende de los porcentajes a favor y en contra. Frente a un 77'6% (76 sujetos) a favor, en quinto, tan sólo hay un 51% (59 sujetos) en octavo. Por el contrario, el pequeño porcentaje de 22'4% en contra (22) sube hasta 51% (53) en octavo.

Igualmente sucede con el castigo advertencia. La gran mayoría de los niños de quinto de EGB (85'7%) lo valoran positivamente pero en octavo este porcentaje favorable baja a 41%.

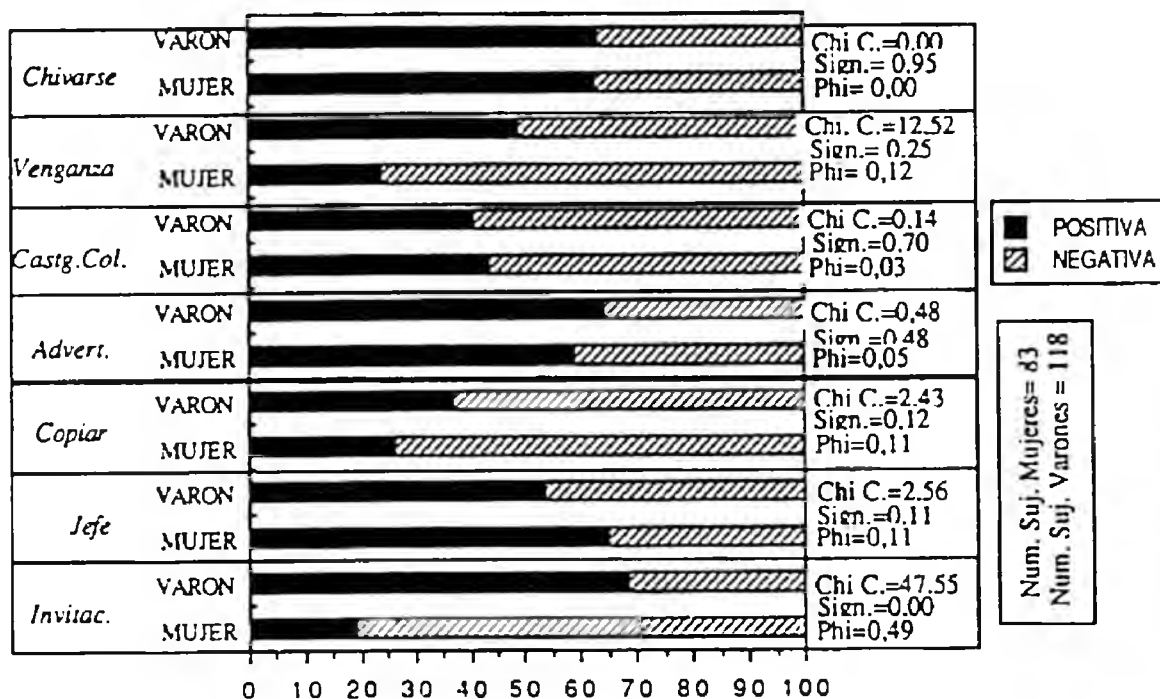
Un proceso similar, pero de signo contrario, observamos para el castigo advertencia. Para los niños de quinto de EGB es un valor negativo "copiar" porque va en contra de lo que manda el maestro. El 89'8% (88 sujetos) lo consideran mal y tan sólo un 10'2% (10) lo valora positivamente. Esta tendencia se atenúa, notablemente, en octavo donde se equiparan los porcentajes de sujetos que lo valoran a favor (56 sujetos que son el 53'8%) y en contra (48 que suponen un 46'2% del total).

Estos porcentajes diferenciales resultan ser estadísticamente significativos en base al cálculo de CHI cuadrado. Cabe destacar, asimismo, que las potencias de relación se sitúan en torno al .50, excepto para el chivarse que es algo menor (.30).

Hipótesis 5.2.- Habrá diferencias significativas entre los valores preferidos por los niños y los preferidos por las niñas

En el gráfico XVI se representan los resultados de las tabulaciones entre contenidos de valor y sexo.

GRAFICO XVI: Contenidos de Valor en el Pretest según Sexo



Tomados los datos conjuntamente, sin diferenciar curso, tan sólo hay un valor que resulta estadísticamente significativo : el de la invitación. Mientras que el 69% de los chicos valora positivamente aceptar la invitación de un compañero y dejar de salir una tarde con el amigo, el porcentaje de las chicas no llega al 20%.

Es importante destacar que analizando los resultados por curso (gráficos XVII y XVIII) vemos que, efectivamente, hay más diferencias entre chicos y chicas de las que aparecen en un principio. Con el propósito de controlar la incidencia del

curso, hemos procedido a realizar tabulaciones cruzadas para quinto (XVII) y para octavo (XVIII).

GRAFICO XVII:Conten. Valor en Pretest según Sexo - 8º E.G.B.

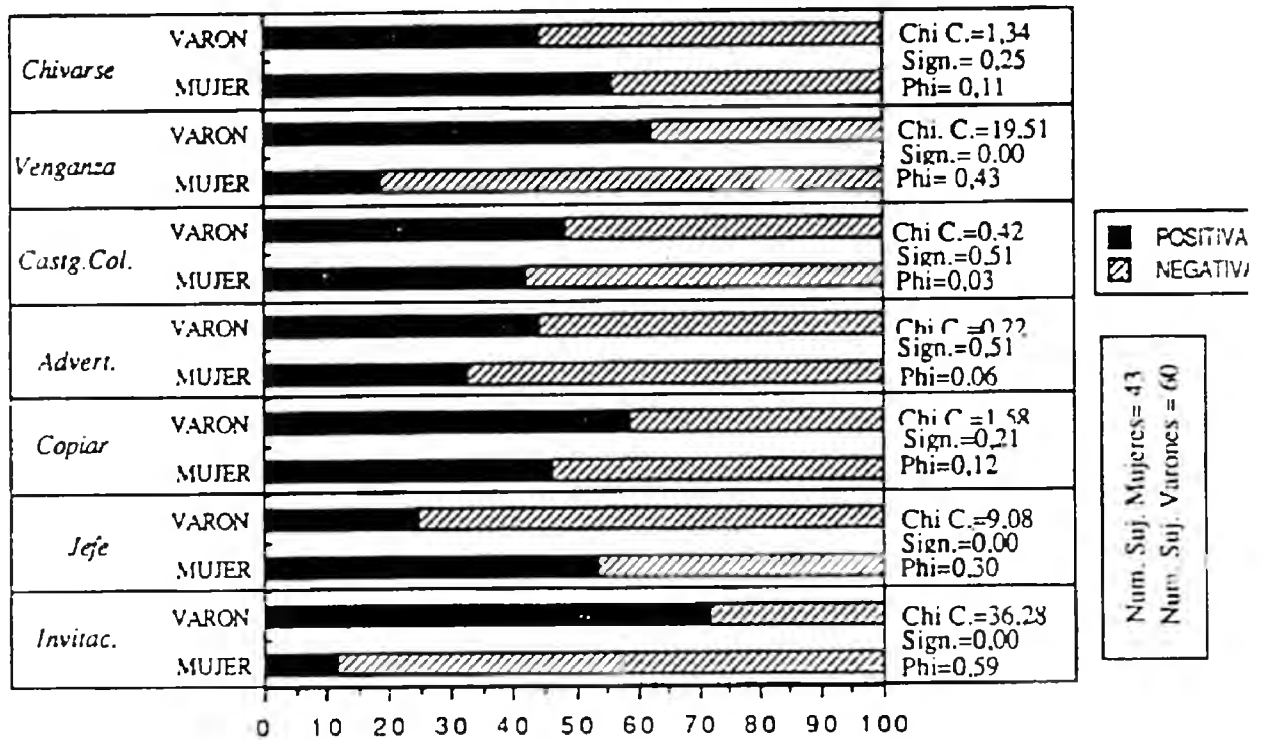
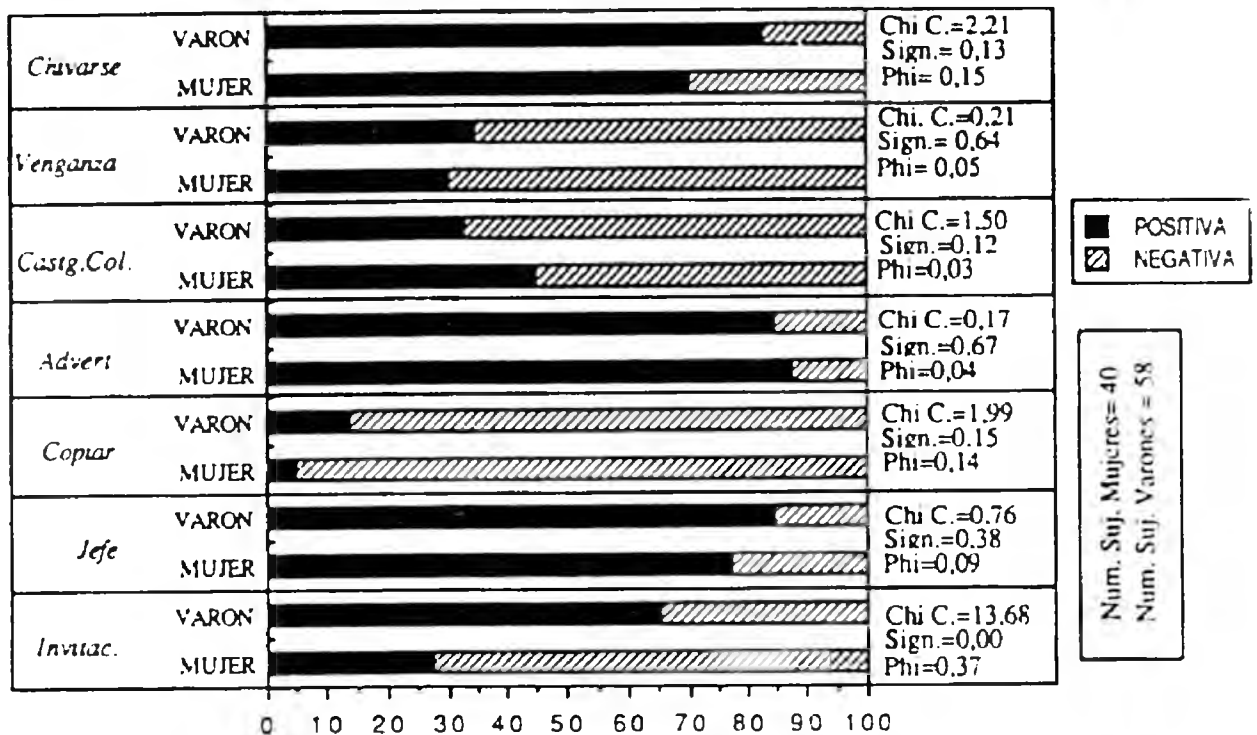


GRAFICO XVIII: Contén. Valor en Pretest según Sexo - 5º E.G.B.



De esta manera, aparecen otros dos valores diferentes, y estadísticamente significativos en base al cálculo del CHI cuadrado, entre niños y niñas: la venganza y el liderazgo.

Las diferencias entre chicos y chicas respecto a la forma de valorar la venganza son muy pequeñas en quinto (34'5% en chicos, frente a 30% en chicas, a favor; y, 65% frente a 60%, en contra). Tales diferencias no resultan estadísticamente significativas y, además, la potencia de la relación es muy baja. Sin embargo, se acrecientan en octavo. Hay un 62'3% de chicos a favor mientras que el porcentaje de chicas es de 18'6%. Lo mismo sucede al observar los porcentajes en contra, que son mucho más pronunciados en chicas (81'4%) que en chicos (37'7%). La significatividad del CHI cuadrado para estas diferencias así como la potencia de la relación (.43) ponen de manifiesto la importancia de la edad en la aparición de éstas.

Otro tanto sucede con la forma de valorar la necesidad e importancia del jefe. En quinto se aprecian pequeñas diferencias de porcentajes (53'8% de chicos a

favor frente al 65'8%) que se acrecientan hasta ser estadísticamente significativas en octavo, donde el porcentaje de chicas a favor se mantiene relativamente alto 53'5% mientras disminuye muchísimo el de los chicos (24'6%).

Finalmente, cabría destacar que existen notables diferencias de porcentajes para otros valores, tales como el copiar, difíciles de obviar.

6.5.2.- ANALISIS CUALITATIVO DE LAS DIFERENCIAS EN CONTENIDOS DE VALOR EN FUNCION DEL CURSO Y EL SEXO

Tal y como suponíamos el nivel de razonamiento interactúa con los contenidos de valor. Es decir, que el tipo de dilemas presentados influye sobre el nivel de razonamiento.

Este aspecto queda claramente reflejado en las diferencias de puntuación entre el dilema hipotético y los dilemas reales. Por otra parte, ya hemos comentado, también, que incluso dentro de los dilemas reales hay diferencias. Desde los presupuestos iniciales pensábamos que tanto unas como otras podrían ser explicadas en base a las interacciones entre estructura y contenido.

El análisis cualitativo de los razonamientos y contenidos de valor utilizados por los niños en cada una de las sesiones de intervención son una prueba indicativa y confirmativa de que, realmente, se producen tales interacciones.

En lo que se refiere a la edad hemos visto que quinto y octavo son dos cursos con características bastante bien delimitadas. Es decir, que en cada uno de ellos hay un razonamiento tipo y unos valores predominantes con respecto a los conflictos típicos que suelen surgir en el aula. A su vez, ésto tiene una implicación directa: la mayor o menor adecuación de los dilemas a cada curso. Da la sensación de que cada tipo de razonamiento es sensible a unos dilemas y no a otros.

El análisis de frecuencias evidencia esta tendencia diferenciadora en función de la edad pero pensamos que un análisis adicional puede clarificar algunos aspectos que de otra manera quedarían solapados. Nos referimos sobre todo, a que las diferencias entre quinto y octavo no son producto de la edad sino de la capacidad para razonar y de las preferencias de valor. Es decir, que tanto niños de quinto como de octavo de EGB con niveles de razonamiento similares manifiestan patrones y respuestas de valor muy cercanas. Las diferencias tanto en razonamiento como en contenidos de valor no hacen sino indicarnos que hay perfiles evolutivos propios, aunque no exclusivos, de cada curso.

El examen cualitativo de estos datos nos permite contemplar cómo se desarrollan los valores grupales, de compañerismo y solidaridad, desde los estadios más bajos a los más altos y nos permite, asimismo, intuir que a medida que aumenta el nivel evolutivo resulta menos adecuado imponer una disciplina basada en la imposición autoritaria.

Se trata, ahora, de matizar tanto aquellos valores que han resultado, claramente diferentes, desde el punto de vista estadístico, para quinto y para octavo (castigo advertencia, copiar, jefe, chivarse), e igualmente, aquellos otros valores en los cuales no hemos encontrado diferencias, desde el punto de vista estadístico (el problema del castigo colectivo, la necesidad de elegir entre aceptar la invitación de un amigo y dejar solo a otro, y la venganza), matizando posibles explicaciones.

Incluso en los casos en que las diferencias no resultan estadísticamente significativas en contenido de valor, los porcentajes, a favor y en contra en cada uno de los cursos, no son iguales y tienden a inclinarse en un sentido u en otro. Nos parece que en el caso del castigo colectivo las diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas pero sí notables. Aunque no hemos podido confirmar que las diferencias no sean debidas al azar creemos importante tener en cuenta su existencia. En los otros dos casos pensamos que sí las hay y que la razón por la cual no resultan estadísticamente significativas podría estar en la intervención de una tercera variable: el sexo.

Las diferencias en contenidos de valor entre chicos y chicas es, como se deduce del párrafo anterior, uno de los aspectos claves para el análisis. Respecto a esto, si bien no hemos encontrado, como ya se apuntó en la hipótesis dos, diferencias estructurales de razonamiento, sí hemos encontrado que las hay, a veces, en cuanto al contenido. Esto significa que, ante un mismo conflicto de valores, chicos y chicas pueden fijarse, subrayar y pronunciarse de forma distinta aunque ambos tengan capacidades de razonamiento o niveles evolutivos similares.

A la hora de estudiar las posibles diferencias entre los valores de chicos y chicas nos encontramos con un hecho curioso y, al mismo tiempo, fácil de explicar. Tan sólo en un valor nos hemos encontrado que las diferencias sean generales tanto para quinto como para octavo. Se trata del valor del compañerismo y amistad así como de la comprensión e implicaciones que tal concepción supone para chicos y chicas. Los otros dos valores que han resultado estadísticamente significativos, es decir básicamente

diferentes entre chicos y chicas, lo son tan sólo en octavo pero no en quinto. Es decir que en quinto encontramos porcentajes bastante similares en cuanto al número de chicos y chicas que se pronuncian a favor o en contra de la venganza, e igualmente sucede con la necesidad de un jefe. En cambio, en octavo, son mayoría los chicos que se pronuncian a favor de la venganza y en contra de un jefe, mientras que entre las chicas sucede a la inversa.

Cabe suponer, ante este hecho, que a medida que aumenta la edad y la experiencia se diversifican los valores en función del sexo.

Por otra parte, y en cualquier caso, existen marcadas diferencias en cuanto al tipo de argumentos y razonamientos utilizados también para aquellos valores que no han resultado estadísticamente significativos.

Para hacer estos análisis vamos a proceder a comentar las diferencias en función del nivel o estadio evolutivo donde se concentra el mayor porcentaje de niños en cada estadio y en función del sexo, cuando proceda.

En el estadio 1/2, donde se sitúa un gran porcentaje de los niños de quinto de EGB muestreados, se considera necesario que el maestro sea un jefe y su liderazgo se valora positivamente. El respeto al maestro, a sus deseos y órdenes, parece ser el valor central. En este estadio hay una tendencia, prácticamente generalizada, a aceptar el castigo advertencia. La gran mayoría de los niños de quinto piensan que el profesor tiene derecho a castigar y, sobre todo, en aquellos casos en que hay un aviso previo. Así, por ejemplo, cuando le preguntamos si el maestro hace bien bajando dos puntos a un niño por haber dejado copiar los deberes a otro, después de haberle advertido otras veces, la practica totalidad responde que sí.

-¿HIZO BIEN EL MAESTRO AL BAJARLE DOS PUNTOS POR
DEJARLE COPIAR LOS DEBERES A SU COMPAÑERO
DESPUES DE ADVERTIRLE?

-Sí, porque ella se lo advirtió y le ha desobedecido

Paralelamente, y de acuerdo con ésto, se entiende que Felipe no tiene derecho a protestar cuando le han bajado dos puntos por dejar copiar los deberes a un compañero. Copiar está mal porque va en contra de lo que manda el maestro.

-¿TE PARECE JUSTA LA PROTESTA DE FELIPE?

-*No, porque ha hecho algo que no tenía que hacer y ya lo sabía*

Las relaciones entre compañeros se supeditan, en gran parte, a la autoridad del adulto. En esta línea, es muy significativo lo que sucede con la problemática del chivarse. El niño del estadio 1/2 parece, en general, valorar de forma positiva lo que niños de los estadios 2 y 2/3 consideran como "chivarse". Mientras que en quinto se considera una simple cuestión de justicia en octavo sucede de forma bien distinta como veremos después.

En el estadio 1/2 la simplicidad de los argumentos es notable, ya sea en favor o en contra, y denota más un deseo, en el sentido en que lo expresan Damon y Selman, (ver 2.4 del marco teórico) que una auténtica previsión de consecuencias.

Para la gran mayoría chivarse no tiene connotaciones negativas. El niño no considera que decirle al maestro qué compañero fue el culpable sea chivarse y lo justifica en base a su deseo de no quedarse castigado o bien se justifica aludiendo a toda la clase pero con la misma motivación.

-¿HA HECHO BIEN LUIS AL DECIRLE AL MAESTRO QUIEN ROMPIO EL CRISTAL?

-*Sí, porque él no tiene por qué quedarse castigado si no ha hecho nada malo.*

-*Sí, porque ellos no van a quedarse sin recreo. Es mejor hacer daño a uno que no a toda la clase y además así espabila*

Son muy pocos los niños de este nivel que se posicionan en contra y cuando lo hacen es en torno a un único argumento: está mal.

-¿HA HECHO BIEN LUIS AL CHIVARSE?

-*No, porque eso es de chivatos*

-¿CHIVARSE ESTA MAL?

-Sí

-¿POR QUE?

-*Porque está mal chivarse*

En el caso de que un compañero diga lo que ha sucedido después de que la profesora amenace con castigar a toda la clase y no salgan los culpables, los niños del estadio 1/2 tienden a rechazar la venganza como solución posterior.

Efectivamente, las razones del estadio 1/2 defendiendo la venganza u oposicionandose son muy simples. Está bien por chivato, sin más justificaciones, y está mal porque no debería haberle pegado.

-¿HAN ACTUADO BIEN?

-Sí, *porque es un chivato*

-¿HAN ACTUADO BIEN?

-*No, porque con pegar no se llega a ninguna parte. Sería mejor haberle dicho al profesor la verdad. Le puede hacer daño y encima que ha sido culpa suya"*

-*No, porque si hacen algo malo que paguen ellos y dejen en paz a los demás. Han sido unos brutos"*

-*No, porque no tienen derecho a pegarle*

-¿por qué?

-*porque no ha hecho nada malo. Podían haberselo dicho al profesor*

La ley es cosa del maestro según el razonamiento mayoritario y predominante en este estadio.

-¿TIENE UNO DERECHO A TOMARSE LA LEY POR SU CUENTA?

-No, siempre que pueda decirselo a una persona con más autoridad que él

El sentido jerárquico de la autoridad es claramente manifiesto. Al preguntarle que debería hacer el maestro si no sale el culpable, nos hemos encontrado que el niño o bien acepta que sea el maestro quien castigue o rechaza, como injusta, la decisión pero apelando, curiosamente, a una autoridad mayor.

-¿HA HECHO BIEN EL MAESTRO AL CASTIGAR A TODA LA CLASE?

-Sí, porque si no sale el culpable tiene derecho a castigar"

-¿por qué tiene derecho a castigar?

-porque es el profesor y él manda en lo de la clase

-No porque él no es el mandamás. Que le hubiera mandado donde la Directora"

En el estadio dos lo que más llama la atención es la aparición de algunos valores que, aunque aparentemente grupales, no dejan de ser claramente instrumentales. Los cambios en la valoración y justificación tanto del chivarse como de la venganza son dos claros exponentes de cambio con respecto al estadio anterior. Se produce un cambio de la orientación de la justicia basada en la autoridad y se tiene, también en cuenta, la justicia y castigo proveniente de los compañeros. En definitiva, lo que parece suceder es que la perspectiva unilateral se amplía y enriquece de tal manera que el niño prevee y calcula las consecuencias más allá de sus deseos o las ordenes recibidas.

En este contexto chivarse adquiere una connotación, que antes no tenía, y pasa a valorarse de forma negativa, en un gran porcentaje de los niños.

-¿HA HECHO BIEN LUIS AL DECIRLE A LA PROFESORA QUIEN HA ROTO EL CRISTAL?

-No, porque eso es de chivatos y el chivato paga el pato

-¿POR QUE NO HAY QUE CHIVARSE?

-Porque el que se chiva se la carga. Los demás se enfadarán con razón y lo lleva claro.

Los niños del estadio dos a menudo esgrimen razones de compañerismo para no delatar pero un análisis detenido de sus razonamientos pone de manifiesto que no se trata de un valor solidario sino de un valor que responde al deseo de no ser castigado por el grupo y de obtener futuros beneficios.

-¿HIZO BIEN LUIS?

-"No ha hecho bien en chivarse, porque luego cuando él haga algo los demás se chivaran y entonces se fastidia"

De hecho, algunas de las soluciones que los niños proponen son claramente reveladoras: chivarse por escrito, dejarle un aviso al Director. En definitiva, parece que cuando el niño tiene ciertas garantías de impunidad no valora de forma negativa el chivarse. Hay otro dato interesante, en esta línea, que confirma el patrón instrumental. Cuando el niño hace un cálculo de los perjuicios que se derivarían de chivarse y los que tendrá si no lo hace puede también inclinarse a valorar de forma no negativa y a justificar la necesidad de chivar cuando no hacerlo le reportaría unas consecuencias peores.

Esta tendencia está muy arraigada y la hemos constatado en diferentes situaciones de conflicto. Así, por ejemplo, en otra de las discusiones se planteaba un contexto en el que el profesor no va a castigar a toda la clase sino a un inocente del que sospecha. Incluso en este caso se posicionan a favor de callarse argumentando que sería "chivarse" o que los demás también se callan otras veces.

-¿DEBE UNO CALLARSE PARA BENEFICIAR A UN COMPAÑERO PERJUDICANDO A OTROS? ¿POR QUÉ?

-Sí, no tiene que ser un chivato. Porque ése seguro que también se calla cuando son otros y si le castigan pues ahora que se espere a que se le pase al profesor y le retire el castigo

Vemos pues que es la ley del toma y daca la que verdaderamente decide.

En los casos en que se valora positivamente la estructura del razonamiento es similar: el propio interés.

-¿HA HECHO BIEN LUIS AL DECIRLE A LA PROFESORA QUIEN HA ROTO EL CRISTAL?

-Sí, porque él no tiene por que fastidiarse por unos que hacen el gamberro"

-sí, porque así no castiga al resto de la clase y no porque igual le zurren. Yo no daría la cara por otros pero ha hecho bien

Curiosamente, la practica totalidad, aunque hay algunas excepciones, de los niños que valoran negativamente el chivarse consideran que la venganza es un valor legítimo. No es de extrañar que así sea puesto que se guían por la justicia del "ojo por ojo y diente por diente". Este valor que apenas aparece en el estadio anterior es ahora el predominante para resolver conflictos donde uno ha sido fastidiado o molestado por otro. De esta forma, se advierte que se invierte la tendencia del estadio anterior, de tal manera que cuando un alumno le dice al profesor quien es el culpable muchos niños justifican que a la salida se tomen represalias.

Conviene destacar que se trata de una tendencia predominante entre los chicos y acusada, de forma especial, en octavo.

En quinto no se nota, apenas, esta diferencia pero no es extraño puesto que el porcentaje a favor de la venganza y en contra del chivarse es también mucho menor, considerado de forma global.

La cuestión central hay que situarla en lo que sucede dentro del estadio dos, puesto que al subir de estadio disminuye, nuevamente, la tendencia a defender la venganza como valor. Nos encontramos que al llegar a octavo hay una tendencia según la cual los chicos valoran, en mayor número y medida, que se trata de algo positivo mientras que para las chicas la venganza es, en un alto porcentaje, un valor negativo.

Las razones del estadio dos a favor de la venganza son, entre las más destacadas, dar un escarmiento y mostrar que cada cual se debe ocupar de sus asuntos.

-HAN HECHO BIEN EN PEGARLE A SU COMPAÑERO POR HABERSELO DICHO AL PROFE?

-Sí, porque mientras no sea en el colegio y le peguen en la calle tienen derecho

-¿POR QUÉ TE PARECE QUE ESTA BIEN?

-porque nunca se debe delatar a un amigo o compañero, a pesar del castigo que te puedan poner en el colegio

Incluso cuando parece que se entiende que no está bien se justifica totalmente.

-¿HAN HECHO BIEN?

-Deberían haberselo dicho primero al profe y luego darle una buena paliza para que no vuelva a suceder y se entere de lo que le va a pasar si lo vuelve a intentar. Por su culpa no le tienen que castigar a nadie

-¿HAN HECHO BIEN?

-No pero sí, Primero deberían haber hablado con él pero han hecho bien. Primero hablar y luego macear

-¿POR QUÉ HAN HECHO BIEN?

-Para que aprenda a no ser un bocazas y que se meta en sus asuntos

La mayoría de los niños que se pronuncian en contra matizan que igual en este caso pero que en otros casos sí

... "hay veces que sí, cuando nadie te escucha y las cosas siguen igual. primero se lo dices al profesor para que le castigue él pero si no te hace caso..."

De alguna manera esta tendencia pone de manifiesto lo que Kohlberg consideraba como el estadio más primitivo del sentido de comunidad, aunque matizando posibles diferencias sexuales.

Las consecuencias son también el argumento utilizado por aquellos, preferentemente chicas, que se pronuncian en contra o el simple rechazo de la fuerza física, en la gran mayoría de los casos.

-¿HAN HECHO BIEN?

-No, debería haberselo dicho al profe y no meterse en problemas porque luego va a salir perdiendo

-¿HAN HECHO BIEN?

-no, porque con la fuerza no se arregla nada. Oros pueden ser más brutos que él o pegarle a él

Este forma de entender el grupo incide directamente sobre la percepción e interpretación de los conflictos entre autoridad y solidaridad, sobre todo para aquellos casos en que se requiera un enfrentamiento abierto de transgresión o empleo de la fuerza.

El respeto hacia la autoridad como valor pierde, en ambos casos, muchísima fuerza. Las ordenes del profesor y sus castigos se juzgan ahora bajo el punto de vista del beneficio o perjuicio personal, sin apenas más consideraciones.

Así, por ejemplo, el castigo advertencia empieza a ser fuertemente rechazado. El profesor no tiene derecho a castigar a los alumnos que dejan copiar los deberes a otro y Felipe hace bien en protestar.

-¿HIZO BIEN EL MAESTRO AL BAJARLE DOS PUNTOS?

-"No, no tiene derecho porque Felipe estaba presionado por las dos partes y por ayudar a su amigo no tiene por qué bajarle dos puntos. En todo caso que se los baje al otro"

-"No tiene derecho. No es su problema. Es problema de Jose y de Felipe. A ella no le importa lo que hacen ellos.No es asunto suyo"

Sin embargo, se advierte que es el beneficio personal el que prima a la hora de valorar un conflicto. Aunque el niño ve mal que el profesor castigue en este tipo

de situaciones razona, generalmente, que no hace mal impidiéndole al amigo que siga copiando sus deberes. Lo curioso es que copiar no es un valor negativo, simplemente se considera que es mejor no hacerlo si vas a salir perjudicado.

-¿HA HECHO BIEN FELIPE EN NO DEJARLE COPIAR LOS DEBERES?

-Sí, porque él no tiene la culpa de que su amigo no lo sepa. Si le pasa a él también se tiene que aguantar.

Vemos, pues, que en cada uno de estos estadios característicos hay valores y resoluciones diferentes para algunos conflictos posibles de disciplina derivados de la confrontación entre autoridad, beneficio personal y compañerismo. Puesto que el nivel predominante en quinto es el 1/2 y en octavo el 2, ésta podría ser una clave explicativa fundamental de las diferencias entre cursos, sin olvidar que no hay niveles únicos.

Ante la posibilidad de castigar a toda la clase cuando el maestro desconoce al culpable y ni sale él ni lo presentan sus compañeros, hay un porcentaje muy considerable de sujetos tanto en el nivel 1/2 como en el 2 a los cuales les resulta muy difícil entender que el profesor castigue a toda la clase y que lo valoran como injusto. El profesor debería ser justo y castigar sólo a los culpables.

Para otros, en cambio, el castigo colectivo está justificado cuando el profesor no conoce a los culpables.

La diferencia entre un nivel y otro radica en las justificaciones así como en una aparente aceptación del castigo colectivo mayor en el estadio dos que en el uno.

Para el niño del estadio 1/2 la justificación es tan simple como que los otros niños no han hecho nada malo, en el caso de los que lo rechazan.

-¿HA HECHO BIEN EL MAESTRO,

-No, porque los que no lo han hecho no tiene por qué pagar

-No, porque aunque él mande en la clase no debería haber sido tan duro

O bien que el profesor es el que manda, para los que se inclinan a aceptarlo.

-¿HA HECHO BIEN EL MAESTRO EN CASTIGAR A TODA LA CLASE?

-*"Sí, porque si no lo dice nadie él tiene que castigar. Para éso es el que manda"*

No parece un conflicto que suscite demasiadas dudas o interrogantes. Cuando le preguntamos al niño qué debería haber hecho el maestro, a muchos de los que rechazan el castigo colectivo, se les ocurren justificaciones que denotan su concepción de la autoridad como vía de resolución

-¿QUE DEBERIA HABER HECHO EL MAESTRO?

-*Llamar a los padres de todos los niños para ver quién ha sido*

-*Debería haberselo dicho a los otros profesores y al Director y pensar una solución*

Sin embargo, en el estadio dos, se percibe un cambio notable, como efecto de una mayor toma de perspectiva.

-*"No y sí. No porque se la carga toda la clase y sí porque al no saber quién ha sido pues se ve obligado a hacerlo. No puede hacer otra cosa"*

A pesar de que los porcentajes en favor de aceptar la invitación de un amigo dejando solo a otro son bastante parecidos en quinto y en octavo hay ciertas peculiaridades. La resolución a este conflicto evidencia la concepción de las relaciones entre compañeros y cómo se sitúa uno ante ellas. Aquí lo que se contrapone es el propio interés personal con el bien de otro compañero y resulta curioso que chicos y chicas se sitúen, como veremos, de forma tan diferente.

Por lo que respecta a este único valor que tanto en quinto como en octavo ha resultado ser diferencial los chicos se inclinan, en su gran mayoría, a aceptar la invitación y a resaltar que tan sólo se trata de un día.

La tendencia es clara en quinto y mayor, todavía, en octavo y, curiosamente, es una tendencia presente en todos los estadios detectados, aunque varíen los criterios y la complejidad de los argumentos utilizados.

En el estadio 1/2 tanto los niños que se inclinan a favor de aceptar como los que pronuncian en contra consideran que uno no deja de ser buen amigo por eso.

Las respuestas a favor se concentran en torno a la idea de satisfacer los propios deseos, y no aburrirse; es decir, que únicamente se tiene en cuenta que quiere ir. En los casos donde no aparece tan claramente el deseo aparecen argumentos muy simples que son simples afirmaciones más que justificaciones.

-¿QUE DEBE HACER JOHN: ACEPTAR O RECHAZAR LA INVITACION?

-*Porque así no se aburre*

-¿QUE DEBE HACER?

-*Aceptar porque una invitación no se puede rechazar*

Las respuestas a favor de rechazar se concentran mayoritariamente en chicas y en torno a un sólo argumento: no se puede dejar tirado al amigo, pero tampoco se justifica por qué razones.

En el estadio dos el sentido instrumental es claro y manifiesto tanto en las respuestas de los chicos como de las chicas. Sin embargo, no sucede lo mismo con la direccionalidad, puesto que unos y otros tienen posiciones específicas que parecen estar en función del sexo

Los argumentos a favor son más variados.

Algunos chicos subrayan únicamente el derecho a hacer lo que uno quiere. Al mismo tiempo se prevee que el amigo no se enfadará, o que no será difícil recuperarlo.

Es fácil ver la falta de perspectiva social de este estadio ya que el niño reivindica sus derechos pero limita bastante los de su amigo.

-¿QUE DEBE DE HACER JOHN: ACEPTAR O RECHAZAR LA INVITACION?

-Aceptar, porque es una ocasión de esas que va a hacer lo que a él le gusta

-¿DEBE UNO RENUNCIAR A COSAS QUE LE GUSTARIA HACER POR UN AMIGO DE CLASE?

-No, porque puedes hacer cosas que con un amigo no puedes. Ya estarás con el amigo! Porque te vayas una tarde no se va a enfadar

-¿QUE DEBE DE HACER JOHN?

-Aceptarla, porque él tiene que hacer lo que le apetezca

-¿DEBE UNO RENUNCIAR A COSAS QUE LE GUSTARIA HACER POR UN AMIGO?

-No, uno puede hacer lo que quiera y el amigo no debe mandarle una cosa sin que éste la quiera hacer porque no tiene derecho

Otros minimizan la importancia de perder un amigo si ya se tiene otros y la no necesidad de renunciar a lo que uno quiere, argumentando que cada cual hace lo que es mejor para él.

-¿QUE DEBE HACER JOHN?

-Aceptar, porque aunque pierda un amigo gana otros

-¿DEBE UNO RENUNCIAR A COSAS QUE LE GUSTARIA HACER POR UN AMIGO DE CLASE?¿POR QUE?

-No, porque él hace lo que es mejor para él.

-¿QUE DEBE HACER JOHN?

-Aceptarla porque es preferible conseguir 10 amigos y perder uno.

-¿DEBE UNO RENUNCIAR A HACER COSAS QUE LE GUSTARIA HACER POR UN AMIGO?

-No, porque las cosas igual no tienes oportunidad de poder volver a hacerlas. En cambio, un amigo, portándote luego bien con él puedes volver a recuperarlo

Las chicas, por el contrario, consideran que debe ser rechazada fundamentando su valor en la lógica de la pérdida futura del amigo y la consiguiente soledad.

-¿QUE DEBE DE HACER JOHN: ACEPTAR O RECHAZAR LA INVITACION?

-rechazarla porque no va a dejar solo a su amigo después de tanto tiempo

-POR QUE NO

-porque luego su amigo se enfadará y no querrá salir con él y se quedará solo porque pierde a su amigo. Más vale pájaro en mano que ciento volando.

En la medida que se avanza hacia los estadios convencionales se aprecia un uso de criterios relacionales y una mayor toma de perspectiva teniendo en cuenta no sólo las consecuencias para uno mismo sino también para el otro. De todas las maneras persiste el patrón diferencial.

-¿QUE DEBE HACER JOHN?

-Debería hablar con su amigo y decirle que va a ir con otro porque si tiene confianza con su amigo lo más seguro es que lo entenderá...Lo más seguro es que su amigo lo comprenda. aunque sean amigos no van a estar todo el tiempo juntos. es normal que salgan con otros

-¿DEBE UNO RENUNCIAR A HACER COSAS QUE LE GUSTARIAN POR UN AMIGO?

-Depende qué cosas sí, pero salir no tiene por qué

Muchas de las chicas de este nivel parecen, en cambio, interpretar que aceptar la invitación es un acto egoísta.

-¿QUE DEBE HACER JOHN?

-Rechazarla, porque si de verdad es su amigo que haga un esfuerzo por él

-¿DEBE UNO RENUNCIAR A COSAS QUE LE GUSTARIA HACER POR UN AMIGO?

-Sí, porque es tu amigo. No puedes divertirte con él y cuando se presenta una oportunidad dejarle. Eso sería utilizarlo

En el estadio 2/3 la aparición de los valores interpersonales se manifiesta en una fuerte defensa del compañerismo y es en el estadio tres donde verdaderamente pierden su sentido instrumental.

Aparece, progresivamente con mayor fuerza, la Regla de Oro, propuesta por Kohlberg, como criterio de justicia aplicada al compañerismo.

Ser buen compañero no es ya actuar en función de los beneficios o perjuicios personales exclusivamente sino también pensar en los otros y tratarles según a uno mismo le gustaría ser tratado. De esta manera no está bien chivarse, porque uno adopta la posición del compañero y sabe que no le gustaría, pero tampoco está bien permitir que castiguen a unos compañeros injustamente. Esta es una diferencia notable con respecto al estadio dos y que se inicia en el 2/3. Compañerismo es pensar en el bien de la mayoría de los compañeros en situaciones de conflicto.

-¿QUE DEBERIAN HABER HECHO EL RESTO DE COMPAÑEROS QUE SABEN QUE EL MAESTRO VA A CASTIGAR A UN INOCENTE SI NO SALE EL CULPABLE?

-Deberían haber esperado porque al compañero no le gustara que se chiven...pero si él no lo dice deben decirlo porque si se callan están

permitiendo que castiguen a unos compañeros injustamente y éso no es verdadero compañerismo

-¿DEBE UNO CALLARSE PARA BENEFICIAR A UN COMPAÑERO PERJUDICANDO A OTROS? ¿POR QUE?

-No, porque más vale el interés de muchos que el de uno solo. Además si ha sido tan valiente para hacerlo ahora que dé la cara y demuestre lo que es

La perspectiva instrumental del compañerismo en el estadio dos hace que ayudar a un compañero tenga un único sentido: que te devuelva el favor. A medida que hay un acercamiento a la moralidad interpersonal el sujeto valora la relación en sí misma.

-¿HAY ALGUNA RAZON POR LA QUE DEBAMOS AYUDAR A UN COMPAÑERO QUE NO NOS AGRADA?

-Sí, porque aunque te caiga mal igual es porque le conoces poco y si le ayudas puedes conocerle y ganar un nuevo amigo. De todas las maneras el compañerismo es ayudar a tus compañeros aunque no te caigan muy bien

Por otra parte, la venganza como valor y forma de resolución de conflictos entre compañeros pierde gran parte de su peso. En su lugar la búsqueda de acuerdo y diálogo cobran gran fuerza. Este cambio es, en gran parte, el efecto de una mayor reciprocidad o capacidad para entender que la venganza crea una cadena interminable así como de una mayor capacidad de toma de perspectiva. El sujeto de este estadio se sitúa y razona en base a lo que se debería haber hecho diferenciándolo bastante bien de lo que normalmente se hace. Esta tendencia que también estaba presente en el estadio anterior, algunas veces, toma una nueva dirección. Se puede entender que alguien siga sus impulsos y utilice la violencia pero se razona que no está bien y, a diferencia del estadio anterior en que sólo hemos encontrado un vago reconocimiento, hay una justificación concreta del por qué.

Se pasa, según parece, del "no está bien vengarse pero ha hecho bien" a la comprensión de la venganza en las situaciones concreta, aunque subrayando que no es justificable.

-¿HAN HECHO BIEN LOS CASTIGADOS SIN CULPA ESPERANDO A LOS CULPABLES Y PEGANDOLES UNA PALIZA?

-*Se puede entender. Es lógico que se enfaden y hagan éso. Todos los hacemos pero no está bien porque con éso no se arregla nada. Te quedas tranquilo y te sacas la espina... pero así no se acaba nunca porque él se venga luego... no se arregla nada.*

-¿TIENE UNO DERECHO A TOMARSE LA LEY POR SU CUENTA?

-*A veces sí pero sólo si no te queda otro remedio... Si cada uno hace éso... menudo jaleo. Lo mejor es hablar y solucionarlo de otr forma.*

-¿OTRA FORMA?

-*Sí, dialogando, porque*

En el estadio 3 disminuye esta tendencia aunque no desaparece del todo.

-¿HAN ACTUADO BIEN?

-*No, porque se han dejado llevar por la rabia y CON Éso no se arregla nada. Es mejor hablar y dialogar.*

-*Se lo tendrían merecido pero está mal porque uno no tiene derecho a tomarse la ley por su cuenta*

HAN ACTUADO BIEN?

-*Bien, bien no, porque lo mejor es hablar y éso ero*

Cuanto más próximo es el acercamiento al estadio tres de la moralidad interpersonal mayor la tendencia a rechazar la venganza y proponer vías de solución basadas en el diálogo

Hay también cambios importantes en cuanto a los conflictos en que se debe elegir entre ayudar u ser condescendiente con un compañero y transgredir las normas del profesor.

En este sentido, comienza a producirse un importante cambio en la comprensión del castigo colectivo. La perspectiva social o quasisocial que se adopta permite ponerse en el punto de vista del profesor y si no siempre aceptar, sí por lo menos entender su perspectiva.

-¿HA HECHO BIEN EN CASTIGAR A TODA LA CLASE?

-No está bien porque castiga a inocentes pero no puede hacer otra cosa. El se encarga de que se cumplan las normas del colegio y si no hay algún castigo pues la próxima vez se lia gorda. Es la única medida que puede tomar y además si los otros se callan porque quieren tienen que pagarlo ¿no?

-¿PAGARLO?

-Sí, porque están encubriendo a los culpables y si se quedan castigados es culpa de ellos también y no sólo del maestro

Algo similar sucede con el problema del copiar.

Para algunos la necesidad de ayuda del compañero justifica el seguir dejando copiar los deberes, pero son bastantes menos los sujetos que se pronuncian en esta línea. Los que así lo hacen lo plantean como una cuestión de arriesgarse sabiendo lo que puede suceder e incluso aceptándolo

Para otros, que son mayoría en este estadio, dejar copiar los deberes al compañero no está bien porque se le está perjudicando en vez de ayudarlo.

-No debe dejarle los deberes porque sin darse cuenta está perjudicando a José y debería hablar con él para que se esfuerce un poco más, o si se esfuerza para ayudarlo pero sin copiar. En vez de dejarle los deberes debería ayudarlo y hablar con él para que lo comprenda y no se enfade

La gran mayoría, sin embargo, coincide en reconocer, a diferencia del estadio anterior, que la profesora cumple con su papel

-¿DEBERIA LA PROFESORA HABER HECHO LA VISTA GORDA?

-No, porque ella tiene que hacer todo lo posible porque los alumnos se esfuercen y aprendan! no creo que aprendan mucho si se copian. Ella hace lo que puede pero igual se ha pasado un poco.

El avance es también patente en el conflicto entre salir con un nuevo compañero y dejar solo a un amigo de siempre esa tarde.

La solución al dilema es bastante diversa, sobre todo en función del sexo, por lo que nosotros hemos observado pero en cualquier caso las justificaciones se basan en criterios de relación.

La relación no se cuestiona por una fuerte discusión pero, en comparación con los estadios anteriores, son bastantes los sujetos de este estadio que consideran importante el parecido entre los amigos.

Por otra parte, y frente a los criterios físicos del estadio 1/2 para explicar el final de una relación o los criterios del autointerés del estadio 2, se esgrimen criterios psicológicos. La crítica, la desconfianza, el recor, la envidia y la mentira son los que más habitualmente nos hemos encontrado. El compañerismo se interpreta como fidelidad y sinceridad aunque también aquí hay más de una forma de concebirla, especialmente cuando se trata de chicos y chicas.

Probablemente el valor donde más claramente hemos visto reflejados los distintos niveles de razonamiento es el de la verdad. Cuando le planteamos a un niño si debe decirle la verdad al maestro y reconocerse culpable para que éste no castigue a toda la clase nos encontramos con patrones diferenciados claramente evolutivos según la propuesta del modelo de Kohlberg.

El niño del estadio 1/2 considera que es mejor decirle la verdad al profesor para que el castigo no sea peor o para que el maestro sea más suave.

-¿DEBE UN ALUMNO DECIR LA VERDAD CUANDO SABE QUE SI LO HACE SERA CASTIGADO?

-Porque si dice una mentira el profe le pega y encima igual le pone un castigo más grande o se lo dice a tus padres

-Sí, porque si dices la verdad puede ser mejor....igual le ponen castigo más pequeño

En el estadio 2 se valoran las consecuencias personales y el posible perjuicio constituye el criterio esencial en favor de la verdad

-Sí, porque lo puede decir otro y encimase enfadan todos contigo. Los otros compañeros y el profesor.

Sin embargo, a partir del estadio 2/3 se advierte la preocupación por la imagen social y valores relacionales

-Sí, debe decir la verdad porque se les iba a acabar descubriendo y además del castigo perderían la credibilidad

-Sí, porque es mejor que te castiguen y te consideren honrado que no al revés

Para terminar queremos hacer alusión a un valor que no sólo refleja la evolución del razonamiento sino también la direccionalidad que éste puede tomar hacia rumbos muy diferentes: nos referimos a la concepción del jefe, ya sea éste el maestro o uno de los propios compañeros

En quinto la mayor parte de los niños están en el estadio 1/2 y, por tanto, lo mismo chicos que chicas tienden a valorar de forma positiva que haya un jefe y sus mandatos.

La practica totalidad de los niños de este estadio justifican la necesidad de obedecer al jefe incluso cuando hace o manda algo injusto. En muchos casos la simple propiedad da derecho para mandar y aun cuando, la mayoría de las veces, reconocen que no está bien que un compañero no deje jugar a otro y se salte las normas lo cierto es que excusan el hecho de callarse, como justo.

-¿HAN HECHO BIEN LOS COMPAÑEROS, CALLANDOSE?

-Han hecho bien, porque el balón es de él y él es el que manda y si los otros no están de acuerdo pues que se larguen

-" Sí, Porque si no obedecen no pueden jugar que es lo que les gusta. ¿por qué es importante que haya unas normas iguales para todos para que no se peguen"

Es de alguna manera, lo mismo que sucede con la autoridad o jefatura del profesor, como ya comentamos, anteriormente. Así pues, ante lo que reconocen como injusticia los niños del estadio 1/2 parecen razonar que es mejor obedecer, tanto se trate del profesor como de otros compañeros.

Sin embargo, en octavo, y como consecuencia de un mayor nivel evolutivo, se cuestiona y se plantea la necesidad de no aceptar, a veces, las normas del jefe. Practicamente todos los niños de octavo utilizan criterios de igualdad y de injusticia. Asimismo reconocen la necesidad de protestar si no están bien las normas pero el criterio es el perjuicio personal. de hecho antela tesitura de obedecer las normas del jefe cuando les perjudica a ellos se justifica el silencio o la no protesta.

-¿HAN ACTUADO BIEN?

-Sí, han actuado bien porque si ellos quieren no se van a arriesgar. Tienen que protestar ellos porque es su problema

-Se deben obedecer si quieres jugar. Si las desobedeces no juegas. Sí, se deben obedecer aunque a veces no estés muy conforme. Puedes oponerte pero antes de ello hay que mirar las consecuencias porque igual no te conviene. Si ellos no van a jugar por protestar lo único que vas a conseguir es que a ti tampoco te dejen jugar

CONCLUSIONES

VII-CONCLUSIONES

1).- Según los resultados obtenidos se pueden establecer tres tipos de razonamiento, bien delimitados, que el niño aplica a las situaciones conflictivas de clase:

- a).- El razonamiento autoritario, cuyo máximo valor es la obediencia.
- b).- El razonamiento individualista que se guía por los valores del beneficio personal y el no arriesgarse en situaciones donde se pueda salir perjudicado. El bien del grupo tiene sentido y valor en la medida que coincide con los propios intereses personales.
- c).- El razonamiento interpersonal, que valora la necesidad de arriesgarse y responsabilizarse del bien de las personas queridas, incluso en situaciones en que uno puede salir perjudicado por ello. El bien del grupo se considera siempre y cuando las personas que lo componen sean, afectivamente, cercanas.

2).- A cada uno de estos tipos de razonamiento le corresponde un estadio de los señalados por el modelo Kohlberg. Así pues, cabe pensar que, tal y como esperábamos, los valores expresados por los niños en las situaciones conflictivas del aula siguen una secuencia evolutiva que puede ser interpretada según el modelo Cognitivo-Evolutivo.

3).- El estadio de razonamiento que los sujetos aplican a los conflictos de valor puede variar, ligeramente, según el tipo de conflicto o dilema presentado.

En este sentido, es importante destacar que la gran mayoría de los niños puntúan medio estadio más alto en el dilema hipotético de Kohlberg que en los dilemas referidos a situaciones conflictivas de la clase. Esta tendencia, que ya había sido observada en trabajos anteriores (ver estudios de Walker en el apartado 2.3.1) podría ser interpretada de varias maneras.

Una posible explicación es la de "capacidad versus razonamiento real". Es posible, tal y como defendía Kohlberg, que sus dilemas sean adecuados para captar capacidad. Los dilemas reales puntuarían más bajo que el hipotético de Kohlberg porque favorecen una mayor implicación personal, que promueve la intervención de otras variables, de orden afectivo, que inciden sobre la capacidad de razonamiento disminuyéndola.

Sin embargo, el fenómeno observado no queda explicado, al menos no totalmente, si se reduce la cuestión a contraponer dilemas hipotéticos y dilemas reales, ya que también pueden observarse algunas diferencias entre éstos.

En general, parece que cuanto mayor es la vivencia del conflicto mayor es la probabilidad de que ésta interfiera en la capacidad de razonar.

Esto explicaría por qué hay un tipo de dilemas donde los sujetos experimentales razonan sistemáticamente por debajo de la capacidad demostrada en otros dilemas. Nos referimos, concretamente, a los conflictos en que se contraponen la obediencia a la autoridad del maestro y la solidaridad hacia los compañeros. Este hecho refleja, probablemente, la existencia de unas relaciones excesivamente autoritarias.

Futuras investigaciones podrían profundizar en este aspecto y aportar más datos sobre cómo afectan los valores confrontados en los dilemas, así como las variables afectivas suscitadas, en los niveles de razonamiento utilizados. Para ello sería interesante contrastar los datos de diferentes tipos de centro.

- 4).- Los contenidos de valor que la persona defiende están estrechamente interrelacionados con su estructura del razonamiento o patrón de pensamiento.

Si bien no hay una correlación directa y lineal entre el nivel de razonamiento y los valores que se defienden, hay ciertas tendencias, estadísticamente significativas, difíciles de obviar.

Por lo que respecta a los valores grupales, que constituyen el objeto de estudio central en este trabajo de investigación, no aparecen, por lo menos, hasta el estadio transicional 2/3. El respeto y la reciprocidad mutua, la confianza, la lealtad tanto entre

compañeros como entre alumnos y profesor, la responsabilidad por el bien común de la clase aparecen, progresivamente, al mismo tiempo que la moralidad interpersonal.

- 5).- La edad es una de las variables más importantes para explicar la progresión secuencial de estadios evolutivos en la forma de plantear y entender los problemas del grupo-clase.

Esto confirma, en gran parte, la hipótesis evolutiva. Es preciso destacar, sin embargo, que, tal y como sucede en cualquier otro área de la Psicología Evolutiva, la edad es tan sólo un punto de referencia.

De hecho, en cada curso nos encontramos con niveles heterógeneos de razonamiento aún cuando los niños tienen la misma edad.

- 6).- En cada curso hay, por influencia de la edad, un tipo de razonamiento o patrón de pensamiento específico con respecto a la resolución de problemas o conflictos de clase.

En quinto de EGB prevalece un patrón situado entre el autoritarismo del estadio primero y la búsqueda de beneficio personal, mientras que en octavo se utilizan, en su gran mayoría, criterios instrumentalistas propios del estadio dos.

Hay, además, en cada curso, un número apreciable de sujetos que se distancian del patrón predominante en el grupo, ya sea porque tienen un estadio de razonamiento ligeramente superior o inferior.

- 7).- Dadas las estrechas interacciones entre estructura y contenido, también hay patrones específicos en lo que se refiere a los contenidos de valor, en cada curso.

Así, por ejemplo, un amplio porcentaje de los sujetos de quinto de EGB, precisamente la amplia franja que razona por debajo del estadio dos, consideran positivamente el chivarle la verdad al maestro y valoran negativamente la venganza, mientras que en octavo sucede a la inversa. Algo similar sucede para la gran mayoría de los

conflictos que hemos examinado. En quinto hay una valoración positiva, generalizada, hacia el castigo advertencia que desaparece, casi totalmente, en octavo, hasta convertirse en algo totalmente impopular.

Todo ello es, fácilmente, explicable en función del estadio de razonamiento moral que se aplica a las situaciones conflictivas.

Sin embargo, creemos que es importante no olvidar el papel de las variables socio-afectivas y la atmósfera moral de la institución escolar. Si bien es cierto que aparece una fuerte correlación entre estadio de razonamiento y contenidos de valor que se defienden, no podemos estar seguros, dadas las limitaciones de la muestra, de que sucedería lo mismo en otros contextos.

Por otra parte, es un tema que tiene gran relevancia. Sería interesante verificar, en qué medida los contenidos de valor están asociados al nivel de razonamiento y al contexto institucional.

El cuestionario de percepción de prácticas educativas pretendía ser un intento en esta línea. Aunque no ha resultado ser una variable explicativa relevante pensamos que ello se debe más bien a limitaciones de esta investigación. Por una parte, hemos trabajado en un contexto único- el de la escuela pública- donde, al parecer, las diferencias en percepción de las prácticas educativas no son muy grandes. Sería preciso muestrear un amplio número de sujetos, de todos los niveles escolares, teniendo en cuenta el medio socio-económico y el tipo de escuela (pública, privada...). Por otra parte, no hemos controlado una variable que, probablemente, es decisiva y que hace referencia a las formas de ejercer autoridad y liderazgo pero que sería conveniente incluir en futuros estudios.

8).- En cuanto a la variable sexo, hemos observado que chicos y chicas razonan en estadios similares, tanto en quinto como en octavo. Es decir que, no hay una superioridad favorable a un colectivo u otro.

Sin embargo, no podemos decir lo mismo con respecto a los contenidos de valor. Hay algunos valores que son claramente divergentes, sobre todo aquellos que hacen referencia al uso de la fuerza, la condescendencia y la complacencia.

Es importante destacar que tales diferencias sexuales se acrecientan con la edad. Según nuestros datos, la mayor parte de las diferencias aparecen en octavo, lo cual nos lleva a pensar que se trata de experiencias de interacción social que potencian el desarrollo en un sentido u en otro.

La resolución de conflictos o desacuerdos es uno de los puntos donde más claramente aparecen diferencias entre chicos y chicas. Mientras que para los chicos la venganza constituye, a partir del estadio dos, la vía de resolución, las chicas tienden a subrayar la necesidad de hablar las cosas.

En esta misma línea cabe destacar que ha sido raro encontrar entre las chicas valores de autoafirmación, tanto personal como de grupo, frente a lo que se sienten como injusticias del profesor. Por el contrario, son muchos los chicos que manifiestan, e incluso diríamos que reivindican como valor la oposición al maestro y el aprovechar todo tipo de ocasiones favorables para responderle y fastidiarle.

También hemos observado una tendencia parecida en otro tipo de situaciones, cuando se trata de seguir los propios impulsos y deseos o renunciar a ellos por alguna otra persona. Es muy significativo, en este sentido, el dilema de la invitación y muy curioso que una gran parte de las chicas tienda a reclinarse la invitación mientras que una amplia mayoría de los chicos subraya la importancia de aceptarla.

Aunque son muy pocas las evidencias obtenidas pensamos que la explicación puede estar en la existencia de autoconceptos y esquemas de género diferenciales, tal y como exponíamos en el capítulo tercero.

Nos preguntamos si, acaso, tiene razón Nunner-Winkler (ver cap. III) cuando afirma que las mujeres tienden a desarrollar un autoconcepto menos afirmativo. Pensamos que los datos obtenidos apuntan hacia el sí pero se requiere, sin duda, de más datos e investigaciones.

9).-La discusión de dilemas favorece el avance del razonamiento grupal que los niños aplican a los problemas surgidos en la clase. Ahora bien, éste puede no ser cómodo

para los profesores y la dinámica escolar, por cuanto que puede cuestionar las practicas docentes e institucionales.

De los resultados obtenidos en esta investigación se concluye que un programa educativo sólo tiene sentido progresivo en la medida en que los educadores están dispuestos a clarificar y modificar, si es preciso, su propia practica.

10.- Aproximadamente la mitad de los sujetos experimentales tienen un razonamiento más elevado después de la intervención, tanto en quinto como en octavo, mientras que los sujetos de los grupos de control mantienen, practicamente, el mismo estadio de razonamiento. Así pues, es lógico pensar que la intervención favorece el desarrollo.

Sin embargo, es importante reseñar cuál es el sentido y el alcance que éste ha tenido.

En primer lugar, se produce, en cuanto menos, una actualización de capacidades.

Los indicios en que nos basamos son los siguientes:

- a.-En realidad, el progreso observado es más notable en los dilemas reales que en el hipotético.
- b.- Generalmente, el avance es de medio estadio.

Ambos datos nos llevan a pensar que la intervención realizada, es decir la discusión de dilemas, les ha ayudado a muchos de los sujetos experimentales a razonar con un estadio que, en realidad, ya poseían, y que no lo utilizaban.

En este sentido, parece posible concluir que la participación democrática en los conflictos de clase y los problemas de disciplina impide, por lo menos, que se produzca un estancamiento del razonamiento.

Por otra parte, el alcance de la intervención no puede ser reducido a ésto, por dos razones:

- a-Aunque se avanza más en los dilemas reales también se produce avance en los dilemas hipotéticos.
- b-Algunos sujetos avanzan más de medio estadio

Ninguno de los dos hechos puede ser explicado bajo el punto de vista de la "actualización" de capacidad. Por ello, podemos pensar que la intervención no sólo impide que el razonamiento se estanque sino que, además, lo estimula.

11.- El progreso observado parece ser similar en ambos cursos . En ese sentido, parece que no se puede decir que los sujetos jóvenes avancen más.

Sin embargo, los sujetos de razonamiento bajo avanzan, teniendo en cuenta los porcentajes globales, en mayor cantidad y medida.

En cualquier caso, hemos detectado una clara diferencia entre la direccionalidad del avance en quinto y en octavo, especialmente manifiesta al contraponer autoridad y solidaridad. Es decir, que aún suponiendo que avanzan, en cuanto al estadio de razonamiento se refiere, de forma similar, hay matices importantes que nos conducen a pensar que es necesaria la intervención temprana.

En general, los alumnos de quinto que avanzan hacia la moralidad interpersonal y los valores grupales tienden a resolver los dilemas entre autoridad y compañerismo de una forma bastante más productiva, pensando en el profesor y en el bien del grupo. En cambio, muchos de los alumnos de octavo resuelven este dilema sin aplicar criterios interpersonales a la hora de valorar la autoridad, lo cual se traduce en una radical inclinación a rechazar lo que viene del profesor.

Los criterios interpersonales- lealtad, confianza.- tienden a aplicarse, según nuestros datos, a las personas que se siente como más cercanas y significativas. En la medida en que el profesor se siente como lejano, y en algunos casos parece que como enemigo, el avance del razonamiento no se advierte al juzgar conflictos con la autoridad

A menudo, esta lejanía, y los problemas de disciplina que acarrea, se acrecienta en los cursos superiores.

Desde aquí se justifica, precisamente, la importancia de realizar intervenciones tempranas porque favorece experiencias de interacción social en donde se siente al maestro como una persona cercana que "respeto" y que, por tanto, "debe ser

respetado". En definitiva porque impide la aparición de factores afectivos negativos que inciden sobre la aplicación del razonamiento.

12.- Entre los factores personales que han facilitado el progreso, cabe destacar el papel del razonamiento previo y el sexo.

12.1.- En cada curso experimental existen niveles de razonamiento heterógeneos. Es decir, hay un estadio predominante, donde se sitúa la gran mayoría de los sujetos de la clase, y otros estadios, por encima y por debajo de la media. El mayor porcentaje de avances se produce en las franjas baja y media.

En base a esto, podemos concluir que la intervención ayuda a elevar el nivel medio de razonamiento interpersonal utilizado ante los conflictos de clase.

Por otra parte, cabe destacar que los sujetos de estadios más altos también han mejorado, aunque en menor medida. Ello nos indica que la intervención puede favorecer a todos y que la hipótesis de la imitación como mecanismo explicativo del cambio es insuficiente. El hecho de que el avance sea menor indica, asimismo, que una vez alcanzados los estadios de la moralidad interpersonal la simple discusión de dilemas es poco potente para facilitar mayores progresos. En cierta forma, la discusión es una estrategia educativa que debería ser utilizada como un primer paso.

12.2.- Las chicas parecen avanzar más que los chicos y esta tendencia podría tener varias explicaciones en relación con una mejor disposición hacia la intervención.

Podría abrirse una línea de trabajo orientada a investigar las posibles razones explicativas, y más concretamente para analizar las interrelaciones entre valores y autoestima.

13.- La variable heterogeneidad facilita la contraposición de perspectivas y, por tanto, es preferible, potenciar este tipo de agrupamientos.

Sin embargo, dada la fuerza que ejercen las variables relacionales es preciso considerar, siempre que se trabaje por grupos, que una buena comunicación en

grupos homogéneos es mucho más eficaz para facilitar conflicto socio-cognitivo que la heterogeneidad en grupos donde prevalecen los conflictos socio-afectivos.

14.- Las estrategias de discusión sí parecen, en cambio, decisivas para el progreso.

No es necesario que el sujeto participe, abiertamente, en la discusión para que se produzca avance. Basta con que en el grupo se utilicen, frecuentemente, estrategias de clarificación y análisis.

15.- No todos los dilemas son igualmente válidos para suscitar conflicto. Este es un hecho observado a lo largo de toda la intervención. Los dilemas más adecuados parecen ser aquellos en los que los dos valores presentados son muy importantes según el actual nivel de razonamiento. Estos son los que más discusión fomentan puesto que la resolución cuestiona, necesarimente, los esquemas actuales facilitando la búsqueda de otros nuevos.

Así por ejemplo, en los estadios iniciales los dilemas que confrontan autoridad y compañerismo apenas provocan debate porque hay una clara inclinación hacia la autoridad. El debate se suscita cuando el sujeto está cerca del estadio dos y, más en concreto, cuando el sujeto tiene que valorar si le conviene más obedecer al profesor o ayudar al compañero.

Esto sucede tanto en quinto como en octavo de EGB, de lo cual se deduce que un programa de discusión es posible, por lo menos, desde los diez años, sin olvidar la conveniencia de empezar lo antes posible puesto que la dirección de los cambios que se producen por la intervención y la participación o discusión de dilemas depende, según nuestros datos, del momento evolutivo en que se introducen los cambios y del razonamiento, o atmósfera moral, que prevalece en la clase.

16.- Desde una perspectiva constructivista la existencia de conceptos y valores grupales tiene importantes implicaciones educativas.

El respeto a la autoridad y el bienestar del grupo, la responsabilidad y la solidaridad, surgen en estrecha interrelación con el nivel de razonamiento interpersonal. Es decir, en la medida en que el patrón de pensamiento es autoritario o individualista es poco

probable, y según nuestros datos podríamos decir que imposible, valorar el bien común de todo el grupo.

Así pues, al educador no le basta con seleccionar aquellos conceptos y valores- contenidos- que pretende potenciar. Necesita ser consciente, también, de las perspectivas que le interesa suscitar y comprobar si las técnicas que utiliza son adecuadas para sus objetivos.

Por ejemplo, el respeto a la autoridad es un valor importante que tiene diferentes perspectivas o motivaciones, en función del estadio o tipo de razonamiento subyacente. En el estadio uno se justifica la obediencia siempre y en cualquier situación. En el estadio dos, el respeto a la autoridad tiene sentido y valor cuando de ello se derivan ventajas personales o evitación de daños. A partir del estadio 2/3 la obediencia y el respeto se justifican en función y justicia de lo que se manda, de tal manera que el sujeto puede empezar a respetar la autoridad sobre la base del respeto mutuo y el bien del grupo.

Lógicamente, tan sólo en la medida en que la practica docente y las técnicas de disciplina se ajustan al respeto mutuo cabe esperar que la obediencia siga siendo un valor para el alumno, cuando supera el estadio primero.

A veces, los educadores no somos lo suficientemente conscientes de la contradicción entre los valores que pretendemos fomentar y la metodología empleada. Siguiendo con el ejemplo citado de la obediencia, no parece muy adecuado sentar las bases del respeto a la autoridad en normas de convivencia y disciplina autoritarias que tan sólo funcionan bien en los estadios más bajos pero que empiezan a plantear serios problemas de disciplina después.

Así pues, un primer paso debería ser la contrastación entre los valores que se pretende estimular y los valores que se ponen en practica con las técnicas de disciplina utilizadas. Gran parte de los problemas de disciplina que se presentan en el aula, máxime en el Ciclo Superior, van acompañados de un nivel de razonamiento instrumental

En este sentido, sería importante trabajar con los profesores. Se debería, por una parte, estudiar qué concepciones y valores mantienen los profesores con respecto a los dilemas típicos que surgen en las aulas, como punto de partida para intentar facilitar la clarificación y la contrastación con la practica cotidiana.

En definitiva, la discusión de dilemas reales permite crear una participación que favorece importantes y beneficiosos cambios en la manera de entender los problemas de disciplina. Puede, asimismo revertir en cambios de conducta siempre y cuando la discusión no se convierta en una actividad hueca y permita a los alumnos tomar parte activa en los procesos de la toma de decisiones

ANEXOS

ANEXO 1: DILEMA PRIMERO DE KOHLBERG (VERSION STANDARIZADA
1982-1983 FORMA A)

Juan era un chico de catorce años que tenía muchas ganas de ir a un campamento. Su padre le prometió que podría ir si conseguía el dinero por sí mismo. Por eso, Juan trabajó duramente y ahorró las tres mil pesetas que costaba el campamento y un poco mas. Pero entonces, su padre cambió de opinión. Sus amigos habían decidido hacer un viaje para pescar y practicar deporte y como el padre tenía poco dinero para pagárselo le dijo a Juan que le diéramos sus ahorros. Juan no quiso renunciar al campamento y se negó a dar a su padre el dinero que había ganado.

1.- ¿Debía Juan negarse a dar el dinero a su padre?

¿Por qué? o ¿Por qué no?

2.- ¿Es importante cumplir una promesa?

¿Por qué? o ¿Por qué no?

3.- ¿Es igual de importante cumplir una promesa a alguien que no conoces muy bien y que probablemente no volverás a ver?

¿Por qué? o ¿Por qué no?

4.- ¿Qué te parece lo mas importante que un hijo debe hacer en la relación con su padre?

¿Por qué es lo más importante?

5.- ¿Qué te parece lo mas importante que un padre debe hacer en la relación con su hijo?

¿Por qué es lo más importante?

ANEXO II: DILEMAS REALES

Dilema Primero:

En un examen final el profesor advierte a sus alumnos que confía en que cada cual hará solo su trabajo y que de no ser así suspenderá tanto al que encuentre copiando como al que deje copiar. John no puede resolver el examen y le pide a Lucia, que está sentada a su lado, que le ayude. Como todos saben que John es un chico que trabaja mucho y se esfuerza en todo lo que puede, Lucia piensa por un momento en ayudarlo. Sin embargo, piensa también que es muy arriesgado y, al final, no se decide a ayudarlo.

1.- ¿Ha hecho bien Lucia? ¿Ha hecho lo que debía hacer?

¿Por qué?

2.- ¿Debería de cambiar algo la situación si se hubiese tratado de otra persona, por ejemplo un amigo?

¿Por qué?

3.- ¿Por qué es importante obedecer al profesor?

4.- ¿Se debe de hacer todo lo posible por ayudar a un compañero?

¿Por qué?

5.- En el caso de tener que elegir entre obedecer al profesor y ayudar al compañero?

¿Qué se debe de hacer?

¿Por qué es eso lo más importante?

Dilema Segundo:

Una tarde, a la entrada de la escuela, Victor se encuentra a un grupo de compañeros de su clase insultando y zarandeando a otro compañero. Victor les dice que le dejen en paz pero le responden que no es asunto suyo y que se largue. Como Victor no se va, empiezan a discutir entre ellos, a empujarse y se inicia una pelea. Cuando llega el Director les castiga a todos (también a Victor) por pelearse dentro de la escuela y no obedecer las normas.

1.- ¿Ha actuado bien el Director castigando a Victor?

¿Qué debería de haber hecho el Director? ¿Por que?

2.- ¿Debe una persona ser castigada por desobedecer las normas cuando ha actuado por ayudar a otra?.

¿Por qué?

3.- ¿Deben ser castigados los alumnos que no cumplen las normas?

¿Por qué es importante cumplir las normas?

4.- ¿Por qué es importante ayudar a un compañero en apuros?

5.- ¿Se debe de perdonar a un alumno que ha desobedecido las normas por ayudar a otro?

ANEXO III

CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA PERCEPCION DE LOS NIÑOS SOBRE LAS PRACTICAS EDUCATIVAS DE PADRES Y MAESTROS.

1) Mis padres dicen que los niños deben obedecer sin rechistar

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

2) Cuando me he esforzado por conseguir algo y me sale mal mis padres me animan y valoran mi esfuerzo.

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

3) Mis padres insisten en que debo aprender a administrar mi tiempo libre y mis ahorros por mí mismo.

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

4) Cuando surge un problema en clase los profesores lo hablan tranquilamente con los alumnos

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

5) Mis padres se fijan poco en las cosas que hago bien y, sin embargo, siempre están recordando las que hago mal.

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

6) Los profesores castigan a los alumnos sin escucharles.

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

7) Mis padres permiten que exprese mis opiniones cuando no estoy de acuerdo con ellos

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

8) Mis padres parecen creer que ellos saben mejor que yo las cosas y la gente que más me conviene

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

9) Los alumnos y los profesores, en general, nos apreciamos y nos llevamos bien

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

10) Colaboro y participo en las tareas de la casa.

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

11) Cuando surge un desacuerdo mis padres me mandan callar.

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

12) Los profesores se interesan por conseguir un ambiente agradable en la clase

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

13) Mis padres intentan solucionar los ~~problemas~~ que tengo diciéndome, en cada momento, qué es lo mejor para mí.

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

14) Los profesores suelen desconfiar de los ~~alumnos~~ sin motivos.

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

15) Mis padres organizan el tiempo libre de la ~~familia~~ (fines de semana, vacaciones), sin tener en cuenta lo que yo prefiero.

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

16) Me encargo de hacer mi cama y ordenar ~~mi cuarto~~...

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

17) Los profesores tratan a los alumnos con ~~respeto~~ y justicia.

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

18) Mis padres me dicen que es importante ~~que~~ aprenda a tomar decisiones por mí mismo

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- algunas veces
- d- nunca

19) Mis padres se interesan por conocer mis puntos de vista y mis razones

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

20) Mis padres suelen recordarme que ellos son los que ponen las normas de la casa.

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

21) Mis padres se esfuerzan en razonar conmigo antes de castigarme

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

22) La mayor parte de los profesores castigan a los alumnos por tonterías

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

23) Mis padres dicen que los hijos deben acostumbrarse a pedir permiso antes de tomar decisiones.

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

24) Mis padres dicen que es preciso castigar a los niños y tratarlos con rigor para que aprendan a obedecer.

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

25) A mis padres les parece mal que los niños intervengan en las conversaciones de las personas mayores. Me piden que no lo haga.

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

26) Las normas de la escuela son justas.

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

27) Mis padres me prestan atencion y se preocupan por mis cosas.

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

28) Parece que mis padres solo me quieren si hago lo que ellos desean

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

29) Cuando quieren castigarme mis padres me quitan aquello que más me gusta y duele

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

30) Por mucho que me esfuerce mis padres dicen que no es suficiente.

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

31) Cuando van a hacer planes mis padres me consultan y me piden opinión .

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

32) En esta escuela las normas son excesivas y uno necesita permiso para hacer cualquier cosas.

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

33) Mis padres me muestran afecto y yo se que me quieren aunque a veces me castiguen.

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

34) Mis padres me premian cuando hago las cosas bien.

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

35) Los profesores se ocupan tan solo de sus asignaturas y prestan poca atención a los problemas personales de sus alumnos.

- a- siempre
- b- frecuentemente
- c- pocas veces
- d- nunca

ANEXO IV: 1ª SESION DE INTERVENCION

Un día, durante el tiempo de recreo, un grupo de alumnos saca el balón y se ponen a jugar con él dentro de la clase, a pesar de conocer la regla que lo prohíbe. En el juego se les rompe un cristal y cuando llega el tutor y se entera les amenaza con castigar a toda la clase si no salen los responsables.

- 1.-¿Qué deben hacer los compañeros que han estado jugando al balón? ¿por qué?
- 2.-¿Debe una persona decir la verdad cuando sabe que será castigada?¿por qué?

Como no salen los responsables el profesor castiga a toda la clase a estar una semana sin recreo.

- 1.-¿Crees que el profesor al castigar a toda la clase ha hecho bien?¿por qué?
- 2.- Si te parece que no ha actuado bien dí qué debería haber hecho
- 3.- ¿Está bien que sea el profesor el que toma una medida cuando no se cumplen las normas? ¿Por qué?¿Quién y cómo debería de tomarlas?

Luis que estaba tranquilamente en clase charlando con otros compañeros no quiere quedarse castigado y le dice al profesor quiénes han estado jugando.

- 1)¿Ha hecho bien Luis? ¿por qué?

ANEXO V: 2ª SESION DE INTERVENCION

Un grupo de alumnos decide hacerle una faena a un profesor al que aprecian poco y con el que se llevan mal. Cuando el profesor descubre lo ocurrido sospecha quiénes han sido y llega a clase muy enfadado. Pregunta pero nadie responde y entonces castiga a los que considera sospechosos.

1.- ¿Ha actuado justamente el profesor?. ¿Qué debería haber ¿Qué debería haber hecho?. ¿Por qué?

2.- ¿Qué hubieras hecho tú en el lugar del profesor?.¿Por qué?.

Desafortunadamente, el profesor se ha equivocado de personas. Sin embargo, nadie dice nada. Xabier, que es uno de los que ha participado piensa que no le ha visto nadie y que es mejor callarse. Además, otras veces también le castigan a él por cosas que no hace y seguro que el castigo no va a ser muy grande.

3.- ¿Qué opinas de la actitud de Xavier?¿Por qué?

4.- ¿Qué deberían haber hecho el resto de los compañeros que sabían quiénes eran los responsables?¿Por qué?.

5.- ¿Debe uno callarse para beneficiar a un compañero perjudicando a otros?..¿Por qué?

Los que han sido castigados se enteran de quiénes han sido y les pegan una paliza.

6.- ¿Han actuado bien?..¿Por qué?

7.- ¿Tiene uno derecho a tomarse la ley por su cuenta?..¿Por qué?

ANEXO VI: 3ª SESION DE INTERVENCION

La profesora de Matemáticas ha notado que Felipe le hace los ejercicios a su amigo Jose. Habla con ellos y les intenta convencer de que no tiene ningun sentido que Jose copie los resultados porque si no los entiende no podrá aprobar el examen.

A pesar de todo, Jose sigue insistiendo para que Felipe le resuelva los deberes y Felipe no sabe qué hacer. Por una parte, le parece que la profesora tiene razón y, por otra parte, Jose es su amigo, le debe muchos favores y no quiere que se enfade con él.

1).- ¿Qué debe hacer Felipe? Explica tus razones.

Felipe decide seguir haciéndole los deberes a su amigo y la profesora, cuando llega la evaluación, le baja dos puntos. Felipe se siente injustamente tratado por la profesora y protesta.

2).- ¿Te parece justa la protesta de Felipe? ¿por qué?

3).- ¿Tiene derecho la profesora a bajarle dos puntos en la nota? ¿Por qué?.

4).- ¿Debería la profesora haber hecho "la vista gorda"? ¿Por qué?.

Suponte que la situación es algo diferente. Es la profesora quien le pide a Felipe que se quede un rato en el recreo para ayudar a un compañero. Suponte que este compañero le cae mal a Felipe

5).- ¿Hay alguna razon por la que debemos ayudar, cuando podemos, a un compañero que no no agrada? ¿Cuál?

ANEXO VII: 4ª SESION DE INTERVENCION

El primer día de curso la profesora de Gimnasia les ha dicho a los alumnos que pueden utilizar todos los materiales que deseen con tal de que los recojan al final. Un día se encuentra con un montón de balones tirados por todo el gimnasio y sube a clase. Como es la hora del recreo están casi todos en el patio y en clase solo hay un grupo de chicas. La profesora les manda a ellas ir a recoger los balones y protestan porque dicen que no han sido ellas. Al final van a recogerlos pero Marta les dice a las otras compañeras que si vuelve a pasar no lo hará porque hay algunas cosas que siempre les toca hacer a las chicas. Semanas mas tarde sucede lo mismo y Marta se niega.

1).- ¿Qué deben hacer el resto de las compañeras?: ¿deben apoyar a marta o deben obedecer?

2).- ¿Por qué razones es importante apoyar a un compañero/compañera cuando el profesor puede enfadarse o castigarte?

3).- ¿Opinas que las chicas son más obedientes que los chicos?

En tu opinion ¿qué razones podrían explicarlo?.

4).- ¿Crees que los profesores esperan lo mismo de los chicos que de las chicas?
¿Les tratan igual?

5).- ¿Hay diferencias de trato y confianza en la relación entre compañeros y compañera?. Razona tu respuesta.

ANEXO VIII: 5ª SESION DE INTERVENCION

John y Pedro han sido compañeros y amigos durante los últimos cursos. Ambos son muy diferentes. John es sociable, abierto y Pedro es tímido pero se llevan estupendamente. Se aprecian y salen juntos desde hace mucho tiempo. Este curso han llegado compañeros nuevos a la clase. John se lleva muy bien con ellos y le han invitado a salir. No sabe qué hacer porque a ellos no les parece bien que vaya Pedro. Si acepta la invitación Pedro se quedará solo pero si la rechaza perderá una buena ocasión de hacer cosas interesantes que le gustaría hacer.

- 1.- ¿Qué debe de hacer John: aceptar o rechazar la invitación? ¿Por qué?
- 2.- ¿Debe uno renunciar a cosas que le gustaría hacer por un amigo de clase? ¿Por qué?
- 3.- ¿Dejaría de ser un buen compañero si acepta la invitación?
- 4.- ¿Qué cualidades consideras que debe de tener un buen compañero?
- 5.- ¿Qué clase de cualidades consideras que debe de tener un buen compañero?

Finalmente, John acepta la invitación. Cuando le dice a Pedro que el Sábado no saldrá con él se enfadad y tienen una fuerte discusión. Pasados unos días, Pedro intenta reconciliarse pero John no le hace caso porque dice que después de la discusión ya no pueden seguir siendo amigos. Le dice, además, que se ha dado cuenta de que son muy diferentes y que es mejor que cada uno siga su camino.

- 6.- ¿Ha hecho bien John? ¿Por qué?
- 7.- ¿Qué opinas de los argumentos de John?
 - a- ¿Es posible seguir siendo amigos después de una fuerte discusión?
 - b- ¿Qué clase de cosas hace que la amistad entre compañeros termine?
 - c- ¿Es realmente necesario que los compañeros/amigos sean muy parecidos entre sí para que se lleven bien?

ANEXO IX: 6ª SESION DE INTERVENCION

Hay un hombre desempleado, muy mal vestido, de pie delante de una casa lujosa y ve botellas de leche. Está tratando de decidir si debe robarla o no. Sus hijos tienen hambre y no tiene más ahorros. Ha pedido varias veces dinero y ya no sabe qué hacer. Hay cuatro botellas de leche.

1.- Este hombre tiene que tomar una decisión.

¿Qué debe de plantearse?.

¿Qué debe de hacer? ¿Por qué?.

2.- ¿Por qué es importante respetar la propiedad de otras personas? ¿Hay algunas cosas que sean más importantes que la propiedad?.

Para celebrar la fiesta de Carnaval en clase se organizan grupos de disfraces. En el grupo de Maribel decidieron hacer algunas compras. Por eso, se han repartido lo que tiene que comprar cada uno. Maribel dice que ella no puede pedirle dinero a su madre. Sus compañeros no le hacen caso aunque saben que es verdad. No le dejan participar en el equipo porque no ha traído nada.

1.- ¿Han hecho bien los compañeros de Maribel? ¿Por qué?.

2.- ¿Se parece este caso al anterior? ¿En qué?.

ANEXO X: 7ª SESION DE INTERVENCION

En una clase de octavo de EGB los alumnos han decidido hablar con los profesores para cambiar las fechas de los exámenes. Hay tres propuestas diferentes pero acuerdan que conseguir cualquiera de las tres sería un logro y que todos aceptarían la que salga.

Los delegados van a hablar con los profesores y éstos aceptan una de las propuestas con la condición de que todos estén de acuerdo. Cuando los delegados vuelven a la clase se monta bronca. Hay un grupo de alumnos que acusa a los delegados de utilizar su puesto para conseguir lo que más les conviene a ellos y se niegan a aceptar las nuevas fechas

- 1) ¿Cómo crees que debería resolverse este problema? ¿Por qué?
- 2) En el caso de que los que protestan tuviesen razón ¿deberían respetar la decisión de la mayoría? ¿por qué?
- 3) ¿Crees que los delegados deberían de tener ciertos derechos y privilegios especiales?

En un instituto de enseñanza Media, algunos alumnos del "comité por la paz" han pedido a los delegados que convoquen una huelga de protesta por el asesinato de dos policías nacionales. La razón básica es la siguiente: "La vida de todas las personas es igualmente importante y se debe protestar siempre que se atente contra ella". Se juntan los delegados y deciden votar ellos solos sin que se lleve a votación por clases, como suele hacerse otras veces. La mayoría de los delegados vota a favor de no convocar huelga porque el caso de los policías es especial ... pero se monta bronca porque algunos delegados, de la minoría, no están de acuerdo

Por una parte, les acusan de estar abusando de su puesto de delegados porque ellos son tan solo representantes y no tienen derecho a tomar decisiones sin consultar.

Por otra parte, les acusan de cometer una injusticia.

- 1) Intenta analizar el problema desde los dos puntos de vista
 - 2) ¿Tienen los delegados derecho a decidir por sí mismos sin consultar al grupo? ¿por qué? ¿en qué situaciones?
 - 3) ¿Cuál es la mejor forma de tomar una decisión en un grupo? ¿debe consultarse a todos o no es necesario? ¿por qué?
- Respecto al argumento
- 4) ¿Por qué es importante respetar la vida de una persona

5) ¿Te parece que la vida de todas las personas es igualmente importante? ¿por qué?

Después de mucho discutir sin llegar a ningún acuerdo algunos deciden que no van a respetar el acuerdo de la mayoría y que van a organizar piquetes de huelga.

6) ¿Qué opinas de esto?

7) ¿Es importante respetar y cumplir las decisiones de la mayoría? ¿por qué?

ANEXO 11. HOJA DE OBSERVACION

<i>SUJETO</i>	<i>NO PARTICIPA</i>	<i>RECHAZO</i>	<i>YUXTAPOSICION</i>	<i>PETICION DE CLARIFICACION</i>	<i>ANALISIS</i>
1					
2					
3					
4					
5					
6					

ANEXO XII

1) ¿A quién escogerías entre los compañeros del curso a la hora de trabajar en equipo?

(Puedes llegar a escribir 6; sin embargo, sigue un orden de preferencia, es decir, empieza por el que desearías elegir en primer lugar...)

1 _____ ()

4 _____

2 _____ ()

5 _____

3 _____ ()

6 _____

2) ¿A quién no escogerías entre los compañeros de tu clase a la hora de trabajar en equipo?

(Puedes llegar a escribir 6, pero ten en cuenta que debes escribir en primer lugar el que menos te gustaría)

1 _____

4 _____

2 _____

5 _____

3 _____

6 _____

Por qué

3)Creo que los compañeros de mi clase me aprecian

a)casi ninguno

b)algunos

c)bastantes

d)la mayoría

Criterios

1) sabe escuchar

2) simpatico/a

3) inteligente

4) amable y sincero

5) tiene ideas interesantes

6) tiene gustos parecidos a los mios

7) tiene puntos de vista parecidos a los mios

BIBLIOGRAFIA

- ALVERMANN, D.E; DILLON, D.R; O' BRIEN, D.G (1990): *Discutir para comprender*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- AGUILERA, B y otros (1990): *Educación para la paz: una pregunta posible*. Madrid: APDH-CIP.
- ARNAU, J (1989): "Metodología de la investigación y diseño" en Mayor, J y Pinillos, J.L (comp.): *Tratado de Psicología General. Historia, Teoría y Método*. Madrid: Alhambra
- ARONFREED, J (1976): "Moral Development from the Standpoint of a General Psychological Theory" en Lickona, T (ed.): *Moral Development and Behavior*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- AYALA, F.J (1982): "De la Biología a la Ética: una excursión filosófica en torno a la naturaleza humana" en *Revista de Occidente*, 18-19, 163-187.
- BALDWIN, J.M (1906): *Social and Ethical Interpretations in Mental Development*. New York: MacMillan (1897).
- BANDURA, A (1987): *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Universitaria (1976).
- BANDURA, A; WALTERS, R (1985): *Aprendizaje Social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza (1963).
- BAR-TAL, D; RAVIV, A (1982): "A Cognitive-Learning Model: Helping Behavior Development: Possible Implications and Applications" en Eisenberg, N (ed.) *The Development of Prosocial Behaviors*. New York: Academic Press.
- BARTOLOME, M; FERREIROS, P... (1983): *Educación y Valores*. Madrid: Narcea.
- BEM, S.L (1981): Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing. *Psychological Review*, 88, 4, 354-364.
- BEM, S.L (1984): "Androgyny and Gender Schema Theory: A Conceptual and Empirical Integration" en Sonderegger, T.S (eds.). *Nebraska Symposium on Motivation. Psychology and Gender*. Lincoln University of Nebraska Press.
- BERKOWITZ, W; BROUGHTON, J.M; GIBBS, J.C (1977): *Equilibration in Moral Reasoning. A New Methodology*. Philadelphia: Paper Presented at the Seventh Annual Symposium of the Piaget Society.
- BERKOWITZ, W; OSER, F (eds.1985): *Moral Education: Theory and Application*. New Jersey: LEA, Hillsdale.
- BERKOWITZ, W (1985): "The Role of Discussion in Moral Development" en Berkowitz, W; Oser, F (eds.): *Moral Education: Theory and Application*. New Jersey: LEA, Hillsdale.

- BLAKE, C (1975): "Implicators of Cognitive Development for Moral Reasoning" en DePalma, D.J; DeFoley, J.M (eds.): *Moral Development: Current Theory and Reserch..* New jersey: Wiley.
- BLACK (1962): *Models and Metaphors*. Cornell University Press. Ithaca.
- BLASI, A (1980): "Bridging Moral Cognition and Moral Action: a Critical Review of the Literature". *Psychological Bulletin*, 88, 1-45.
- BLASI, A (1983): "The Self and Cognition" en Lee, B; Noam, G (eds.): *Developmental Approaches to the Self*. New York: Plenum.
- BLASI, A (1984): "Moral Identity: Its Role in Moral Functioning". en Kurtines, W.M; Gewirtz, J. L (eds.): *Morality, Moral Behaviour and Moral Development*. New York: Wiley.
- BLASI, A (1985): "The Moral Personality" en Berkowitz, W; Oser, F (eds): *Moral Education: Theory and Application*. New Jersey: LEA, Hillsdale.
- BLASI, A (1989): "The Integration of Morality in Personality" en Exebarria, I (dir.). *Perspectivas de cambio moral*. Cursos de verano de San Sebastián, VII, 119-133.
- BLATT, M.W (1969): *The Effect of Classroom Discussion on the Development of Moral Judgment*. Unpublished Doctoral Dissertation of Psychology: University of Chicago.
- BLATT, M.W; KOHLBERG, L (1975): "The Effect of Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moral Judgment". *Journal of Moral Educations*, 4, 129-161.
- BOWLBY, J (1969,1973,1980): *Attachment and Less (I,II,III)*. London: Hogarth Press.
- BOVET, P (1927): *Le sentiment religieux et la psychologic de l' enfant*. Colección Actual Pedagogi.
- BOYD, D.R (1984): "The Principle of Principles" en Kurtines, W.M; Gewirtz, J.E (eds.): *Morality, Moral Behaviour and Moral Development*. New York: Wiley.
- BOYES, M.C; WALKER, L (1988): "Implications of Cultural Diversity for the Universality of Kohlberg's Theory and Moral Reasoning". *Human Development*, 31, 44-59.
- BRAINERD, C.J (1986): "Investigaciones sobre aprendizaje y la teoría de Piaget" en Siegel, L; Brainerd, C.J (eds.): *Alternativas a Piaget*. Madrid: Pirámide.
- BREZINKA, W (1988): *La pedagogía de la nueva izquierda*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias (1981).
- BREZINKA, W (1990): *La educación en una sociedad en crisis*. Madrid: Narcea (1986).

- BRONFENBRENNER, V (1961): "Some Familiar Antecedents of Responsibility and Leadership in Adolescents" en Petruccio, L; Bass, B (eds.): *Leadership and Interpersonal Behavior*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- BRONFENBRENNER, V (1962a): "Some Methods of Character Education" *American Psychologist*, 17, 550-564.
- BRONFENBRENNER, V (1962b): "The Role of Age, Sex, Class and Culture in Studies of Moral Development". *Religious Education*, 57, 3-17.
- BRONFENBRENNER, V (1970): *The World of Childhood*. New York: Russell Foundation.
- BRONFENBRENNER, V (1973): "Developmental Research and Public Policy" en Rumanshin (ed.): *Social Science and Social Welfare*. New York: The Free Press (1965).
- BROUGHTON, J (1978): "The Cognitive-Developmental Approach to Morality: A reply to Kurtines and Grief. *Journal of Moral Education* , 7, 81-96.
- BRUHL, L (1923): *How natives think*. London: Allen and Unwin.
- BRUNER, J (1986): *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge : Harvard University Press.
- BURTON, R (1963): "Generality of Honesty Reconsidered". *Psychological Review*, 70, 481-499.
- BURTON, R (1984): "A Paradox in Theories and Research in Moral Development" en Kurtines, W y Gewirtz, J.L (eds.): *Morality, Moral Development and Moral Behavior*. New York: Wiley.
- CARTER, R (1985): "Does Kohlberg Avoid Relativism?" en Modgil, S; Modgil, L (eds.): *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy*. New Jersey: LEA, Hillsdale.
- CARUGATTI, F; MUGNY, G.C (1989): "La teoría del conflicto sociocognitivo" en Mugny, G; Perez, J.A (comp.): *Psicología Social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Anthropos (1985).
- CEMBRANOS, C; BARTOLOME, M (1981): *Estudios y experiencias sobre educación en valores*. Madrid: Narcea.
- CHANDLER, M.J (1977): "Social Cognition: A Selective Review of Current Research" en Overton, W.F ...(eds): *Knowledge and Development*. New York: Plenum Press.
- CHANDLER, M.J (1985): "Social Structures and Social Cognitions" en Hinde, A; Perret-Clermont, A.N (eds.): *Social Relationships and Cognitive Development*. Oxford: Clarendon Press (1983).
- COLBY, A; KOHLBERG, G.L; FENTON, E (1977): "Secondary Schools Moral Discussions Programas led by Social Studies Teachers". *Journal of Moral Education*, 6, 90-111.

- COLBY, A; GIBBS, J; KOHLBERG, L... (1979): *Standard Form Scoring Manual*. Unpublished Manuscript, Center for Moral Education.
- COLBY, A; KOHLBERG, L; GIBBS, J; CANDEE, D... (1983): *The Measurement of Moral Judgment. A Manual and its Results*. New York: Cambridge University Press.
- COLBY, A; KOHLBERG, L: (1984): "Invariant Sequence and Internal Consistency in Moral Judgment Stages" en Kurtines, W Gewirtz, J.L (ed.): *Moral Education: Theory and Application*. New Jersey: LEA, Hillsdale.
- COLL, C (1984): "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". *Infancia y aprendizaje*. 27-28, 119-138
- COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A (1990): *Desarrollo psicológico y Educación*. Vol. II. Madrid: Alianza.
- COOK, T.D; CAMPBELL, D.T (1979): *Quasi-experimentation. Design and Analysis Issues for field settings*. Chicago: Rand McNally.
- COOK, T.D; REICHARDT, C.H.S (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- CUADERNOS PARA LA REFORMA (1990), vol.2. Madrid: Alhambra
- DAMON, W (1977): *The Social World of the Child*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DAMON, W (ed.1978): *New Directions for Child Development*. San Francisco: Jossey-Bass
- DAMON, W (1980): "Patterns of Change in Children's Social Reasoning". *Child Development*, 51, 1010-1017.
- DAMON, W (1983): "Exploring Children's Social Cognition" en Flavell, J.M y Ross, L (eds.): *Social Cognitive Development*
Cambridge: C.U.P. (1981)
- DAMON, W (1984): "Self Understanding and Moral Development from Childhood to Adolescence" en Kurtines, W.M; Gewirtz, J.L (eds.): *Moral Education: Theory and application*. New Jersey: LEA, Hillsdale.
- DEAUX, K; MAJOR, B (1987): "Putting Gender into Context: An Interactive Model of Gender Related Behavior. *Psychological Review*, 3, 369-389.
- DELVAL, J (1983): *Crece y pensar*. Barcelona: Laia.
- DePALMA, D.J; deFOLEY, J.M (1975) : *Moral Development: Current Theory and Research*. New Jersey: John Wiley Sons.
- DEVRIES, R (1970): "The Development of Role-Taking as Reflected by Behavior of Bright Average and Retarded Children in a Social Genuining Game. *Child Development*, 41

- DEWEY, J (1982): *Democracia y Educación*. Buenos Aires, Losada (1916)
- DIAZ AGUADO, M.J (1982): "El desarrollo del razonamiento moral: continuación de la obra de Piaget y elaboración del enfoque Cognitivo-Evolutivo de Lawrence Kohlberg". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37: 239-346.
- DIAZ AGUADO, M.J (1989a): "El enfoque Cognitivo-Evolutivo del cambio moral". *Perspectivas acerca de cambio moral San Sebastián: Cursos de verano de San Sebastián VII*, 67-81.
- DIAZ AGUADO, M.J (1989b): "El conflicto como motor del desarrollo moral" en *Perspectivas de cambio moral. Cursos de verano en San Sebastián. VII*, 81-93.
- DIEN, D.S (1982): "A Chinese Perspective on Kohlberg's Theory of Moral Development". *Developmental Review*, 2, 331-341.
- DOCUMENTOS PARA LA REFORMA (1990): vol.2. Madrid: Alhambra.
- DOISE, W.W; MUGNY, G; PERRRET-CLERMONT, G.N (1975): "Social Interaction and the Development of Cognitive Operations". *European Journal of Social Psychology*, 5, 367-383.
- DOISE, W; MUGNY, G (1979): "Individual and Collective Conflicts of Centratons in Cognitive Development" en *European Journal of Social Psychology* 9, 1, 105-108.
- DOISE, W (1985): "Social Regulations in Cognitive Development" en Hynde, R.A; Perret-Clermont, A.N (eds.) *Social Relationships and Cognitive Development*. Oxford: Clarendon Press.
- DOISE, W; MACKIE, D (1981): "On the Social Nature of Cognition" en Forgas, J.P (ed.): *Social Cognitvion*. London: Academic Press
- DURKHEIM, E (1960): *Moral Education*. New York: Free Press (1925)
- EDWARDS, C.P (1975): "Social Complexity and Moral Development: A Kenyan Study". *Ethos*, 3, 505-527.
- EBEL, R (1951): "Estimation of the Reliability of Rating". *Psychometrika*, 16, 407-424.
- EISENBERG, N (ed. 1982): *The Development of Prosocial Behavior*. New York: Academic Press.
- EISENBERG, N; STRAEGER, S (eds. 1987): *Empathy and its Development*. New York: Cambridge University Press.
- ENRIGHT, R; LAPSLEY, D; OLSON, L (1985): "Moral Judgment and the Social Cognitive Developmental Research Programm" en Modgil, S Modgil, C (eds.): *Lawrence Kolhberg: Consensus and Controversy*. Philadelphia: Falmer Press.

- ETXEBERRIA, I (1989a): Sentimientos de culpa y cambio de valores morales. Tesis doctoral de psicología : UPV.
- ETXEBARRIA, I (dir.1989b): Perspectivas educativas acerca de cambio moral: posibles intervenciones educativas. VII curso de verano en San Sebastián. San Sebastián: Servicio editorial de la UPV.
- ETXEITA SARRIONANDIA,G (1988): El mundo adulto en la mente de los niños: La comprensión infantil de las relaciones de intercambio. Madrid: CIDE.
- ENESCO, I; DEL OLMO, C (1988): La comprensión infantil de normas sociales.Madrid: CIDE.
- FLAVELL, H.H (1968): The Development of Role-Taking and Communication Skills in Children. New York: Wiley.
- FLAVELL, J.H (1974): "The Development of Inferences about Others" en Mischel, T (ed.): Understanding other Persons. Oxford: Basil Blackwell.
- FLAVELL,J.M; ROSS, L (1983): Social Cognitive Development. Cambridge: C.U.P (1981).
- FORD, M.R; LOWERY,C.R (1986): "Gender Differences in Moral Reasoning: A Comparison of the Use of Justice and Care Orientations". Journal of Personality and Social Psychology 50, 777-783.
- FORMAN, E.A; CAZDEN, C.B (1984): "Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales". Infancia y Aprendizaje 27-28, 139-157.
- FREUD, A (1979): Introducción al Psicoanálisis para educadores. Buenos Aires: Paidós.
- FROMM, E (1985): Ética y Psicoanálisis. Mexico: Fondo de Cultura Económica (1947).
- GARBARINO, J; BRONFENBRENNER, V (1976): "The Socialization of Moral Judgment and Behaviour in Crosscultural Perspectives" en Lickona, T (ed.): Moral Education: Theory and Application. New Jersey: LEA, Hillsdale.
- GERSON, R; DAMON, W (1978): "Moral Understanding and Children's Conduct" en Damon, W (ed.): New Directions for Child Development. San Francisco: Jossey-Bass.
- GILLIGAN, C (1977): "In a Different Voice: Women's Conception of the Self and of Morality". Harvard Educational Review, 47, 481-517.
- GILLIGAN, C (1985): Psicología Moral Femenina. Madrid: Debate (1982)
- GORDON, D (1985): "Kohlberg and the Hidden Curriculum" en Modgil, S; Modgil, C (eds.): Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy. Philadelphia: Falmer Press.

- GOSLIN, D.A (ed.1971): *Handbook of Socialization: Theory and Research*. Chicago: Rand McWally.
- GRUSEC, J.E (1982): "The Socialization of Altruism" en Eisenberg, N (ed.): *The Development of Prosocial Behavior*. New York: Academic Press.
- HAAN, W; SMITH, B; BLOCK, J.C (1968): "Moral Reasoning in Young Adults". *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 183-201.
- HAAN, W (1977): *Coping and Defending: Processes of Self-Environment Organization*. New York Academic.
- HABERMAS, J (1979): *Communication and the Evolution of the Societies*. Boston: Beacon press.
- HABERMAS, J (1982): "A Universal Ethic of Communication and Problems of Ethical Relativity and Scepticism". Paper Int.Symp. on Moral Education. Fribourg University.
- HARKNESS, S; EDWARDS, S; SUPER, C (1981): "Social Roles and Moral Reasoning: A Case Study in a Rural African Community" *Developmental Psychology*, 17, 595-563.
- HARTUP, W.W (1985): "Relationships and Their Significance in Cognitive Development" en Hynde, R.A; Nelly, A; Clermont, P (eds.): *Social relationships and cognitive development*. Oxford: Clarendon Press (1981).
- HARTSHORNE, H; MAY, M.A (1930): *Studies in the Nature of Character*. New York: McMillan.
- HERSCH, R; REIMER, J; PAOLITTO, D (1984): *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea. (1979)
- HIGGINS, A (1980): "Research and Measurement Issues in Moral Education Interventions" en Mosher, R (ed.) *Moral Education: a First Generation of Research and Development*. New York: Praeger.
- HIGGINS, E.T (1983): "Role-taking and Social Judgment: Alternative Developmental Perspectives and Processess" en Flavell, J.M; Ross, L (eds.): *Social Cognitive Development*. Cambridge: C.U.P (1981).
- HIGGINS, A; POWER, C; KOHLBERG, L: (1984): "The Relationship of Moral Atmosphere to Judgments of Responsibility" en Kurtines, W y Gewirtz, J.L (ed.): *Morality, Moral Behavior and Moral Development*. New York: Wiley Interscience.
- HINDE, R.A; PERRET- CLERMONT, A.N... (eds..1985) *Social Relationships and Cognitive Development* Oxford: Clarendon Press. Fyssen Symposium.
- HOFFE, O (1985): "Autonomy and Universalization as Moral Principle: A dispute with Kohlberg, Utilitarianism and Discourse Ethic" en Berkowitz, M.W; Oser, F (eds.): *Moral Education; Theory and Application*. New Jersey: LEA, Hillsdale.

- HOFFMAN, M.L (1970): "Moral Development" en Mussen, P.H (ed.): *Carmichael's Manual of Child Psychology*. New York: Praeger
- HOFFMAN, M.L (1975): "Altruistic Behaviour and the Parent Child Relationship". *Journal of Personality and Social Psychology* 31, 937-943.
- HOFFMAN, M.L (1976): "Empathy, Role-Taking, Guilt and Development of Altruistic Motives" en Lickona, T (ed) *Moral Development and behavior*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- HOFFMAN, M.L (1979): "Development of Moral Thought, Feeling and Behavior". *American Psychologist* 34, 958-966.
- HOFFMAN, M.L (1982): "Development of Prosocial Motivation: Empathy and Guilt" en Eisenberg, N (ed.): *The Development of Prosocial Behavior*. New York: Academic Press.
- HOFFMAN, M.L (1983): "Understanding People and Understanding Things" en Flavell, J.M; Ross, L (ed.): *Social Cognitive Development*. Cambridge: C.U.P.
- HOFFMAN, M.L (1984): "Empathy, its Limitations and its Role in a Comprehensive Moral Theory" en Kurtines, W; Gewirtz, J.L (eds.): *Morality, Moral Behavior and Moral Development*. New York: Wiley.
- HOFFMAN, M.L (1987): "The Contribution of Empathy to Justice and Moral Development" en Eisenberg, N.E; Straeger, S (eds): *Empathy and its Development*. New York: CUP.
- HOGAN, R (1975): "Moral Development and the Structure of Personality" en DePalma y DeFoley (eds.): *Moral Development: Current Theory and Research*. New Jersey: John Wiley Sons.
- HOGAN, R; BUSCH, C (1984): "Moral Action as Autointerpretation" en Kurtines, W; Gewirtz, J.L (eds.): *Morality, moral behavior and Moral Development*. New York: Wiley.
- HOLSTEIN, C (1976): "Development of Moral Judgment: A Longitudinal Study of Males and Females". *Child Development*, 47, 51-61.
- HORNER, M.S (1968): "Sex Differences in Achievement Motivation and Performance in Competitive and Noncompetitive Situations", *PhD.Diss.*, University and Michigan, Microfilms 6912135.
- INHELDER, B, SINCLAIR, H y BOVET, M (1975): *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Madrid: Morata.
- JOHNSON, J.A (1981): "The Self-discourse and Self Presentation Views of Item Response Dynamics and Personality Scale Validity". *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 57-63.
- JOHNSON, J.A; HOGAN, R (1981): "Moral Judgment and Self Presentation". *Journal of Research in Personality*, 15, 57-63

- JORDAN, J.A; SANTOLARIA, F.F (eds. 1987): *La educación moral hoy: cuestiones y perspectivas*.
- KAMISNSKY, M (1984): "Moral Development in a Historical Perspective" en Kurtines y Gewirtz (eds.): *Morality, Moral Behavior and Moral Development*. New York: Wiley.
- KAY, W (1976): *El desarrollo moral*. Buenos Aires: El Ateneo (1968).
- KEASEY, C.B (1971): Experimental Induced Changes In Moral Opinions and Reasonings. *Journal of Personality and Social Psychology*
- KEGAN, R (1982): *The Evolving Self*. Cambridge Mass, Harvard University Press.
- KEGAN, R (1985): "Kohlberg and the Psychology of Eo Dvelopment" en Modgil, S; Modgil, C (eds.): *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy*. New Jersey: LEA, Hillsdale.
- KEASEY, C.B (1975): "Implicators of Cognitive Development for Moral Reasoning" en DePalma y DeFoley (eds.): *Moral Development*. New Jersey: John Wiley Sons.
- KELLER, M (1976): "Development of Role-Taking Ability". *Human Development*
- KELLER, M (1985): "The Process of Moral Decision-Making: Normative and Empirical Conditions of Participation in Moral Discourse" en Berkowitz, W; Oser, F (eds.): *Moral education: Theory and Application*. New jersey: LEA, Hillsdale
- KIRSCHENBAUM, H y Simon, S.B(1973): *Readings in Values Clarification*. Minneapolis: Winston Press.
- KIRSCHENBAUM, H (1977): *Advanced Value Clarification*. California: La Jolla.
- KOHLBERG, L (1958): *The Development of Modes of Thinking and Choice in Years 10 to 16*. Unpublished Doctoral Dissertation of Psychology.
- KOHLBERG, L (1969): "Stage and Sequence: The Cognitive Developmental Approach to Socialization" en Goslin, D.A (ed.) *Handbook of Socialization: Theory and Research*. Chicago: Rand McWally.
- KOHLBERG, L (1970): "Education for Justice: A Modern Statement of the Platonic View" en Sizer, T (ed.): *Moral Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- KOHLBERG, L (1971): "From is to ought" en T. Mischel (ed.): *Cognitive Development and Epistemology*. New York: Academic Press.
- KOHLBERG, L (1973): "Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education" en Beck, M; Sullivan, E (eds.): *Moral Education*. New York: Newman Press.
- KOHLBERG, L (1973): "The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Development". *Journal of Philosophy*, 70, 630-645
- KOHLBERG, L (1974): "Education, Moral Development and Faith" *Journal of Moral Education* 1974, 4, 5-16.

- KOHLBERG, L (1976): "Moral Stages and Moralization: The Cognitive Developmental Approach" en Lickona, T (ed.): *Moral Development and Behaviour*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- KOHLBERG, L (1980): "Exploring the Moral Atmosphere of the School" en Kohlberg, L: *The Meaning and Measurement of Moral Development*. Worcester : Clark University Press.
- KOHLBERG, L (1981): *Essays in Moral Development: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper Row (vol. 1).
- KOHLBERG, L (1984): *Essays in Moral Development: The Psychology of Moral Development*. San Francisco: Harper Row (vol. 2).
- KOHLBERG, L; CANDEE, D (1984): "The Relationship of Moral Judgment to Moral Action" en Kurtines, W y Gewirtz, J.L (ed.1): *Morality, Moral Behaviour and Moral Development*. New York: Wiley Interscience.
- KOHLBERG, L (1987): *Essays in Moral Development: Moral Development and Moral Education*. San Francisco: Harper Row (vol. 3).
- KOHLBERG, L (1985a): "A Current Statement on Some Theoretical Issues" en Modgil, S; Modgil, C (eds.): *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy*. Philadelphia: Falmer Press.
- KOHLBERG, L (1985b): "The Just Community Approach to Moral Education in Theory and Practice" en Berkowitz, M.W; Oser, F (ed.): *Moral Education: Theory and Research*. New Jersey: LEA, Hillsdale.
- KUHN, D (1972): "The Development of Role Taking Ability". Unpublished Manuscript. University of Colombia.
- KUHN, D: (1979): "The Application of Piaget's Theory of Cognitive Development of Education". *Harvard Educational Review*, vol. 49, 3.
- KUNG, G (1985): "The Postconventional Level of Moral Development: Psychology or Philosophy?" en Berkowitz, W; Oser, F (eds.): *Moral Education: Theory and Application*. New Jersey: LEA, Hillsdale.
- KURDEK, L.A (1978): "Perspective taking as the Cognitive Basis of Children's Moral Development". *Merrill Palmer Quarterly*, 24, 3-28.
- KURTINES, W; GEWIRTZ, J.L (ed.1984): *Morality, Moral Behavior and Moral Development*. New York: Wiley Interscience.
- KURTINES, W (1984): "Moral Behavior as Rule-Governed Behavior. A Psychological Role - Theoretical Approach to Moral Behavior and Development" en Kurtines, W y Gewirtz, J.L (eds.): *Morality, Moral Behavior and Moral Development*. New York: Wiley.
- KURTINES, W.M; GEWIRTZ, J.L (1987): *Moral Development Through Social Interaction*. New York: Wiley.

- KUTNICK, P (1985): "The Relationship of Moral Judgment and Moral Action: Kohlberg's Theory, Criticism and Revision" en Modgil, S; Modgil, C (eds.): **Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy**. Philadelphia: Falmer Press.
- LEI, T; CHENG, S.W (1984): "An Empirical Study of Kohlberg". Unpublished Manuscript. Harvard University Center for Moral Education. Cambridge MA.
- LEMING, J.S (1985): "Kohlbergian Programmes in Moral Education" en Modgil, S; Modgil, J (eds.): **Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy**. New Jersey: LEA, Hillsdale.
- LEVER, J (1976): "Sex Differences in the Games of Children Play. Social problems, 23, 478-487.
- LEVER, J (1978): "Sex Differences in the Complexity of Children's Play and Games. **American Sociological Review**, 43, 471-483
- LEVINE, C; KOHLBERG, L; HEWER, A (1983): "The Current Formulation of Kohlberg's Theory and a Response to Critics". **Contributions to Human Development**. New York: Kaerger.
- LEVINE, C.G (1979): "Stage Acquisition and Stage Use. An Appraisal of Stage Displacement Explanations of Variations in Moral Reasoning". **Human Development**, 22, 145-164.
- LICKONA, T (ed.1976): **Moral Development and Behavior**. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- LICKONA, T (1984): "Parents as Moral Educators" en Kurtines, W; Gewirtz, J.L (eds.): **Morality, Moral Behavior and Moral Development**. New York: Wiley Interscience.
- LICKONA, T (1985): "Parents as Moral Educators" en Berkowitz, W; Oser, F (eds.): **Moral Education: Theory and Application**. New Jersey: LEA, Hillsdale.
- LIEBERT, R.M (1984): "What Develops in Moral Development?" en Kurtines, W ; Gewirtz, J.L (eds.): **Morality, Moral Behavior and Moral Development**. New York: Wiley Interscience.
- LOCKE, D (1985): "A Psychologist among the Philosophers" en Modgil, S; Modgil, C (eds.): **Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy**. Philadelphia: Falmer Press.
- LOCKWOOD, A (1978): "The Effects of Value Clarification on Moral Development: A Critical Review. **Review of Educational Research**, 48, 325-364.
- LOEVINGER, J (1966): "The Meaning and Measurement of Ego Development" **American Psychologist**, 21, 195-206.
- LOEVINGER, J (1976): **Ego Development: Conceptions and Theories**. San Francisco: Jossey-Bass.

- LOEVINGER, J (1984): "On the Self and Predicting Behavior" en Zucker, R.A... (eds.): *Personality and the Prediction of Behavior*. New York: Academic Press.
- LOEVINGER, J (1985): "On Kohlberg's Contributions to Ego Development" en Modgil, S; Modgil, C (eds.): *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy*. New Jersey: LEA, Hillsdale.
- LUQUE, A (1987) "El desacuerdo constructivo: aprendiendo de los conflictos", *Cuadernos de Pedagogía* 156, 71-77.
- LURIA, A.R (1985): *El desarrollo histórico de los procesos mentales superiores*. Madrid: Akal Universitaria (1976).
- LYONS, N.C (1980): "Seeing the Consequences: The Dialectic of Choice and Reflectivity in Human Development". Qualifying Paper. Harvard University: School of Education.
- LYONS, N.P (1983): "Two Perspectives on Self, relationships and Morality". *Harvard Educational Review*, 53, 125-145.
- MACCOBY, E.E; JACKLIN, C.N (1974): *The Psychology of Sex Differences*. California: Stanford University Press.
- McNAMEE, S.M (1977): "Moral Behavior, Moral Development and Moral Motivation". *Journal of Moral Education*, 7, 27-31.
- MARKUS, H (1977): "Self Schemata and Processing Information about the Self". *Journal of Personality and Social psychology*, 35, 63-78.
- MARKUS, D.E; OVERTON, W.F (1978): "The Development of Cognitive Gender Constancy and Sex Role Preferences". *Child development*, 49, 434-444.
- MARTIN GRACIA, M.A (1987): *Crecimiento personal y desarrollo de valores: un nuevo enfoque educativo*. Valencia: Promolibro.
- MEAD, G.H (1934): *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- MEDRANO, C. (1986). *La adquisición de los estadios del razonamiento moral y diferencias en su uso ante situaciones hipotéticas y reales en sujetos de 9 a 22 años*. Servicio Editorial, Univ. País Vasco, Leioa.
- MEDRANO, C. (1989a). *Bases psicopedagógicas de la educación moral: Laurence Kohlberg*. *Revista de Ciencias de la Educación*, 139, 343-353.
- MEDRANO, C. (1989b). *El enfoque cognitivo-evolutivo en el campo del razonamiento moral: resultados de las investigaciones en el País Vasco*. VII Cursos de Verano-Donostia. Servicio Editorial, Univ. País Vasco, Leioa.
- MIFSUD, T (1985): *El pensamiento de Jean Piaget sobre la Psicología Moral: presentación crítica*. Mexico: Limusa.
- MILANI, L (1979): *L' obediencia non e' piu una virtù*. Persona Ed. Movimento nonviolento
- MILGRAM, S (1974): *Obedience to Authority*. New York: Harper, Row.
- MILLER, P.H; KESSEL, F.S; FLAVELL, J.H (1970): "Thinking about People Thinking about People thinking about...: A Study of Social Cognitive Development". *Child Development*
- MILLS, C; HOGAN, R (1978): "A Role Theoretical Interpretation of Personality Scale Item Responses". *Journal of Personality* 46, 778-785.

- MISCHEL, T (1970): "Sex Typing and Socialization" en Mussen, P.H (ed.): *Carmichael's Manual of Child Psychology*. New York: Wiley.
- MISCHEL, T (ed. 1971): *Cognitive Development and Epistemology*. New York: Academic Press.
- MISCHEL, W y MISCHEL, H.N (1976): "A Cognitive Social- Learning Approach to Morality and Self-Regulation" en Lickona, T (ed.) *Moral Development and Behavior*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- MISCHEL, W (1983): "Metacognition and the Rules of Delay". en Flavell, J.M; Ross, L (eds.): *Social Cognitive Development*. Cambridge: CUP.
- MODGIL, S; MODGIL, C (eds. 1986): *Lawrence Kohlberg: Consensus and controversy*. Philadelphia: Falmer Press.
- MOSHER, R.L (ed. 1980): *Moral Education: A First Generation of Research and Development*. New York: Praeger.
- MUGNY, G; DOISE, W (1978): "Factores sociológicos y psicosociológicos en el desarrollo cognitivo" *Anuario de Psicología*, 18, 21-40 MURRAY, T (1989): "A Proposed Taxonomy of Moral Values". *Journal of Moral Education*, 18, 1, 61-75.
- MURRAY, T.C (1989): "A Proposed Taxonomy of Moral Values". *Journal of Moral Education*, 18, 61-75
- MUSSEN, P.H (1971): "Early Sex Role Development" en Goslin, D.A (ed.): *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago: Rand McNally.
- NELLY, A; CLERMONT, P (1984): *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Aprendizaje Visor () NELLY, A; CLERMONT, P; BROSSARD, A (1985): "On the Interdigitation of Social and Cognitive Processes" en Hynde, R.A; Nelly, A; Clermont, P (eds.) *Social Relationships and Cognitive Development*. Oxford: Clarendon Press.
- NISAN, M; KOHLBERG, L (1982): "Universality and Cross-Cultural Variation in Moral Development: A Longitudinal and Cross-sectional Study in Turkey". *Child development*, 53, 865-876
- NISAN, M (1984): "Content and Structure in Moral Judgment: An Integrative View" en Kurtines, W; Gewirtz, J.L (eds.): *Morality, Moral Behaviour and Moral Development*. New York: Wiley.
- NISAN, M (1985): "Limited Morality: A Concept and its Educational Implications" en Berkowitz, W; Oser, F (eds.): *Moral Education: Theory and Application*. New Jersey: LEA, Hillsdale.
- NISAN, M (1988): "A Story of a Pot or a Cross-Cultural Comparison of Basic Moral Evaluations: A Response to the Critique by Turiel, Nucci and Smetana". *Developmental psychology*, 24, 1, 144-146.

- NOAM, G (1985): "Stage, Phase and Style: The Developmental Dynamics of the self" en Berkowitz, W; Oser, F (eds.): *Moral Education: Theory and Application*. New Jersey: LEA, Hillsdale
- NUNNER WINKLER, G (1984): "Two Moralities?: A Critical Discussion of an Ethic of Care and Responsibility versus an Ethic of Right and Justice" en Kurtines y Gewirtz (eds): *Morality, Moral Behaviour and Moral Development*. New York: Wiley.
- ONUFI, N (1987): "Rules in Moral Development". *Human Development*, 30, 257-267.
- OSER, F (1984): "Cognitive Stages of Interaction in Moral Discourse" en Kurtines, W; Gewirtz, J.L (eds.): *Morality, Moral Behavior and Moral Development*. New York: Wiley.
- PALACIOS, J; MARCHESI, A; CARRETERO, M (1985): *Psicología Evolutiva: desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza Psicología.
- PALACIOS, J; MARCHESI, A; COLL, C (1990): *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol. I, Madrid: Alianza.
- PARIK, B (1980): "Development of Moral Judgment and its Relation to Family: Environmental Factors in Indian and American Urban Upper Middle Class Families". Unpublished doctoral dissertation. Boston University.
- PAOLIS, P; MUGNY, G (1988): "Regulaciones relacionales y sociocognitivas del conflicto sociocognitivo" en Mugny, G; Perez, J.A (eds.): *Psicología Social del Desarrollo Cognitivo*. Barcelona: Anthropos. (1985)
- PECK, R.F; HAVIGHURST, J.R (1960): *The Psychology of Character Development*. New York: John Wiley and Sons.
- PETERS, R.S (1984): *Desarrollo moral y Educación moral*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- PERRET-CLERMONT, A.N (1984): *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- PERRET-CLERMONT, A.N; BROSSARD, A (1985): "On the Interdigitation of Social and Cognitive Processes" en Hinde, R.A; Perret-Clermont, A.N (eds.): *Social Relationships and Cognitive Development*. Oxford: Clarendon Press.
- PETROVICH, O (1985): "Moral Autonomy and the Theory of Kohlberg" en Modgil, S; Modgil, C (eds.): *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy*. Philadelphia: Falmer Press.
- PETRULLO, L; BASS, B (1961): *Leadership and Interpersonal Behavior*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- PIAGET, J (1972a): *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe (1923)

- PIAGET, J (1972b): *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe (1924)
- PIAGET, J (1973): *La representación del mundo infantil en el niño*. Madrid: Morata (1926)
- PIAGET, J (1974): *El Estructuralismo*. Barcelona: Ediciones Orbis. (1968).
- PIAGET, J; MACKENZIE, W.J.M ... (1976): *Tendencias en la investigación en las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza (1970).
- PIAGET, J (1981): *Intelligence and Affectivity*. California: Anual Reviews.
- PIAGET, J (1984): *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martinez Roca (1932).
- POWER, C; REIMER, J (1978): "Moral Atmosphere: An Educational Bridge Between Moral Judgment an Action" en Damon, W (ed.): *New directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- POWER, C (1985): "Democratic Moral Education in the Large Public High School" en Berkowitz, W; Oser, F (eds.): *Moral Education: Theory and Application*. New jersey: LEA, Hillsdale
- POWER, C (1988): "The Just Community Approach to Moral Education". *Journal of Moral Education*, 17, 3, 195-207.
- PRATT, M.W (1985): "Sex Differences in Moral Orientations in Personal and Hipothetical Dilemmas" en Blake, C (ed.): *Gender Difference in Moral Development*. Angeles: Symposium of the American Psychological Association.
- PRIETO, J.L (1989): *La utopía skinneriana*. Madrid: Mondadori-Bolsillo.
- PUIG ROVIRA, J.M; MARTINEZ MARTIN, H (1989): *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes S.A.
- RADKE- YARROW, M; SHERMAN, T (1985): "Interaction of cognition and emotions in development" en Hinde, R..(eds.): *Social Relationships and cognitive Development*. Oxford: Clarendon Press.
- RATHS, L.E; HARMIN, M; SIMON, S.B (1967) *El sentido de los valores y la enseñanza*. Mexico: Eitorial Hispano Americana.
- RATHS, L.E; SIMON, S.B (1969): "Helping Children Clarifying Values". *Today's education*, 56, 7, 12-15.
- RATHS, L.E (1975): "Values and Valuing" en Read, A; Simon, S (eds.): *Humanistic education*. New Jersey: Prentice Hall.
- RAWLS, J (1979): *Teoría de la justicia*. Madrid: FCE (1971).
- RAWLS, J (1980): "Kantian Constructivism in Moral Theory. *The Journal of Philosophy*, 79, 9, 5112-5172.
- RAWLS, J (1990): *Sobre las libertades*. Barcelona: Paidós (1982)

- REIMER, J; POWER, (1980): "Educating for Democratic Community: Some Unresolved Dilemmas" en Mosher, R.L (eds.): *Moral Education: A First Generation of Research and Development*. New York: Praeger.
- REST (1975): "Recent Research on an Objective Test of Moral Judgment" en DePalma, D.J; DeFoley, J.M (1975): *Moral Development: Current Theory and Research*. New Jersey. John Wiley Sons.
- REST, J.R (1985): "An Interdisciplinary Approach to Moral Education" en Berkowitz, M.W ; Oser, F (eds.): *Moral Education: Theory and research*. New Jersey: LEA, Hillsdale.
- REST, J.M (1986): *Moral development: Advances in Research and Theory*. New York: Praeger.
- REST, S; THOMA, S.J (1986): "Educational Programs and Interaction" en Rest, S (ed.): *Moral Development: Advances in Research and Theory*. New York: Praeger.
- REST, J.M (1988): " Why Does College Promote Development in Moral Education" 17, 3, 183-193.
- RIBAS, F (1984): *Elementos de Psicometría*. Valencia: Psique
- RICH, (1985): "Morality, Reason and Emotions" en Modgil, S; Modgil, C (eds.): *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy*. New York: Falmer Press.
- RIVIERE, A (1985): *La Psicología de Vygotski*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- ROGERS, C (1973): *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós
- ROGERS, C (1977): *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós.
- ROGERS (1978): *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- ROKEACH, M (1979): *Understanding Human Values*. New York: The Free Press.
- ROYCE, J (1982): *The Philosophy of Josiah Royce*. Indianapolis: Mackett.
- RUEMELHART, (1984): "Schemata and the Cognitive System" en Wyer y Srull (eds) :*Handbook of Social Cognition*. Vol. I. New York: LEA, Hillsdale.
- SALTZSTEIN, H.D (1976): "Social Influence and Moral Development. A perspective on the Role of Parents and Peers". en Lickona, T (ed.): *Moral development and Behavior*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- SANTOLARIA, F.F (1987): "Consideraciones sobre la educación moral actual" en Jordan, J.A; Santolaria, F.F (eds.): *La educación moral hoy: cuestiones y perspectivas*.
- SARBIN, T (1962): "A Preface to a Psychological Analysis of the Self". *Psychological Review*, 59, 11-22.

- SARBIN, T.R (1986): "The Narrative as a Root Metaphor for Psychology" en Sarbin, T.R (ed.) *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct*. New York: Praeger.
- SCHNEDER, R.A; TURIEL, E; MUCH, N (1983): "The Moral Intuitions of the Child" en Flavell, J.M; Ross, L (eds.): *Social Cognitive Development*. Cambridge: CUP.
- SEARS, R.R; MACCOBY, E.E; LEVIN, H (1957): *Patterns of Child Rearing*. Evanston, Ill. Row Peterson.
- SELMAN, R.L (1971): "Taking Another's Perspective: Role-Taking Development in Early Childhood. *Child development*, 42.
- SELMAN, R.L; BYRNE, D.A (1974): "A Estructural Analysis of Role-Taking Levels in Middle Childhood". *Child development*, 45, 803-806.
- SELMAN, R.L; DAMON, W (1975): "The Necessity but Insufficiency of Social Perspective-Taking for Conceptions of Justice at Three Early Levels" en DePalma y DeFoley (eds.): *Moral Development: Current Theory and Research*. New Jersey: John Wiley Sons.
- SELMAN, R.L (1976): "Social Cognitive Understanding: A Guide to Educational and Clinical Practise" en Lickona, T (eds.) *Moral Development: Theory, Research and Social Issues*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- SELMAN, R; JACKET, R (1978): "Stability and Oscilation in Interpersonal Awareness: A Clinical Developmental Analysis" en Keasey, C.B (ed.): *Twenty Fifth Nebraska Sympsium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska
- SELMAN, R.L (1980): *The Growth of Interpersonal Understanding. Development and Clinical Analysis*. New York: Academic Press.
- SELMAN, R.L (1985): "The Use of Interpersonal Negotiation Strategies and Communicative Competencies: A Clinical-Developmental Exploration" en Hinde, R.A; Perret-Clermont, A.N (eds.): *Social Relationships and Cognitive Development*. Oxford: Clarendon Press.
- SHANTZ, C.V (1975): "The Development of Social Cognitions". en Hetherington, E.M (ed.). *Child Psychology*, II, New York: Wiley.
- SIEGEL, L.S; BRAINERD, C.J (1983): *Alternativas a Piaget* Madrid: Pirámide (1978). SIMPSON, E.L (1974): "Moral Development Research: A Case Study of Scientific Cultural Bias". *Human Development*, 17, 81-106
- SIZER, T (ed 1970): *Moral Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- SKINNER, F (1971): *Beyond Freedom and Liberty*. New York: Knoff Publishers
- SKINNER, F (1976): *Walden Dos*. Barcelona: Fontanella (1948)
- SKINNER, F (1979): *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Nueva Colección Labor. (1968)

- SKINNER, F (1979): *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Nueva Colección Labor. (1968)
- SNAREY, J.R (1985): "Cross Cultural Universality of Social-Moral Development. A Critical Review of Kohlbergian Research". *Psychological Bulletin*, 97, 202-232.
- SPENCE, D. P (1982): *Narrative Truth and Historical Truth: Meaning and Interpretation in Psychoanalysis*. New York: Norton.
- STAUB, E (1975): "To Rear a Prosocial Child: Reasoning, Learning by Doing and Learning by Teaching Others" en DePalma y DeFoley" (eds.): *Moral Development: Current Theory and Research*. New Jersey: John Wiley Sons.
- STAUB, E (1978 Y 1979): *Positive Social Behavior and Morality (I y II)*. New York: Academic Press.
- STAUB, E; BAR-TAL... (1989): *Development and Maintenance of Prosocial Behavior*. New York: Plenum Press.
- STRAUGHAN, R (1985): Why Act on Kohlberg's Moral Judgments? (or How to reach stage 6 and remains a bastard) en Modgil, S; Modgil, C (eds.):
- STRAUSS, A.L (1988): *Qualitative Analysis for Social Scientist*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TESCH, R (1990): *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. New York: The Falmer Press.
- TREND, M.G (1986): "Sobre la reconciliación de los análisis cualitativos y cuantitativos" en Cook, T.D... (eds.): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- TUCKER, D.M (1981): "Lateral Brain Function, Emotion and Conceptualization" *Psychological Bulletin*, 89, 19-46.
- TULVING, E.L (1983): *Elements for Episodic Memory*. New York: Oxford University Press.
- TURIEL, E (1975): "The Development of Social Concepts: Mores, Customs and Conventions" en DePalma y DeFoley (eds.): *Moral Development*. New York: Hillsdale, LEA.
- TURIEL, E (1978): "Social Regulations and Domains of Social Concepts" en Damon, W (ed.): *New Directions for Child Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- TURIEL, E (1979): "Distinct Conceptual and Developmental Domains: Social-Convention and Morality". *Nebraska Symposium on Motivation* 1977, 25. University of Nebraska.
- TURIEL, E (1984): *Desarrollo del conocimiento social: Moralidad y Convención*. Madrid: Debate (1983).

- TURIEL, E; SMETANA, J (1984): "Social Knowledge and Action: The Coordination of Domains" en Kurtines y Gewirtz (eds): *Morality, Moral Behavior and Moral Development*. New York: Wiley.
- TURIEL, E; NUCCI, L.P; SMETANA, J.G (1988): "A Cross Cultural Comparison about What?. A Critique of Nisan's Study of Morality and Convention". *Developmental psychology*, 24, 1, 140-143.
- TURIEL, E; ENESCO, I y LINAZA, J (1989): *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Psicología.
- UNDERWOOD, B; MOORE, B (1982): "Perspective Taking and Altruism". *Psychological Bulletin*, 91, 143-173.
- VANDENPLAS-HOLPER, C (1982): *Educación y desarrollo social del alumno*. Madrid: Anaya (1979).
- VINE, I (1985): "Moral Maturity in Socio-Cultural Perspective. Are Kohlberg Stages Universal? en Modgil, S; Modgil, C (eds.): *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy*. Philadelphia: Falmer Press.
- VYGOTSKI, L.S (1986a): *El desarrollo de los procesos mentales superiores*. Barcelona: Crítica-Grijalbo (1930)
- VYGOTSKI, L. S (1986b): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade (1934).
- VITZ, P (1990): "The Use of Stories in Moral Development". *American Psychologist*, 6, 709-720.
- WALKER, L.J (1984): "Sex Differences in the Development of Moral Reasoning: A Critical Review of the Literature". *Child Development*, 55, 677-691.
- WALKER, L.J (1986): "Sex Differences in the Development of Moral Reasoning: A rejoinder to Baumind". *Child Development*, 57, 522-526.
- WALKER, L.J; DEVRIES, B; TREVETHAN, S.D (1987): "Moral stages and moral orientations in real life and hypothetical dilemmas". *Child development*, 58, 842-858.
- WALKER, L.J (1989): "A Longitudinal Study of Moral Reasoning". *Child Development*, 60, 157-166 Prerequisites for Moral Development". *Child Development*, 31, 131-166
- WEBB, N.(1984): "Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños". *Infancia y aprendizaje* 27-28, 159-183.
- WHITING, J.W.M; CHILD,I.L (1953): *Child Training and Personality: a cross cultural study*. A new. Haven Conn.: Yale University Press
- WILSON, E.O (1980a): *Sociobiología: La nueva síntesis*. Barcelona. Ediciones Omega (1970)

- WILSON, E.O (1980b): *Sobre la naturaleza humana*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. (1978)
- WILSON, J (1985): "First steps in Moral Education: Understanding and Using Reasons". en Modgil, S y Modgil, C (eds.): *Lawrence Kohlberg. Consensus and Controversy*. New York: Falmer Press
- YARROW, M.R; CAMPBELL, J.D; BURTON, R.V (1968): *Child rearing: an inquiry into research and methods*. San Francisco: Jossey-Bass.
- YOUNIS, J (1980): *Parents and peers in child development*. Chicago: University of Chicago Press.