



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 20 – JULIO DE 2009

## “COMO POTENCIAR EL DESARROLLO MORAL EN EL AULA”

AUTORÍA <b>CLARA COLETO RUBIO</b>
TEMÁTICA <b>EDUCACIÓN EN VALORES</b>
ETAPA <b>PRIMARIA Y SECUNCARIA</b>

### Resumen

El desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas y la consideración de los derechos humanos como criterio moral, es uno de los principales objetivos de la educación en valores, y en función del cual debe estructurarse la prevención de la violencia. El debate y la discusión son unas de las herramientas para llevarlo a cabo.

### Palabras clave

Adopción de perspectivas, razonamiento moral, educación en valores, orientación moral, debate y discusión de dilemas morales.

### 1.- EL DESARROLLO MORAL SEGÚN DIVERSOS AUTORES

Kohlberg comparte con Piaget la creencia en que la moral se desarrolla en cada individuo pasando por una serie de fases o etapas. Estas etapas son las mismas para todos los seres humanos y se dan en el mismo orden, creando estructuras que permitirán el paso a etapas posteriores. Sin embargo, no todas las etapas del desarrollo moral surgen de la maduración biológica como en Piaget, estando las últimas ligadas a la interacción con el ambiente.

El desarrollo biológico e intelectual es, según esto, una condición necesaria para el desarrollo moral, pero no suficiente, además, según Kohlberg, no todos los individuos llegan a alcanzar las etapas superiores de este desarrollo.

El paso de una etapa a otra se ve en este autor como un proceso de aprendizaje irreversible en el que se adquieren nuevas estructuras de conocimiento, valoración y acción.

Estas estructuras son solidarias dentro de cada etapa, es decir, actúan conjuntamente y dependen las unas de la puesta en marcha de las otras. Kohlberg no encuentra razón para que, una



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 20 – JULIO DE 2009

vez puestas en funcionamiento, dejen de actuar, aunque sí acepta que se produzcan fenómenos de desajuste en algunos individuos que hayan adquirido las estructuras propias de la etapa de un modo deficiente. En este caso los restos de estructuras de la etapa anterior podrían actuar aún, dando la impresión de un retroceso en el desarrollo.

Kohlberg extrajo las definiciones concretas de sus etapas del desarrollo moral de la investigación que realizó con niños y adolescentes de los suburbios de Chicago, a quienes presentó diez situaciones posibles en las que se daban problemas de elección moral entre dos conductas. El análisis del contenido de las respuestas, el uso de razonamientos y juicios, la referencia o no a principios, etc. -se analizaron treinta factores diferentes en todos los sujetos- fue la fuente de la definición de las etapas. Posteriormente, y para demostrar que estas etapas eran universales, Kohlberg realizó una investigación semejante con niños de una aldea de Taiwan, traduciendo sus dilemas morales al chino y adaptándolos un poco a la cultura china.

El desarrollo moral comenzaría con la etapa cero, donde se considera bueno todo aquello que se quiere y que gusta al individuo por el simple hecho de que se quiere y de que gusta. Una vez superado este nivel anterior a la moral se produciría el desarrollo según el esquema que presentamos a continuación.

## 2.- EL DESARROLLO MORAL EN LOS CENTROS DE INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA

El desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas y de la consideración de los derechos humanos como criterio moral, uno de los principales objetivos de la educación en valores, y en función del cual debe estructurarse la prevención de la violencia.

Este desarrollo que ha sido estudiado, fundamentalmente, desde el enfoque cognitivo-evolutivo, a partir de dos hipótesis básicas, según las cuales:

1.- Los principales cambios producidos con el desarrollo suponen importantes reestructuraciones en el significado que el alumno/a da al mundo (hipótesis cognitiva)

2.- El resultado de las mismas posibilita formas superiores de adaptación a dicho mundo (hipótesis evolutiva). Aplicadas al ámbito moral llevan a reconocer que las transformaciones estructurales que el desarrollo supone conducen a formas de justicia progresivamente más equilibradas (a niveles de justicia superior) y que siguen una secuencia evolutiva universal, que culmina (cuando llega al último estadio) con la Filosofía de los Derechos Humanos, una de las mejores herramientas para mejorar la convivencia y prevenir la violencia, tanto dentro como fuera de la escuela.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 20 – JULIO DE 2009

El desarrollo moral puede y debe ser de gran eficacia para aquellas materias (como Filosofía, Psicología, Historia, Geografía, Lengua, Literatura, Segundo o tercer idioma, tutoría...) que tienen la comunicación sobre conflictos sociales como objetivo o como medio del aprendizaje.

El desarrollo moral debe abarcar todos los ámbitos en Educación Infantil y todas las áreas en Educación Primaria, de manera especial en el desarrollo del currículo oculto.

Los estudios realizados en España han permitido comprobar su eficacia para mejorar la capacidad general de razonamiento y de comunicación así como la tolerancia, y adaptarlo para ser utilizado desde los primeros cursos de primaria a través de la reflexión y dramatización de cuentos.

### **3.- SUBCATEGORIAS Y PREMISAS A DESARROLLAR EN LOS CENTROS**

Tal y como desarrolla el Ministerio de Educación y Ciencia en diversos documentos sobre convivencia escolar y Prevención de violencia hay que desarrollar diversas medidas o categorías:

#### **3.1.- Cambios en la capacidad de adopción de perspectivas interpersonales**

Para comprender cómo llegamos a comprender el mundo social y emocional, a pesar de su complejidad e imprevisibilidad, es necesario tener en cuenta el papel que en dicha comprensión tiene la empatía, o tendencia disponible desde nuestra primera infancia a sentir lo que siente el otro; que en estas primeras edades se produce mediante mecanismos involuntarios mínimamente cognitivos, y que proporciona señales no verbales, basadas en datos fisiológicos, que relacionan la conducta del otro con la propia conducta pasada, alertando al sujeto sobre el hecho de que el otro está teniendo una experiencia afectiva y pudiéndole proporcionar información básica sobre la misma. La empatía, por lo tanto, no es solo una de las principales motivaciones para la solidaridad, como habitualmente se reconoce, sino que constituye también una importantísima fuente de información para comprendernos a nosotros mismos y comprender a los demás.

El componente cognitivo de la empatía, o capacidad de adopción de perspectivas, se basa en el conocimiento de que el otro es, en cierto sentido, como el yo y que aquél conoce o responde a éste en función de un sistema de expectativas complementarias. En otras palabras, a través de un mismo proceso de adopción de perspectivas, obtenemos la información del mundo social. Conocemos a los demás al ponernos en su lugar y nos conocemos a nosotros mismos al compararnos y diferenciarnos de ellos. Desde esta perspectiva, la calidad de la educación para favorecer el desarrollo social depende, en buena parte, de la variedad de oportunidades que proporciona para desempeñar distintos papeles y perspectivas y de la reciprocidad que permite en dicho proceso.



ISSN 1988-6047    DEP. LEGAL: GR 2922/2007    Nº 20 – JULIO DE 2009

La capacidad para ponernos en el lugar de otras personas puede ser considerada, además, como un requisito necesario para inhibir la violencia así como para aprender a resolver conflictos de forma inteligente y justa. Conviene recordar, en este sentido, que la mayoría de los conflictos que experimentamos implican, en mayor o menor grado, a varias personas y con gran frecuencia diversas perspectivas que es necesario considerar. Por eso, para enseñar a comprender y resolver los conflictos conviene estimular el desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas, proceso que puede llevarse a cabo a partir de la siguiente secuencia:

- 1) Ponerse en el lugar de los demás (de las otras perspectivas implicadas), y comparar nuestra posición con la suya.
- 2) Considerar las diversas perspectivas implicadas con un poco de distancia, pensando cómo las vería una persona que no estuviera implicada en el problema.
- 3) Considerar las diversas perspectivas implicadas desde el punto de vista de la comunidad en la que se encuentran y teniendo en cuenta los diversos papeles que en dicha comunidad representan.
- 4) Si en el conflicto se encuentran enfrentados varios derechos fundamentales establecer una jerarquía de prioridades.

### **3.2.- Cambios originados por el proceso de adopción de perspectivas**

La descripción más completa y global realizada sobre cómo va evolucionando con la edad la capacidad de adopción de perspectivas es la realizada desde el enfoque cognitivo-evolutivo por Selman (1980). Se incluye a continuación un resumen de los cinco estadios descritos por dicho autor.

1.-La perspectiva egocéntrica (hasta los 6 años aproximadamente), en la que el niño tiene cierta conciencia de diferenciación entre el yo y el otro pero no llega a distinguir las perspectivas personales, ni lo subjetivo de lo objetivo. Ve a las personas como entidades físicas. Por eso describe las diferencias entre las personas en términos de tamaño y fuerza. La experiencia psicológica se conceptualiza como si fuera



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 20 – JULIO DE 2009

una realidad cuasifísica, sin diferenciar lo que se manifiesta externamente de los procesos psicológicos que no son directamente observables.

2.-La perspectiva subjetiva (de los 7 a los 10 años aproximadamente), ya reconoce la existencia de perspectivas personales subjetivas y, por tanto, que el otro puede ver las cosas de forma diferente a él. Pero se centra en su propia perspectiva sin llegar a coordinar puntos de vista. Ve a las personas como sujetos intencionales. El niño se identifica con el punto de vista de sus padres u otras figuras de autoridad y justifica la obediencia porque cree que ellos saben más. En la comprensión de los procesos psicológicos, diferencia entre la experiencia subjetiva y lo externamente observable y cree que hay correspondencia entre ambos.

3.-La perspectiva auto-reflexiva, a partir de los 10 años, puede ya coordinar su propia perspectiva y la del otro pero sin ir más allá. Ve a las personas como sujetos con capacidad de introspección. Cree que los hijos necesitan a sus padres como guías y consejeros. Emerge la idea de que un hijo puede satisfacer necesidades psicológicas de sus padres. Admite que los adultos no siempre tienen razón y por ello rechaza la obediencia absoluta. Reconoce que lo que manifestamos externamente y lo que pensamos o sentimos pueden ser contradictorios y que las apariencias engañan; así como la posibilidad de controlar voluntariamente las emociones.

4.-La perspectiva mutua, a partir de los 14 años, comprende que él y el otro pueden asumir la perspectiva de una tercera persona, de un observador imparcial. Ve a los demás como personalidades estables. Conceptualiza el yo como observador y observado, como un agente activo que construye su propia experiencia, lo cual le permite reconocer la posibilidad de controlar voluntariamente pensamientos y emociones. La función de los padres es proporcionar apoyo psicológico al hijo, manifestando tolerancia y respeto. Percibe que los padres pueden querer tener hijos como una extensión de sí mismos porque el yo se manifiesta también a través de la influencia en los demás. Reconoce que la falta de aceptación puede generar problemas en el desarrollo y una actitud de hostilidad que dificulte las relaciones con los demás. Conoce ya algunos mecanismos de defensa, por ejemplo que los adultos (padres, profesores) pueden expresar su propia frustración en el deseo de controlar a los hijos o alumnos.

5.-La perspectiva sociológica, a partir de los 18 años, va más allá de la perspectiva mutua para situarla en el marco del sistema social, para adoptar el papel de un otro generalizado, independientemente de su posición y experiencia. Ve a las personas como sistemas complejos en los que se integran diversos rasgos y valores.

Las edades indicadas en cada estadio reflejan el momento en que suele comenzar, conviene tener en cuenta que existen importantes diferencias individuales en este sentido. No todos los adultos llegan a



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 20 – JULIO DE 2009

los últimos estadios. Por otra parte, en los problemas que nos plantea la vida cotidiana no siempre razonamos al nivel superior para el que estamos capacitados. En las discusiones familiares, por ejemplo, esto suele suceder a menudo; en dichas discusiones suele reflejarse lo que se ha denominado egocentrismo generacional, o tendencia a ver la propia situación como más crítica que cualquier problema pasado o futuro, debida a la limitación del ser humano para procesar información temporal, que le lleva a centrarse en el presente.

### **3.3.- Del absolutismo a los derechos humanos**

El desarrollo del razonamiento basado en los derechos humanos ha sido estudiado, fundamentalmente, desde el enfoque cognitivo-evolutivo, según el cual las transformaciones estructurales que el desarrollo supone en el ámbito moral conducen a formas de justicia progresivamente más equilibradas (a niveles de justicia superior) y que siguen una secuencia evolutiva universal, que culmina (cuando llega al último estadio) con la Filosofía de los Derechos Humanos, una de las mejores herramientas para mejorar la convivencia y prevenir la violencia.

De acuerdo a la teoría elaborada por L. Kohlberg (1984), el desarrollo del razonamiento moral, que culmina en la Filosofía de los Derechos Humanos, sigue una secuencia de tres niveles (preconvencional, convencional y autónomo) que implican una relación diferente entre el yo y las reglas y expectativas morales de la sociedad.

La perspectiva social del nivel preconvencional, en la que se incluyen los dos primeros estadios, es la de un individuo en relación a otros individuos, que se orienta en función de las consecuencias inmediatas de sus actos (evitación de los castigos o defensa de sus intereses concretos). Las reglas y expectativas sociales son todavía externas al yo.

La perspectiva social del nivel convencional, en la que se incluyen los estadios tres y cuatro, es la de un miembro de la sociedad, que se orienta en función de las expectativas de los demás o del mantenimiento del sistema social como un todo.

La perspectiva social post-convencional, en la que se incluye el estadio quinto, se orienta a la construcción de principios morales autónomos que permitirían llegar a una sociedad ideal; va, por tanto, más allá de la sociedad.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 20 – JULIO DE 2009

El individuo del nivel post-convencional se sitúa, en cierto sentido, en un punto de vista similar al del sujeto pre-convencional, ya que juzga el bien y el mal desde fuera de la sociedad; pero con una gran diferencia. Mientras éste razona en función de intereses individuales y consecuencias externas, aquél va a hacerlo considerando como punto de referencia a la totalidad del género humano; es decir, que amplía su perspectiva más allá del grupo o sociedad en que se sitúa el sujeto convencional para llegar a reconocer derechos universales. Resulta evidente la importancia que tiene estimular este tipo de razonamiento moral para prevenir la violencia.

A través de diversos estudios longitudinales y numerosas comparaciones transculturales se ha obtenido un sólido respaldo empírico en torno a la secuencia evolutiva postulada por Kohlberg, aunque su descripción y medida ha sufrido algunas modificaciones desde el comienzo de su estudio. Se incluye a continuación la descripción de los cinco estadios.

## **4.- EDUCAR EN VALORES A TRAVÉS DEL DEBATE Y LA DISCUSIÓN**

Maria Jose Diaz Aguado desarrolla los siguientes criterios:

### **4.1.- El papel de la discusión entre compañeros**

Los estudios realizados durante las tres últimas décadas en distintos contextos culturales han demostrado la eficacia que la discusión y el debate entre compañeros puede tener en la educación en valores, para favorecer el desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas y el avance hacia el razonamiento moral basado en el respeto a los derechos humanos.

Para valorar los resultados obtenidos en dichos estudios conviene tener en cuenta que la interacción entre compañeros es fuente de reciprocidad, conflicto y autonomía, en mucho mayor grado que las relaciones asimétricas que el niño establece con el adulto, en las que aquél ocupa siempre un mismo papel que difícilmente puede intercambiar con éste (Piaget, 1932).

De acuerdo con el principio de desajuste óptimo planteado por Piaget, puede explicarse por qué la discusión entre compañeros en grupos heterogéneos suele resultar mucho más eficaz para favorecer el desarrollo que escuchar al profesor o discutir con él. En este sentido, las investigaciones llevadas a cabo por la Escuela de Ginebra (Doise, Mugny y Perret Clermont, 1978) han permitido comprobar experimentalmente la eficacia del conflicto que surge al discutir entre compañeros en la comprensión del mundo físico (lógica, geometría...) en niños de 5 a 8 años . Sus resultados sugieren que la interacción entre compañeros puede resultar incluso más eficaz que la interacción con adultos para aprender a resolver determinados problemas. Y es que relacionarse con un punto de vista percibido claramente como erróneo puede favorecer más el desarrollo (por permitir cuestionarse simultáneamente el propio punto de



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 20 – JULIO DE 2009

vista y el del otro) que con un punto de vista muy superior (más difícil de comprender y/o de ser puesto en duda por el niño).

#### **4.2.- Eficacia de la discusión en el razonamiento moral**

Los estudios realizados con adolescentes han permitido comprobar la eficacia del conflicto que se produce al discutir con los compañeros en grupos heterogéneos para favorecer el desarrollo de niveles superiores de razonamiento moral. En la primera de dichas investigaciones, Blatt y Kohlberg (1975) comprobaron con alumnos de once a dieciséis años, la eficacia de un curso de discusión moral de 18 sesiones. En el cual, los alumnos discutían, en grupos heterogéneos, sobre determinados dilemas hipotéticos (previamente diseñados); y el profesor intervenía aclarando y apoyando los argumentos pertenecientes al estadio superior al que se encontraba la mayoría del grupo. La comparación de los resultados obtenidos antes y después del programa por los alumnos del grupo experimental y por los del grupo de control demostraron la eficacia de la discusión para mejorar el estadio de razonamiento tanto a corto como a largo plazo . Cuando se preguntó a los estudiantes por esta experiencia, se encontró que los que manifestaron un mayor interés por ella, expresando incluso que había supuesto para ellos un auténtico conflicto, eran los que más se habían beneficiado del tratamiento experimental.

Con posterioridad al trabajo de Blatt y Kohlberg se han llevado a cabo numerosas investigaciones en la misma línea. En las revisiones publicadas en este sentido se describen más de cuarenta trabajos que apoyan la eficacia de la discusión moral para estimular en los adolescentes el desarrollo de niveles de razonamiento (relatividad de las diferencias sociales, derechos humanos universales, condiciones históricas de las situaciones de marginación...) que favorecen la superación de los prejuicios sociales en general. Las investigaciones que hemos realizado en contextos interétnicos han permitido comprobar la posibilidad de adaptar con eficacia dichos métodos desde los primeros años de escolaridad para disminuir los prejuicios étnicos y favorecer la tolerancia .

Como demuestran los estudios anteriormente mencionados, en determinadas condiciones, el conflicto se convierte en el motor del desarrollo. En la vida escolar, sin embargo, los conflictos son a veces conceptualizados exclusivamente desde un punto de vista negativo; en función del cual tienden a ser evitados o negados, privando con ello a los alumnos de oportunidades necesarias para aprender a comprender y a resolver conflictos.

El reconocimiento del valor educativo del conflicto tiene una especial significación en los contextos heterogéneos, como son aquellos que integran a alumnos de distintos grupos étnicos o culturales, al ayudar a reconocer la diversidad que existe en dichos contextos como una excelente oportunidad para aprender a ser tolerante y a resolver conflictos en una sociedad que cada vez es más heterogénea y



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 20 – JULIO DE 2009

conflictiva. En los contextos homogéneos hay menos conflictos, pero también menos oportunidades para aprender a resolverlos.

#### **4.3.- Pautas para desarrollar el debate y la discusión entre compañeros/as**

Los estudios que hemos realizado en España, sobre programas de más de quince sesiones basados en la discusión entre compañeros, siguiendo las pautas que se describen en el apartado 3.2, el currículum de la no violencia, demuestran la eficacia de este procedimiento para favorecer estadios y valores más próximos a la filosofía de los derechos humanos de los observados al principio, pero también para mejorar las relaciones en el aula, integrar a los alumnos de riesgo y prevenir la violencia.

Para favorecer la eficacia de la discusión entre compañeros en secundaria, es preciso:

1) Crear un clima de confianza que favorezca la comunicación entre los alumnos y disminuya la orientación al profesor. Los estudios realizados, en este sentido, ponen de manifiesto que la comunicación con compañeros que tienen perspectivas de un nivel evolutivo próximas pero distintas, parece favorecer más el desarrollo (por permitir cuestionarse simultáneamente el propio punto de vista y el del otro) que la comunicación con adultos que exponen perspectivas de nivel evolutivo muy superior, más difícil de comprender y/o de ser puesto en duda por el alumno.

2) Dividir la clase en grupos heterogéneos. Para adaptar el procedimiento de la discusión entre compañeros a los objetivos de nuestros programas (prevenir la violencia y las características de riesgo) es muy importante que en los subgrupos de discusión se incluyan alumnos con distintas perspectivas en relación al conflicto tratado: distintas estructuras de razonamiento (o estadios) y/o distintos estilos u orientaciones (heterónomos y autónomos), nivel de integración en el colectivo de la clase y actitudes hacia la violencia.

3) Discusión en subgrupos e integración final. La división de la clase en subgrupos permite que todos los alumnos participen activamente en la discusión y favorece que aparezcan discrepancias. Para que la discusión genere conflicto y estimule el desarrollo es imprescindible que el alumno participe activamente en ella. Sólo cuando es así, motivado probablemente por el deseo de convencer a un compañero que se percibe equivocado, produce la activación emocional necesaria para buscar una nueva reestructuración al problema.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 20 – JULIO DE 2009

El procedimiento más habitual para conseguir esta condición consiste en:

- Plantear en un primer momento una discusión con toda la clase, lo cual permite conocer los distintos puntos de vista que existen sobre el tema;
- Formar después pequeños grupos de discusión (de cuatro o seis alumnos) heterogéneos respecto a dicho criterio (la perspectiva en el problema que discuten) para favorecer así el surgimiento de discrepancias y la participación activa de cada uno de ellos;
- Volver a plantear el tema en una discusión colectiva en la que cada portavoz expone las conclusiones de su grupo así como los principales argumentos esgrimidos.

4) Adecuar el procedimiento de la discusión a la competencia cognitiva y comunicativa de los alumnos y/o estimular el desarrollo de dichas competencias. La adaptación del método de la discusión a niños menores de 12 años es más eficaz cuando se dispone de materiales adecuados previamente elaborados en el nivel de desarrollo potencial de los alumnos a los que va dirigido

Por otra parte, puede mejorarse la eficacia de la discusión desarrollando previamente los requisitos cognitivos o comunicativos exigidos para ello. Con el objetivo de ponerlos en marcha, es aconsejable iniciar la práctica de este método con una o varias sesiones en las que se favorezcan dichos requisitos. En este sentido, suele resultar conveniente llevar a cabo la primera sesión con la técnica de la rueda a partir de un documento, audiovisual o literario, que genere un fuerte impacto emocional, y transmita un mensaje relevante para la construcción de la no violencia.

5) Estimular el proceso de adopción de perspectivas. Para estimular dicho proceso puede resultar conveniente pedir sucesivamente a cada uno de los alumnos que representen la perspectiva contraria a la suya tratando de convencer a los demás. Así como la utilización de distintas estrategias de cuestionamiento (preguntando el por qué de cada decisión, complicando las circunstancias de la situación, presentando elementos que pasan desapercibidos).

6) Relacionar la discusión con la vida real de los alumnos. Los estudios realizados sobre la eficacia de la discusión como procedimiento educativo apoyan claramente la conveniencia de utilizar, siempre que sea posible, dilemas reales de la vida de los alumnos; dilemas que pueden suscitarse a partir de la discusión de materiales previamente diseñados adecuados a su nivel de desarrollo potencial y en los



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 20 – JULIO DE 2009

que se reproduzcan situaciones hipotéticas sobre conflictos próximos a los que realmente viven. Es muy importante, en este sentido, favorecer en los alumnos una actitud reflexiva y positiva sobre los conflictos de su vida cotidiana así como sobre sus posibles soluciones.

7) Incluir el procedimiento de la discusión como un componente dentro de programas globales de intervención. Para que los cambios originados por la discusión y representación de conflictos se mantengan y generalicen es imprescindible que este procedimiento se incluya dentro de un modelo general de intervención en el que se proporcione evidencia directa en la dirección de los objetivos propuestos, que en el caso de los programas que aquí se presentan trata de proporcionarse a través del aprendizaje cooperativo.

La discusión entre compañeros desarrolla la competencia comunicativa, la capacidad de adopción de perspectivas, y como consecuencia de ello la tolerancia y las relaciones que se establecen en el aula. Resultados que también suelen ser observados por el profesorado que aplica dicho procedimiento.

## 5.-. LA EVALUACIÓN DEL RAZONAMIENTO MORAL

El procedimiento empleado habitualmente por los autores del enfoque cognitivo-evolutivo para evaluar el razonamiento moral consiste en plantear una serie de dilemas hipotéticos que contienen valores en conflicto, suponiendo que dichos dilemas permiten evaluar el límite, la estructura superior de razonamiento moral que posee el sujeto. Desde esta perspectiva lo importante no es tanto la decisión específica que la persona considera debe adoptarse, el valor preferido o contenido, sino la forma o estructura a partir de la cual justifica dicha decisión.

Una de las principales críticas formuladas al enfoque cognitivo evolutivo ha sido la de haberse centrado exclusivamente en el estudio de los cambios estructurales en detrimento de los contenidos, de los valores específicos sobre los que dichas estructuras se aplican. Actualmente existe un gran consenso en reconocer la necesidad de estudiar la actividad estructuradora del sujeto en relación al contexto específico en que ésta se produce, que en el caso del juicio moral son los conflictos reales sobre los que dicho juicio se aplica en la vida cotidiana.

### La evaluación del contenido u orientación moral



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 20 – JULIO DE 2009

En sus últimos trabajos, Kohlberg reconoce la necesidad de tener en cuenta al mismo tiempo la estructura y el contenido en el desarrollo moral, tal como refleja el análisis micro-genético que propone diferenciando dos estilos u orientaciones dentro de cada uno de los estadios convencionales: un estilo heterónomo y un estilo autónomo; estilos en los que influye de forma decisiva el ambiente que rodea al sujeto, mucho más sensibles a las intervenciones educativas, y con una estrecha relación con su conducta. Las principales características de los juicios de estilo autónomo (que lo diferencian del heterónomo) son :

- 1.-La falta de referencia a parámetros externos, como la autoridad, la tradición o las leyes;
- 2.-La mención de la reversibilidad para tomar decisiones;
- 3.-Un nivel de generalidad superior respecto al sujeto y objeto de la acción moral;

4.-Elección moral adoptada, que coincide con lo que suele ser considerado más justo por los sujetos post-convencionales (que en el dilema vida-ley, por ejemplo, supone elegir el valor de la vida). Características que parecen, en principio, contrarias a las actitudes que conducen a la violencia. En nuestras investigaciones, hemos incluido la evaluación de la orientación moral en dilemas específicamente elaborados, sobre los valores que los programas tratan de desarrollar (rechazo a la violencia, superación del racismo o del sexismo...); observando que incluso programas breves (de 6 u 8 sesiones) pueden resultar eficaces para favorecer el desarrollo de dichos valores.

## 6.- BIBLIOGRAFIA

Díaz-Aguado, M.J. (Dir) (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Cuatro volúmenes y un vídeo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Díaz-Aguado, M.J. (2002) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

Díaz-Aguado, M.J.; Medrano, C. (1994) *Educación y razonamiento moral*. Bilbao: Mensajero

Kohlberg, L. (1984) *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row. (Traducción al castellano en 1992 Desclée de Brouwer: Bilbao).

Piaget, J. (1932) *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca, 1984.

### Autoría

---

- Nombre y Apellidos: Clara Coletto Rubio
- Centro, localidad, provincia: I.E.S Virgen de Villadiego. Peñaflo. Sevilla.
- E-mail: Clara\_Rubio00@hotmail.com