

Actitudes, valores y normas: aprendizaje y desarrollo moral

M.^a Rosa Buxarrais

R

En este artículo se constata el creciente reconocimiento del campo del desarrollo moral en el marco de la investigación cognitiva, tanto desde la perspectiva psicológica como social. Se relacionan competencias psicosociales, procesos de maduración y procesos de aprendizaje, sugiriéndose pautas para la actuación del profesorado en torno a las actitudes, valores y normas.

PERSPECTIVA TEORICA

El aprendizaje de las actitudes, valores y normas constituye un ámbito de análisis de los pedagogos y los psicólogos de la educación. Sin duda, creemos que al hablar de este tema no podemos obviar la naturaleza y el origen del conocimiento social, e incluso, de la comprensión moral.

La capacidad de elección de valores y normas de elección moral es única en la especie humana. La investigación sobre este fenómeno ha sido muy útil para entender el desarrollo humano y para comprender el proceso de aprendizaje que se genera. Por ello, el interés sobre el desarrollo moral de las personas ha crecido enormemente durante las tres últimas décadas (Lickona, 1976, Kurtines & Gewirtz, 1984, 1991).

La investigación en el campo del desarrollo moral se ha definido predominantemente por dos tradiciones u orientaciones teóricas: una aproximación cognitiva (Kohlberg, 1976, 1981, 1984; Piaget, 1932, 1965) y una aproximación «conductista» o basada en las teorías del aprendizaje (Burtos, 1984; Liebert, 1984; Mischel & Mischel, 1976). Habría que añadir a estas dos perspectivas teóricas, estudios e investigaciones referidas a disposiciones o rasgos de personalidad (Hoffman, 1984; Hogan, 1974; Hogan & Busch, 1984; Staub, 1987, 1984).

La aproximación basada en las teorías del aprendizaje (comportamental) ve el comportamiento del organismo humano bajo el control de las contingencias ambientales y el cambio intraindividual en el comportamiento moral está in-

fluenciado por procesos de aprendizaje y de condicionamiento como el refuerzo, la imitación, el modelaje y otros (Liebert, 1984).

Por otro lado, la aproximación cognitiva del desarrollo tiende a ver el comportamiento del organismo bajo el control de un proceso cognitivo y el cambio en el pensamiento o razonamiento moral está influenciado por procesos de maduración como estadios y/o secuencias (Kohlberg, 1976).

Por eso existe un debate teórico en este sentido que se centra en la importancia relativa de estos dominios del desarrollo, la cognición y el comportamiento, y la importancia de este tipo de procesos, estadio/secuencia o aprendizaje/condicionamiento, en el cambio en el desarrollo.

A pesar de las diferencias existentes entre ambas orientaciones, un examen de la literatura sobre el tema nos sugiere que comparten por lo menos un aspecto crítico, se focalizan en los procesos psicológicos y los resultados relativos a las variables de los procesos sociales.

Actualmente existen nuevas orientaciones teóricas respecto al papel que juegan los procesos sociales en el desarrollo moral (Kurtines & Gewirtz, 1987). La investigación y la literatura en este ámbito han empezado a emerger de forma sustancial (Berkowitz, 1985; Berkowitz & Gibbs, 1983; Berndt, 1983; Damon & Killen, 1982; Haan, 1978, 1985; Keller, 1984; Oser, 1984; Packer, 1985; Selman, 1980; Selman & Demorst, 1984; Shweder, Mahapatra & Miller, 1987; Youniss, 1981).

El campo del desarrollo moral ha sido definido por un creciente reconocimiento de la influencia del proceso social en dicho desarrollo (Erikson, 1950).

A través de estudios observacionales, de observación sistemática, de las interacciones sociales en muchos contextos, podemos tener la oportunidad de ver la naturaleza creativa de los procesos sociales. Dichos procesos no son solamente procesos creativos sino la liberación potencial de uno mismo. Así, la realidad social será la creación de un organismo con la capacidad para entender y contribuir al proceso de construcción de dicha realidad.

Esta forma de entender la realidad social proviene de la teoría «psicosocial» (Kurtines, 1991), una teoría que supone la integración de la teoría social y la teoría psicológica. Dicha teoría nos proporciona una visión del comportamiento humano como regido por las necesidades de uno mismo, añadiendo además: 1) unas reglas gobernadas, que son reglas explícitas e implícitas y convenciones creadas individual o colectivamente, construidas o autoimpuestas; 2) unos objetivos orientados, hacia la acción humana que tiene lugar en contextos de objetivos autoseleccionados; 3) que es intencional, se trata de agentes autodirigidos capaces de emplear conscientemente una variedad de planes o estrategias para poder conseguir objetivos o propósitos autoseleccionados; 4) social, porque en la acción humana tiene lugar en un contexto amplio, un sistema de reglas, roles o relaciones que proporcionan un contexto organizacional o estructural para acciones gobernadas por reglas específicas.

En definitiva, para un buen desarrollo moral y aprendizaje de actitudes, valores y normas son necesarias una serie de competencias psicosociales (lingüísticas, cognitivas, comunicativas y competencias sociomorales) influenciadas por procesos de maduración y procesos de aprendizaje o condicionamiento.

Pasando de la teoría a la práctica deberemos tener en cuenta, a nuestro entender, dos objetivos principales: el desarrollo de la capacidad de autodirigir el comportamiento y la adquisición y posesión de un amplio rango de competencias psicosociales, así los seres humanos adquieren la capacidad de influen-

cias el curso de su desarrollo. Como consecuencia del proceso de desarrollo humano el individuo adquiere la capacidad de escoger los objetivos y valores que influyen en la dirección de sus cambios personales.

PENSAMIENTO CRITICO Y DISCUSION CRITICA

El desarrollo de todas las competencias psicosociales (incluyendo las competencias de pensamiento y discusión crítica) y la capacidad para obtener un comportamiento autodirigido proporcionan a las personas la libertad de elección y toma de decisiones, importantes para el desarrollo moral.

Las personas no solamente hacemos elecciones sino que somos moralmente responsables de sus consecuencias. Las elecciones que hacemos tienen un amplio rango de consecuencias, que pueden ser positivas o negativas, inmediatas o a largo plazo, impredecibles a veces, para uno mismo o para los demás, etc. Todos estos tipos de consecuencias de nuestras elecciones son evaluadas en el contexto de los objetivos y valores que les dan sentido. Se dan en un contexto histórico, se expresan con un lenguaje, se relacionan con leyes, costumbres y convenciones de las sociedades y las culturas.

Hay algunas elecciones que implican competencia u obligaciones con conflicto moral. Por ejemplo: ¿qué es más importante, nuestros principios o la amistad? ¿hacia quién nos sentimos más obligados, hacia la familia o hacia el país? etc. Situaciones como estas se llaman «dilemas morales». El proceso de llevar a cabo una decisión moral implica llegar a una resolución con respecto a la validez relativa de los reclamos normativos en cuestión. Si no existen obligaciones en el conflicto, no habrá dilema. Una decisión moral implica un juicio respecto a qué sería lo correcto si tuvieramos que actuar de determinada manera.

Las decisiones morales auténticas además de requerir la toma de decisión sobre lo que uno debería hacer, también requieren tomar conciencia de la responsabilidad que encierra dicha decisión. Así, consideramos que este tipo de ejercicios deberían ser practicados en la escuela y concretamente a nivel de aula para que, en cualquier circunstancia, la persona fuera capaz de ofrecer dicho nivel de decisión.

Por otro lado, como la mayoría de veces no somos capaces de aconsejar sobre lo que es bueno o correcto y lo que es malo o incorrecto, debemos ofrecer a los alumnos ciertas guías que les puedan ayudar a tomar la decisión. Estas guías serán lo que vamos a llamar pensamiento y discusión «crítica». «Crítico» significa ser escéptico, dar oportunidad a todas las alternativas a ser consideradas como válidas. En un nivel cognitivo, ser crítico sería saber realizar pensamientos críticos. El pensamiento crítico en la resolución de dilemas morales implica la adopción de una postura «crítica» con respecto a la validez de dichas alternativas normativas. Si el dilema es individual, ser crítico quiere decir ser escéptico o por lo menos querer responder a nuestras propias decisiones y acciones y a la validez de los objetivos y valores personales y a los principios que nos permien justificarlos. Si el dilema es institucional, ser crítico implica además de ser escéptico cuestionar decisiones y acciones institucionales y la validez de objetivos compartidos y los principios que los justifican.

La discusión crítica es similar al pensamiento crítico porque también implica dicho nivel de escepticismo. De todas formas, el pensamiento crítico proporciona las bases para la discusión crítica. Sin un pensamiento crítico no podría

darse una discusión crítica. Pero la discusión crítica no es lo mismo que el pensamiento crítico. El pensamiento crítico es un proceso cognitivo, intrapersonal, se da dentro de la mente, es esencial para resolver conflictos morales intrapersonales que se dan entre dos o más personas. En cambio, la discusión crítica implica comunicación, es esencial para resolver conflictos morales interpersonales. La discusión crítica es un tipo de discusión que examina y pregunta críticamente elecciones tanto individuales como institucionales y procede a validarlas desde un punto de vista normativo, justificándolas. Sin embargo, vemos que es fácil ser crítico o escéptico acerca de decisiones y acciones que deben afrontar los demás, en cambio es sumamente más difícil serlo con nuestras propias decisiones y acciones. Así, la mejor manera de asegurar que estamos haciendo una elección correcta es querer someter a reflexión y discusión nuestras elecciones. (Kurtines & Gewirtz, 1991).

COMO DEBERA SER Y ACTUAR EL PROFESOR

Es preciso asegurar que los profesores que van a dedicarse a la enseñanza de las actitudes, valores y normas, o sea, todos, tengan una formación específica (Puig & Martínez, 1989).

En este sentido tendremos que comprobar hasta qué punto los educadores son capaces de permitir a los alumnos: la construcción de su propio yo, de una moral autónoma que les permita comportarse de acuerdo con sus principios y normas morales; el desarrollo de las capacidades cognitivas y psicosociales, de la capacidad empática; el desarrollo del juicio moral y de la capacidad de autorregulación y autocontrol de su conducta, para que de esta forma, la persona salga de la escuela con la capacidad de poder convivir en la sociedad pluralista y democrática en la que nos encontramos, con un alto grado de participación social.

«En todas las profesiones, pero especialmente en la de periodista y de profesor, la dimensión moral es capital. (...) Al profesor se le deberá exigir una buena formación, una actitud de generosidad y de diálogo, ganar la confianza y encarnar los valores que pretende suscitar» (Marín Ibáñez, 1987).

La educación de las actitudes, valores y normas no se fundamenta en la transmisión de una escala de valores o normas de comportamiento preestablecidas por la sociedad, sino que se pretende contribuir, gracias a un currículum específico, a que los niños, adolescentes y jóvenes consigan un desarrollo autónomo. «La educación moral para el desarrollo no quiere transmitir ningún contenido cultural concreto, sino que pretende que los educandos se orienten críticamente entre las distintas opciones morales y construyan creativamente sus decisiones éticas, apoyándose en los principios formales de valor que un correcto desarrollo les proporcionará.» (Martínez & Puig, 1987).

Una de las funciones del maestro es la de hacer el papel de transmisor de «saberes éticos» (Santolaria, 1987). En edades tempranas debe proporcionarse a los alumnos cierta cantidad de instrucción en este sentido. En esta etapa denominada de Educación protomoral, el maestro ha de ser capaz de regular su nivel de intervención en función del peculiar desarrollo de cada educando. Es en esta edad que el niño puede advertir ciertas contradicciones entre la educación familiar y la acción pedagógica escolar, que podrán reducirse si el nivel de

competencia del maestro como persona y como profesional es suficiente, y si se dan las oportunas entrevistas entre padres y maestros que soslayen dichas contradicciones.

Es un período en el que debe favorecerse un tipo de intervención educativa que facilite el desarrollo de aquellas disposiciones que conducirán en sus niveles más elevados al dominio de los principios morales sobre los que se fundamenta la personalidad moral (Martínez & Puig, 1987).

Deberá promoverse el desarrollo en el alumno en cuatro dominios: 1) Capacidad cognitiva (desarrollo orientado hacia el aumento del nivel de autonomía intelectual y el espíritu crítico); 2) Capacidad empática (desarrollo que incluye un incremento de la consideración por los demás y provoca la internalización de valores como cooperación y solidaridad); 3) Juicio moral (desarrollo que persigue llegar a pensar según criterios de justicia y dignidad personal); 4) Capacidad de autorregulación (promueve la autonomía de la voluntad, mayor coherencia de la acción personal).

Por lo que se refiere a la autorregulación y el autocontrol en la acción pedagógica, los maestros deben intentar asegurar el desarrollo en el educando de competencias que preserven su actuación con independencia de la influencia de los agentes externos (padres y maestros).

Pero la autorregulación y el autocontrol deben enseñarse mediante una serie de métodos o técnicas que el profesor o maestro debe conocer. Pantoja nos plantea que existen dos maneras de enseñar la autorregulación en la escuela: la primera consistiría en utilizar proyectos o programas que abarquen a todos los alumnos en el aula, programas destinados a que aprendan las destrezas necesarias para poner en funcionamiento el autocontrol en conductas académicas y sociales —aprender a autodeterminar metas, criterios y objetivos, aprender a autoobservarse, a analizar los antecedentes y consecuencias de su conducta, a autorreforzarse, etc.—; la segunda, utilizar proyectos mediante los cuales se traslade poco a poco el control que ejerce el profesor a los mismos alumnos sobre todo para mantener aquellos cambios de conducta conseguidos mediante influencia y control del profesor —aplicación de programas de modificación de conducta—.

Así, el profesor debe ser capaz de crear un clima escolar determinado, en el que se favorezca el intercambio y el diálogo tanto entre alumnos como entre profesor y alumno. Crear este clima requiere equilibrio psicológico y afectivo que le permita exponer sin dogmatismos ni fanatismo sus principios morales con plena conciencia de no imponerlos a los educandos que participan en el proceso de adquisición de normas, valores y hábitos. Debe crear situaciones que planteen problemas y contradicciones a la estructura moral en que se sitúa el niño y que le produzcan cierta insatisfacción, siempre y cuando se establezcan los cauces para la resolución del problema.

Algunas de las capacidades que debería tener el educador de las actitudes, valores y normas son: la capacidad de escuchar, de aconsejar y de ayudar en la formación; la capacidad para construir un modelo teórico propio y adaptado a la situación educativa concreta; admitir la posibilidad de modificar el modelo en función de las sucesivas variaciones que se puedan producir; de animar a los grupos y de analizar su funcionamiento, de comprender el sentido y la dinámica de las situaciones que se plantean en las aulas; la capacidad de trabajo sobre la propia persona y de interrogarse sobre uno mismo dentro de su práctica docente; de utilizar instrumentos y ayudar a que los alumnos los utilicen en sus ejercicios escolares; cierta habilidad para diseñar actividades particulares

tendientes al desarrollo de la confianza en sí mismo por parte del educando; deberá ser capaz de poder dirigir discusiones morales.

Es necesario que el maestro exponga al niño al tipo de razonamiento del estadio inmediatamente superior. Con dicho propósito el maestro debe potenciar al máximo las situaciones de interacción entre iguales e interacción maestro-alumno que favorezcan una enseñanza que se adelante al desarrollo.

En las discusiones, el maestro será el encargado de proporcionar documentos de diversos tipos: materiales informativos y de sensibilización (noticias de un periódico), que sugieran diálogos y debates sobre aspectos opinables, etc.

En definitiva, deberá crear en su materia un clima de auténtica cooperación que sólo se consigue si posee ciertas características personales o habilidades que le induzcan a comportarse de forma coherente a la propuesta del valor «cooperación».

Por otro lado, no debemos olvidar que en ciertos momentos de la vida del niño, éste necesita aprender por sí mismo en situaciones prácticas con los adultos o sus iguales, tomando parte en actividades como juegos, obras de teatro, etc., estimulándose de esta forma el desarrollo de su juicio moral y la capacidad para situarse en el punto de vista del otro (empatía). Por lo que se deberá fomentar la existencia de dichas situaciones prácticas, y deberá entrenarse en las técnicas o persuasión de tipo socrático.

Referencias

- BERKOWITZ, M. W. (1985). *Peer conflict and psychological growth*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BURTON, R. V. (1984). A paradox in theories and research in moral development. En W. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.). *Morality, moral behavior and moral development*. New York: John Wiley & Sons, 178-192.
- COLL, C. (1984). «Estructura grupal, interacción entre iguales y aprendizaje escolar.» En *Infancia y Aprendizaje* (27-28).
- DAMON, W. (1978). *Moral development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ERIKSON, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- HAAN N. (1978). Two moralities in action contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 286-305.
- JORDAN, J. A. y SANTOLARIA, F. F. (eds.) (1987). *La Educación Moral, Hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU.
- KURTINES, W. M. y GEWIRTZ, J. L. (eds.) (1987). *Moral development through social interaction*. New York: John Wiley & Sons.
- KURTINES, W. M. y GEWIRTZ, J. L. (eds.) (1991). *Moral behavior and development: An Introduction*. New York: McGraw Hill.
- LICKONA, T. (ed.) (1976). *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1987). «La educación moral según los organismos internacionales de educación.» En Jordan, J. A. y Santolaria, F. F. (eds.) o.c. pp. 368 y 377.
- MARTÍNEZ, M. y PUIG, J. M. (1987). «Elementos para currículum de educación moral» p. 155. En Jordan, J. A. y Santolaria, F. F. o.c.
- MARTÍNEZ, M. y PUIG, J. M. (1989). *Enciclopedia de Educación*. Barcelona: Planeta.
- ORTEGA, P. (1986). «Estrategias para el cambio de actitudes». (pp. 61-86). En Escámez, J. y Ortega, P. *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- PANTOJA, J. L. (1987). *La autorregulación científica de la conducta*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- PERRET-CLERMONT, A. N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la integración social*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- PIAGET, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- PUIG, J. M. y MARTÍNEZ, M. (1989). *Educación Moral y Democracia*. Barcelona: Laertes.
- SELMAN, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical studies*. New York: Academic Press.
- STAUB, E. (1978). *Positive social behavior and morality, Vol. I: Personal and social influence*. New York: Academic Press.

Actitudes, valores y normas: aprendizaje
y desarrollo moral

M.^a Rosa Buxarrais

CL&E, 1992, 15, pp. 25-31

Resumen: Este artículo tiene dos partes claramente diferenciadas. En la primera se parte de una perspectiva teórica en torno al aprendizaje de las actitudes, valores y normas, la teoría «psicosocial». Hacemos especial énfasis en dos de los objetivos principales para el aprendizaje y el desarrollo moral: el pensamiento crítico y la discusión crítica. Asimismo, en la segunda parte se proporcionan pautas concretas de cómo deberá ser y actuar el profesor que pretenda llevar a cabo este tipo de enseñanza, siempre teniendo en cuenta que el alumno es quien debe aprender y que el profesor deberá realizar una función de guía en dicho aprendizaje.

Datos sobre el autor: M.^a Rosa Buxarrais es Doctora en Pedagogía, profesora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral (G.R.E.M).

Dirección: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, Baldiri Reixac, s/n 08028 Barcelona. Tel (93) 333 34 66.

© De todos los artículos deberá solicitarse por escrito autorización de CL&E y de los autores para el uso en forma facsímil, fotocopia o cualquier otro medio de reproducción impresa. CL&E se reserva el derecho de interponer las acciones legales necesarias en aquellos casos en que se contravenga la ley de derechos de autor.