

# Razonamiento y construcción de valores en el aula

M.<sup>a</sup> ANGELES DE LA CABA

Universidad del País Vasco



## Resumen

*El objetivo de esta investigación es doble. Se pretende, por una parte, establecer perfiles evolutivos en el razonamiento de justicia que los alumnos aplican a las situaciones conflictivas de clase y, además, ver si la interacción social y la discusión pueden favorecer el desarrollo.*

*Para llevar a cabo el doble objetivo señalado se ha puesto un especial interés en indagar 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 los del grupo.*

*Los resultados –en base a un diseño de intervención Pretest-Tratamiento-Posttest– ponen de manifiesto que, efectivamente, existen patrones bien delimitados en el razonamiento de justicia que los alumnos aplican a las situaciones conflictivas del aula. Asimismo, evidencian la importancia evolutiva de la edad como variable clave para explicar una parte importante de las diferencias encontradas y la importancia del sexo, no tanto por las diferencias halladas en el razonamiento como en los contenidos de valor que se defienden. Por otra parte, se confirma que la discusión de dilemas entre compañeros es un potente instrumento para favorecer el avance.*

Palabras clave: Valores, Razonamiento, Desarrollo, Intervención, Contenido, Esquema, Estructura, Clase, Autoridad, Responsabilidad.

---

## Reasoning and Constructing Values in the Classroom

### Abstract

*The aim of this research is twofold: One, to establish the developmental course of students' reasoning of justice applied to conflicting situations in the classroom. Two, to study whether social interaction and group discussion facilitates its development. To this end, special attention has been paid to studying: How children react to the teacher's authority and punishments; how they understand responsibility, both at individual and group level; what they consider to be more important when they have to choose between the teacher's authority and solidarity with their peers, or, when the child's own interests comes into conflict with the group's.*

*Results, based on a pretest-treatment-posttest intervention design, confirm the existence of specific patterns in the development of student's reasoning of justice applied to conflicting situations arising in the classroom. Likewise, they support the developmental importance of age as a key variable in explaining a significant part of the differences obtained. The child's sex was found to be important in terms of the different values they support. Finally, the study confirms that group discussions of conflicts are a powerful tool which favours the development of reasoning.*

Key words: Values; Reasoning; Development; Intervention; Content; Scheme; Structure; Classroom; Authority; Responsibility.

---

Correspondencia con autora: Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y C. Educación. Alto de Zaragoza, s/n.

## La investigación de los valores desde una perspectiva psicopedagógica

El ámbito de los valores interpersonales es, en la actualidad, objeto de atención y controversia. Si bien nadie parece negar que la Educación en valores científicos o estéticos es un objetivo importante en el quehacer escolar, son muchos los que, en nombre de la neutralidad, cuestionan la posibilidad y la legitimidad de intervención escolar sobre los valores interpersonales, también llamados éticos o morales. Esta posición se extendió con mucha fuerza en la década de los años sesenta, como reacción contra el adoctrinamiento. Sin embargo, ha ido debilitándose ante la aparición de modelos psicopedagógicos alternativos que coinciden en proponer «la autonomía» como objetivo de la Educación en Valores y en rechazar tanto la imposición o inculcación como el presupuesto de neutralidad. Desde la óptica actual parece posible hacer, al menos, dos afirmaciones:

1) Es necesaria una posición «activa» por parte de los educadores. Estos no pueden abstenerse o inhibirse de intervenir, si quieren facilitar que los alumnos alcancen un cierto grado de autonomía (Peters, 1984; Trilla, 1991). Esto no supone, como se entendía tradicionalmente en los modelos de inculcación, decirles a los alumnos qué está bien o mal, puesto que son ellos mismos quienes tienen que descubrir y construir sus valores, sino de plantearse qué aspectos son más relevantes para favorecer los procesos adecuados.

2) Los valores interpersonales tienen componentes cognitivos, afectivos, sociales e incluso biológicos y el trabajo educativo debe tener todos ellos en cuenta para el logro de la autonomía.

Desde esta perspectiva multidimensional desaparecen muchas de las incompatibilidades surgidas entre los diferentes modelos, precisamente, como consecuencia de un énfasis excesivo en uno u otro aspecto. Además, este marco integrador nos permite redefinir el problema y precisar los principales aspectos a tener en cuenta.

El componente cognitivo es, quizá, el criterio más utilizado de definición de valores y hace referencia a las ideas, criterios u opiniones en base a las cuales decidimos qué es correcto, bueno o deseable en las relaciones con otros, así como en las situaciones de conflicto (Rokeach, 1979; Documentos para la Reforma, 1990).

La importancia del pensamiento y su incidencia explica la insistencia de los modelos Humanistas en facilitar que los alumnos «clarifiquen» su pensamiento y «descubran» sus propios valores. Sin embargo, el papel motivador de los aspectos cognitivos es más amplio, como bien han demostrado los modelos constructivistas. De hecho, dos personas pueden defender un mismo valor (por ejemplo, el compañerismo) y hacerlo por razones muy diferentes (el miedo al castigo, el intercambio de favores o el bien de grupo). En este sentido, los modelos Cognitivo-Evolutivos, de supuestos constructivistas, han enriquecido la perspectiva al diferenciar contenido y estructura de los valores. De esta manera, se considera que es necesario atender, desde la Educación, no sólo a los contenidos de valor que se manifiestan sino también a la estructura subyacente, a los esquemas de razonamiento que los alumnos construyen en la interacción con los otros.

Por otra parte, los valores tienen, también, importantes componentes afectivos y sociales. Es decir, que aquello que valoramos como correcto o bueno depende, en gran medida, de los sentimientos, los afectos y los contextos o situaciones, por lo cual no es suficiente trabajar sobre lo que los alumnos piensan y razonan, como ponen de manifiesto, desde diferentes ópticas, la práctica totalidad de los modelos (Conductuales, Humanistas, Contextuales y Constructivistas).

Entre las variables socio-afectivas relevantes, que se han señalado desde diferentes posiciones, cabe destacar las siguientes:

- a. La integración de los valores en la personalidad, (Kirschenbaum, 1973; Kegan, 1982; Damon, 1984, Blasi, 1989, Kirwood, 1991).
- b. El grupo de referencia y la importancia de los “otros significativos” (Garbarino y Bronfenbrenner 1976)
- c. Las prácticas educativas tanto de padres como de profesores, sobre todo por lo que se refiere a cómo ejercen su autoridad ante las situaciones de conflicto y el papel de los modelos (Bandura, 1987; Lickona, 1985).

## **¿ES POSIBLE FOMENTAR VALORES INTERPERSONALES EN EL AULA, DESDE UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA?**

### **Planteamiento del problema**

La investigación psicopedagógica realizada a lo largo de las dos últimas décadas ha facilitado un reconocimiento implícito, y cada vez mayor, de que respuestas eficaces son tan sólo posibles en la medida en que evitemos fragmentar y simplificar una realidad compleja. Sin embargo, la mayor parte de los trabajos realizados en el aula se sitúan en una perspectiva muy amplia y ofrecen pocos datos sobre los valores interpersonales que hacen referencia al propio grupo de clase.

El trabajo de investigación, que aquí se presenta, pretende, precisamente, dar respuesta a la necesidad de hacer frente a la realidad del aula. Más concretamente, se trata de estudiar los valores y razonamientos que los alumnos aplican a las situaciones interpersonales conflictivas, conscientes de que constituye, únicamente, una dimensión, entre otras, a tener en cuenta; no sólo para describir las cogniciones de los educandos sino también, y sobre todo, para favorecer cambios.

### **Presupuestos teóricos del trabajo**

El propósito planteado surgió de la reflexión sobre las aportaciones de los modelos Cognitivo-Evolutivos (Piaget, 1984-1932; Kohlberg, 1984; Selman, 1980). Los hallazgos de estos modelos, de carácter constructivista, pueden sugerir, intuitivamente, que la responsabilidad, el respeto a los compañeros y al profesor son valores grupales que van unidos a cierto nivel de desarrollo en el razonamiento de justicia. Parece lógico pensar que el uso de criterios preconventionales (Kohlberg, 1981) –evitación de castigo o búsqueda de beneficio personal– son difícilmente compatibles con valores grupales y que éstos aparecen en la medida en que se dispone de criterios convencionales: bien común, lealtad, confianza, respeto mutuo. Por otra parte, los efectos altamente positivos obtenidos sobre el razonamiento de justicia cuando se potencia la discusión de dilemas (Rest, 1986; Kohlberg, 1987) sugieren una vía de trabajo interesante para todo tipo de valores. Sin embargo, la mayor parte de las intervenciones realizadas se ha ocupado de medir los niveles estructurales de razonamiento sin atender demasiado a los contenidos de valor en sí mismos. Tan sólo en los últimos años, una vez consolidada la investigación que prueba la existencia universal de estadios en el razonamiento de justicia (revisión de Walker, 1989), se ha propuesto, como alternativa a muchas de las críticas recibidas, estudiar las interacciones entre estructura y contenido de los valores. Este es el punto de partida de este trabajo que se inserta dentro de la Teoría Constructivista y de la cual cabría reseñar los siguientes supuestos:

1). Las personas perciben, interpretan y reaccionan ante las situaciones conflictivas motivados, en gran parte, por sus esquemas de valor, entendidos como «patrones de pensamiento», que sirven para organizar las experiencias pasadas e interpretar las nuevas situaciones. Estos tienen un papel multifuncional y condicionan todo el proceso de valoración, desde la percepción –al hacer que nos fijemos en unos determinados aspectos y desechemos otros– hasta la toma de decisiones ante los conflictos.

2). Los esquemas de valor se construyen en la interacción social con los demás y siguen un proceso evolutivo de cambio. En este sentido, es importante destacar la importancia que se concede, desde los modelos constructivistas, al concepto de estadios así como la polémica suscitada. En los primeros trabajos realizados se entendió que los criterios de justicia definían y recogían adecuadamente toda la problemática de los valores interpersonales o morales. Cada estadio «moral» se caracterizaría por una forma propia de definir los elementos de un problema social así como las claves más importantes para resolverlo (Rest, 1975). Sin embargo, numerosas investigaciones han demostrado, posteriormente (Turiel, Smetana y Nucci, 1988; Enesco y Del Olmo, 1989), que es necesario separar dominios y estudiar conceptos o valores específicos en contextos diversos, en vez de proponer un estadio general.

3). Cada persona toma parte activa en la construcción y cambio de sus esquemas de valor. En este sentido, se ha enfatizado la capacidad sociocognitiva y, particularmente, el papel clave del «role-taking», que se define como la habilidad para analizar una cuestión desde varios puntos de vista y sobre todo para tener en cuenta el punto de vista del otro cuando difiere del propio (Higgins, 1983).

4). Por otra parte, las interacciones sociales pueden potenciar avance cuando son «estimulantes», es decir, cuando favorecen la adopción de perspectivas (role-taking) y facilitan su contraposición para generar conflicto y reestructuración de esquemas (Carugatti y Mugny, 1988; Díaz Aguado, 1986).

5). El conflicto sociocognitivo originado al contraponer puntos de vista o contracciones sociales divergentes se propone como el mecanismo fundamental de avance y la discusión de dilemas donde se presentan dos valores contrapuestos es, asimismo, uno de los principales contextos de trabajo. Efectivamente, la situación de discusión parece ser el motor necesario de la interacción social para producir un conflicto interno en los esquemas de razonamiento del sujeto, incluso por encima de que se llegue a una solución aparente.

Lógicamente, la interacción social y la discusión no siempre garantizan progreso. Son ya bien conocidas una serie de situaciones tipo en las que no se genera avance, bien porque todos están de acuerdo, o porque uno impone su propio punto de vista. Por otra parte, la complacencia hacia el adulto –que espera una respuesta correcta–, hacia el líder o hacia el grupo son, también, aspectos relacionales que impiden la confrontación de perspectivas y, por tanto, el progreso. Se han hecho, también, algunos intentos de explicar cómo afectan las variables cognitivas del grupo al desarrollo de los participantes (Berkowitz, 1985; Oser, 1984), aunque falta, aún, mucho por realizar en este campo.

## Objetivos

El objetivo de esta investigación es doble. Se pretende, por una parte, establecer perfiles evolutivos en el razonamiento de justicia que los alumnos aplican a las situaciones conflictivas de clase y, además, ver si la interacción social y la discusión pueden favorecer el desarrollo.

Para ello, se ha puesto un especial interés en indagar 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 los del grupo. Se trata de saber qué eligen ante conflictos reales del aula –tales como el chivarse, el vengarse, el castigo colectivo o castigo advertencia, el copiar o dejarse copiar– y cómo lo razonan. Asimismo, se trata de averiguar qué cambios se producen como consecuencia de la intervención.

En cuanto a objetivos más específicos cabe reseñar los siguientes:

1. Estudiar la existencia de posibles patrones de pensamiento y comparar las diferencias que puedan encontrarse en función de la edad así como del sexo.

2. Analizar en qué medida un patrón de razonamiento de justicia conlleva la elección de unos u otros contenidos de valor, tratando, asimismo, de ver si existen diferencias significativas en función del curso y sexo.

3. Comprobar si la interacción social entre compañeros puede favorecer cambios en los esquemas de valor, comparando los resultados obtenidos en los cursos experimentales donde se realiza intervención basada en la discusión de dilemas con los obtenidos en los grupos de control donde no hay sesiones de discusión entre compañeros.

4. Describir los efectos de las distintas condiciones de interacción para saber qué aspectos, tanto cognitivos como relacionales, son más relevantes. Más concretamente:

4.1. Analizar la incidencia del tipo de grupo (heterogéneo y homogéneo, en cuanto a los estadios de razonamiento de justicia de los miembros de grupo).

4.2. Asimismo, analizar el tipo de estrategias de discusión utilizadas por los participantes en relación con el progreso observado.

5. Comparar el tipo de razonamiento que se utiliza en dilemas hipotéticos y reales. Es decir, tomando el modelo de Kohlberg, y uno de sus dilemas hipotéticos (anexo 1: 1.1) comprobar si se producen las mismas secuencias de desarrollo en el razonamiento de justicia ante situaciones reales de clase (anexo 1: 1.2 y 1.3).

## Muestra

La intervención se ha realizado en quinto y octavo de EGB de dos escuelas públicas de Vizcaya, con un total de 203 niños, pertenecientes a un medio socioeconómico bajo y distribuidos en clases experimentales (99) y controles (104).

La distribución por sexo, curso, grupo y centro puede verse en la Tabla I.

TABLA I  
*Distribución de la muestra*

	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

## Desarrollo de la intervención

### *Diseño*

Se trata de un diseño de intervención Pretest-Tratamiento-Postest, cuyo esquema se refleja en la Tabla II.

TABLA II  
*Esquema del diseño de la intervención*

	PRETEST	TRATAMIENTO	POSTEST
Grupo Experimental	O	X <sub>1</sub>	O <sub>2</sub>
Grupo Control	O <sub>1</sub>	X <sub>2</sub>	O <sub>2</sub>

Como se aprecia, el tratamiento (X) tiene dos modalidades; una para las clases experimentales (X1) y otra para las clases controles. Hay que hacer constar que, a su vez, el tratamiento experimental se aplica según dos condiciones diferenciadas. De esta manera tenemos el tratamiento X1A, que corresponde a discusión en grupo con niveles homogéneos de razonamiento de justicia, y el tratamiento X1B, que corresponde a discusión en grupo con niveles heterogéneos. El tratamiento X2 tiene una única modalidad que consiste en reflexión sobre los diferentes dilemas pero sin discusión sobre los mismos con los compañeros.

Por otra parte, los sujetos no han sido asignados de forma aleatoria a los grupos, puesto que se ha preferido trabajar con grupos naturales clase-aula por las siguientes razones:

En primer lugar, la imposibilidad práctica de llevar adelante una intervención educativa de la profundidad y duración exigidas con alumnos segregados de sus Centros y/o aulas escolares. Aunque esto 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 la situación experimentalmente a otras situaciones de interacción en grupos escolares naturales.

Por tanto, y en resumen, se trata de un diseño «quasi-experimental», ya que no podemos hablar de equivalencia o comparabilidad. Sin embargo, se ha intentado garantizar el cumplimiento de todos los requisitos posibles, al trabajar con grupos-clase, entre los cuales pueden ser destacados los siguientes:

1. Con el propósito de controlar posibles efectos ligados al centro, aula o experimentador, este trabajo no se ha limitado a un solo grupo experimental y un solo grupo control. Se ha contado con cuatro clases experimentales y cuatro de control, realizándose el trabajo en dos centros escolares distintos y en dos niveles de EGB (5º y 8º), lo cual aporta ciertas garantías respecto a la estabilidad de los resultados.

2. Se ha llevado a cabo un tipo de intervención idéntica para las clases experimentales y los controles en todos los aspectos menos en uno considerado como fundamental: la discusión de dilemas, con lo cual se descarta la posible duda que se

plantea cuando no se hace ningún tipo de intervención en las clases-control, de tal manera que la superioridad de los grupos experimentales podría ser debida al simple hecho de realizar una actividad novedosa.

3. Finalmente, cabe destacar que se manejan dos estrategias metodológicas complementarias: de tipo cuantitativo y cualitativo. De esta manera, la evaluación de los resultados desde ambas perspectivas proporciona una importante triangulación en apoyo de la validez del diseño.

### *Fases y procedimientos de la intervención*

En una primera etapa, de exploración, se procedió a estudiar los conflictos habituales en Ciclo Medio y Ciclo Superior. Para ello se recogieron las ideas propuestas por chicos y chicas de EGB, desde quinto hasta octavo. A pesar de la gran cantidad de conflictos recogidos había una cierta constancia en el tipo de situaciones presentadas. Tomando como punto de partida las sugerencias de los niños se elaboraron los dos dilemas reales del Pretest (anexo 1: 1.2 y 1.3) así como los dilemas que iban a ser utilizados durante la intervención (anexo 2). La redacción de éstos fue hecha teniendo en cuenta las indicaciones de los modelos Cognitivo-Evolutivos: contraponiendo en cada dilema dos valores.

Una vez diseñados, se intentó proner a prueba algunos de ellos (anexo 2: 2.1 y 2.2) con el propósito de ver hasta qué punto eran útiles y adecuados para suscitar discusión, ya que iban a constituir el material básico de trabajo durante la intervención.

A continuación se realizó el Pretest, para medir los estadios de razonamiento de justicia de cada uno de los 203 niños de la muestra. Tal valoración se hizo mediante una entrevista clínica en base a tres dilemas de justicia: un dilema hipotético de Kohlberg, de la versión estandarizada, forma A (Colby, Kohlberg, Gibbs y Candee, 1983) y dos dilemas reales de clase que presentan una estructura muy similar a los dilemas hipotéticos de Kohlberg pero con el contenido que nos interesaba estudiar (anexo 1). El primero de estos dilemas reales 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 contraponen, pues, los contenidos de valor autoridad-solidaridad en un contexto que puede, a mi entender, aportar datos importantes sobre la forma de razonar. El segundo dilema real 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.

La etapa de intervención fue precedida por unas semanas que sirvieron para la formación de grupos de discusión en las clases experimentales, en base a criterios de heterogeneidad-homogeneidad (estadios de razonamiento) y en base a criterios relacionales (sociograma y criterios de los maestros).

Una vez hecho esto se pasó a la fase de intervención propiamente dicha. En las clases de control se trabajaba el dilema, individualmente, y se respondía a las preguntas por escrito. En las clases experimentales se discutían los dilemas por grupos y, mientras tanto, los profesores ayudaban a registrar las estrategias de discusión utilizadas en cada grupo. Para ello, se había elaborado, previamente, una hoja de observación, en función de cinco categorías (no participación, rechazo, yuxtaposición, petición de clarificación y análisis). La intervención tiene una duración de siete u ocho sesiones para cada grupo y una periodicidad semanal.

En el anexo 2 quedan reflejados cada uno de los dilemas, y las preguntas correspondientes, utilizadas durante las sesiones.

Después de las siete sesiones se volvieron a pasar los mismos tres dilemas del Pretest en el Postest (anexo 1). El hecho de que fuesen los mismos tiene, sin duda, limitaciones, pero consideramos que pueden quedar, en gran parte, paliadas por la comparación de resultados entre clases experimentales y controles.

Finalmente, es importante destacar que los estadios de razonamiento, tanto en el Pretest como en el Postest, fueron valorados conforme al manual de Kohlberg (Colby y otros, 1983). A tales valoraciones se les ha aplicado el coeficiente de fiabilidad interjueces de Ebel (1951) tomado de Rivas (1984) con los siguientes resultados: 0.97 para el dilema hipotético y 0.89 para los reales.

### *Análisis de datos*

El conjunto de la explotación cuantitativa de los datos se ha realizado mediante el paquete estadístico SPSSPC+, y dado el carácter marcadamente ordinal de las variables fundamentales objeto de estudio, se utilizan, preferentemente, tabulaciones cruzadas donde se analizan las relaciones entre los avances y las distintas variables independientes de interés: grupo experimental –control; edad, sexo—. Como coeficientes estadísticos para el análisis de las tabulaciones cruzadas se han empleado, preferentemente, el Chi cuadrado y su probabilidad asociada. Como indicadores de potencia se utilizan el coeficiente PHI y la V de Kramer según tengamos un cuadro de 2 por 2 o más dimensiones.

Desde el punto de vista cualitativo el análisis de los datos se ha realizado conforme a estrategias de análisis de contenido y categorización, en lo que hace referencia a las respuestas de los niños ante los dilemas presentados y categorización de las observaciones por lo que respecta a las estrategias de discusión empleadas al expresar sus opiniones en el grupo correspondiente.

## **Resultados por objetivos**

*Primer objetivo: ¿Existen patrones evolutivos en las concepciones que los alumnos aplican a las situaciones conflictivas del aula?*

Parecen existir, efectivamente, estadios bien delimitados y secuenciados en el razonamiento de justicia que los educandos utilizan ante dilemas entre autoridad y compañerismo, o bien personal y bien del grupo. Entre esos estadios cabe reseñar los siguientes:

Estadio 1. Razonamiento autoritario, cuyo máximo valor es la obediencia incontestable y donde, en caso de conflicto, prevalece el criterio de autoridad.

«Sólo puedes hacer lo que el profe te manda y tienes que obedecerle en todo. ¿Por qué?. Porque es el profe» (Respuesta al dilema del anexo 1.2).

Estadio 1/2. Cuando se plantean conflictos entre obedecer al profesor y ayudar a un compañero se resuelven en favor de la obediencia. En este sentido, el razonamiento sigue siendo autoritario. Todavía se justifica el derecho a mandar de los adultos pero empiezan a vislumbrarse pequeñas combinaciones de esquemas y razones de transición hacia el estadio dos, caracterizado por la búsqueda de beneficio y evitación de perjuicios.

«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. Ellos son mayores y saben mejor que los niños lo que está bien» (Respuesta al dilema del anexo 1.2).

El castigo se entiende, a menudo, como un valor necesario que ha de aplicarse cuando los alumnos son desobedientes.

«Hay que castigarle para que aprenda a obedecer las normas 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» (Respuesta al dilema del anexo 1.3).

Estadio 2. Razonamiento individualista que se guía por los valores del beneficio personal y el no arriesgarse en situaciones donde se pueda salir perjudicado. Obedecer al profesor, ser buen compañero, buscar el bien del grupo tienen sentido y valor en la medida en que coinciden con los propios intereses personales. Se elegirá aquello que le permite a uno evitarse líos y obtener mayores beneficios. La obediencia está por encima del compañerismo si se va a salir perjudicado, pero no sucede lo mismo si el sujeto considera que no va a perder nada o que la ganancia será mayor ayudando a los compañeros. Por otra parte, en los dilemas en los cuales se contraponen el bien personal y el bien del grupo siempre prevalece el primero. Los siguientes ejemplos, tomados de las respuestas al dilema del anexo 1.2 y 1.3, reflejan el carácter de la reciprocidad simple que preside este estadio relativista, en el sentido en que todo valor parece depender del propio bienestar.

«Hay que obedecer al profe porque así no te coge manía y te va todo mejor.»

«Lo más importante entre compañeros es hacerse favores pero sin arriesgarse mucho. Tú le ayudas porque él también te ayudará a ti. Eso es compañerismo. Si tienes buenos compañeros todo te va mucho mejor.»

«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.»

Con respecto al valor del castigo parecen admitir que es necesario porque así los alumnos aprenden a hacer lo que les mandan y 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» (1.3).

Estadio 2/3. Razonamiento transicional entre la valoración instrumental de las relaciones, en base a criterios de beneficio personal (estadio dos) y la valoración, ya social, de los intereses, ilusiones y esfuerzos de las personas queridas (estadio 3). La reciprocidad simple del estadio dos, basada en criterios de propio beneficio, evoluciona hacia la reciprocidad social que tiene en cuenta, también, el bienestar de las personas queridas y cercanas.

Ya sea para justificar la obediencia al profesor o el compañerismo se utilizan siempre el mismo tipo de criterios: la valoración de la ilusión y el esfuerzo del otro, todavía con criterios de búsqueda de beneficio personal. La dirección de las elecciones cuando se contraponen autoridad y compañerismo parece depender únicamente de factores afectivos (aprecio).

«Hay que obedecerle porque se preocupa de enseñarnos y nos ayuda. El compañero no tanto. El compañero está contigo y eso pero el profesor hace más cosas por ti y se esfuerza en ayudarte» (Respuesta al dilema del anexo 1.2).

«Ayudar al compañero porque el compañero es más importante para ti que el profesor. Está más cerca, pasas mucho tiempo con él y le aprecias más. También depende del caso. El profesor también te ayuda pero es distinto. El compañero te ayuda a tu nivel.»

El valor del castigo empieza a transformarse. Ya no se justifica con tanta fuerza como en los estadios anteriores y, por otra parte, la actitud personal ante él cambia. Antes era algo a evitar por encima de cualquier otra cosa y ahora, al valorar la necesidad de arriesgarse y responsabilizarse del bien de los compañeros, se empieza a justificar para no perder al amigo. Por otra parte, el relativismo sigue presente, aunque aparecen indicadores de superación (ponerse en el lugar del otro). Es, particularmente, curioso cómo empieza a vislumbrarse la concepción del castigo como salvaguarda del bien común, representado por las normas.

«El no tiene vela en ese entierro. Vere a saber lo que le puede pasar a él. Por otra parte, si es su amigo debe ayudarle porque vería que le hacen daño y le hacen daño también a él. Si es tu amigo y le ayudas y desobedeces tú crees que no deberías ser castigado, pero has desobedecido las normas» (Respuesta al dilema del anexo 1.3).

Estadio 3. Razonamiento interpersonal, con una perspectiva claramente social, que trata de valorar los conflictos desde las dos partes implicadas y que utiliza criterios de valoración del esfuerzo, lealtad, honestidad, confianza, respeto mutuo, como se aprecia en los siguientes ejemplos (Respuestas al dilema del anexo 1.2)

«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, aunque también debería contar más con nosotros.»

«Hay que obedecer al profesor porque él es el responsable de la clase por su trabajo. Es una forma de ayudarle para que todo marche bien y tener una relación llena de confianza para que cuando haya problemas puedan resolverse ayudando en vez de castigando.»

«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 sería un desastre.»

El problema del castigo cuando se contraponen a indulgencia, como en el dilema del anexo 1.3, se resuelve, a diferencia de los estadios anteriores, analizando la cuestión desde varios puntos de vista.

“Si una persona es mala y fastidia en un grupo hay que castigarle pero en este caso no ha fastidiado..., pero desde el punto de vista del Director está bien, no puede hacer otras cosas. El tiene que hacer que las normas se respeten y si empieza a dejar que se las salte sería un desmadre.»

En cuanto a las variables más decisivas para explicar la progresión secuencial de estadios evolutivos en la forma de plantear y razonar los problemas del grupo-clase, hay que destacar, tal y como esperábamos, la incidencia de la edad. Se observa una cierta concentración en torno a ciertos estadios, tal y como se comentará posteriormente.

Hay, en cada curso, y por influencia de la edad, un tipo de razonamiento o patrón de pensamiento específico. 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 dos, aunque se destacan algunos sujetos con criterios sociales.

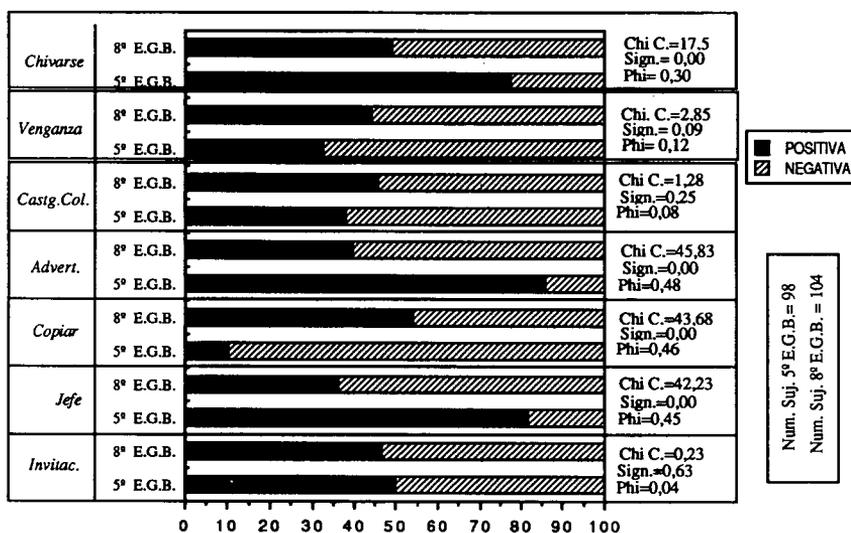
Lógicamente, y de acuerdo con la hipótesis evolutiva, hay en cada curso un número apreciable de sujetos que se diferencian del patrón predominante de la clase, ya sea porque tienen un estadio de razonamiento ligeramente superior o inferior.

Segundo objetivo: ¿Qué interrelaciones hay entre estadio de razonamiento de justicia y contenidos de valor que se defienden ante dilemas de clase?

En primer lugar hay que destacar que, aún reconociendo cierta flexibilidad, las relaciones parecen mucho más directas y mayores de lo que el modelo de Kohlberg supuso.

Si analizamos los resultados por cursos queda patente esta tendencia.

FIGURA 1  
Contenidos de valor según curso



Los niños de quinto de EGB tienden a justificar que haya un jefe y que sea el maestro quien ejerza como tal (81,6%). Sin embargo, este porcentaje baja, notablemente, en octavo, donde sólo un 36,5% se manifiesta a favor. Esta posición ante la autoridad del maestro es claramente comprensible si consideramos que en quinto predomina un patrón de razonamiento todavía cercano al autoritarismo del estadio uno, pero que en octavo prevalece la concepción de la autoridad típica del estadio dos; es decir, el respeto como medio para no salir perjudicado.

Lógicamente estas concepciones predominantes inciden, de forma clara en las maneras de abordar y solucionar los conflictos típicos que se presentan en la clase. Tomando, como ejemplo y referencia, las respuestas de los alumnos a los dos primeros dilemas discutidos en la intervención, únicamente en aquellos aspectos que han resultado ser diferentes en quinto y octavo, además de estadísticamente significativos, se puede tener una idea de la fuerte interrelación existente entre estructura y contenido de los valores.

En el primer dilema de la intervención (2.1) aparece 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.

En el siguiente dilema (2.2) aparece una situación con leves variantes 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.

Tanto en uno como en otro se les ha preguntado que deberían hacer los compañeros en el caso de que no salgan los culpables y es aquí donde se advierten las dife-

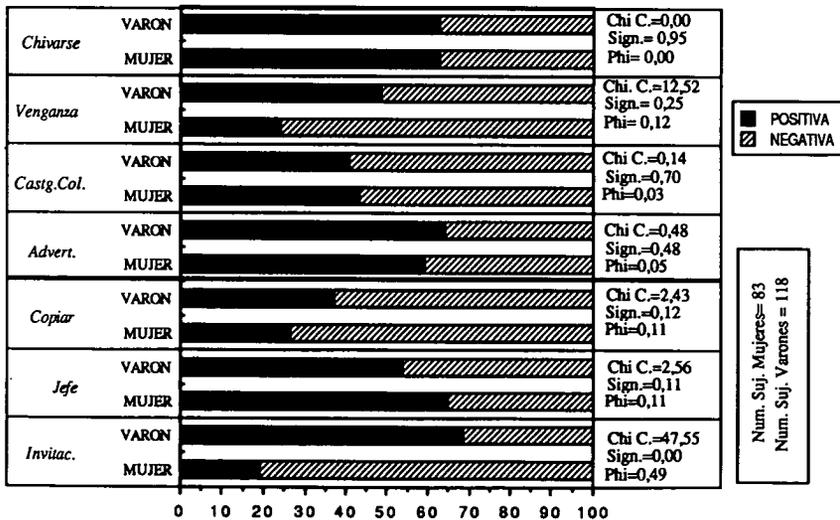
rentes valoraciones del «chivarse». Frente a un 77,6% a favor en quinto tan sólo hay un 51% en octavo.

Un aspecto particularmente relevante, por sus implicaciones, es el del castigo advertencia, que se refleja en las valoraciones de los alumnos ante el dilema del anexo 2.3. En él tienen que 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. La gran mayoría de los sujetos de quinto (87,5%) lo valoran positivamente, pero en octavo este porcentaje baja al 41%. En este dilema, además, se confirma la concepción diferencial de la autoridad. Para los de quinto de EGB «copiar» es un valor negativo porque va en contra de lo que manda el profesor. El 89,8% lo considera mal frente al 46,2% de octavo.

Todos estos porcentajes diferenciales, que resultan ser estadísticamente significativos en base al cálculo del Chi cuadrado, se justifican si tenemos en cuenta el estadio de razonamiento predominante en cada curso. En quinto de EGB hay unos porcentajes mucho más claros dada la estructura del estadio. Sin embargo, los porcentajes se diversifican en octavo, que se adecua, perfectamente, a la lógica del estadio dos.

Por otra parte, *el sexo* es una variable interesante en la cuestión de las interacciones entre estructura y contenido. Si bien es verdad que tanto chicos como chicas parecen tener capacidades de razonamiento similares para defender sus valores, lo cierto es que hay diferencias considerables en cuanto a los contenidos de valor que se defienden (ver Figura 2).

FIGURA 2  
Contenidos de valor según sexo



Hay algunos contenidos que manifiestan claras diferencias, sobre todo aquellos que hacen referencia al uso de la fuerza, la condescendencia y la complacencia.

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 (según las respuestas al dilema 2.1) a partir del estadio dos la vía de

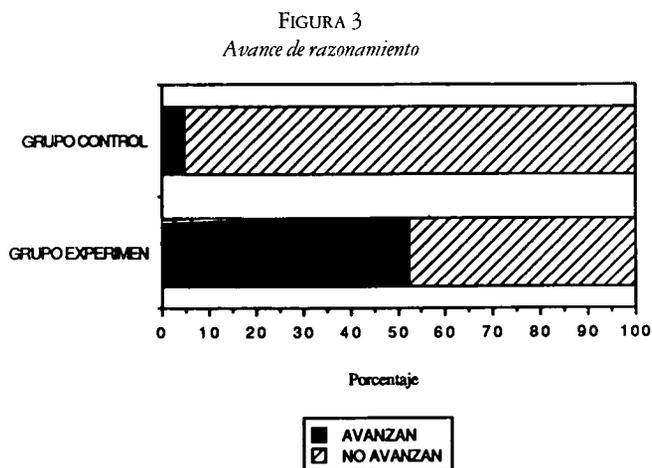
resolución, las chicas tienden a subrayar la necesidad de hablar las cosas. Hay que destacar que las diferencias de porcentajes, tomadas globalmente, no resultaban, a pesar de todo, estadísticamente significativas, por lo cual se procedió a desglosar los datos por curso, encontrando que, de esta manera, sí hay significatividad estadística en octavo.

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 siente como injusticias del profesor. Por el contrario, son muchos los chicos que manifiestan, e incluso diríamos que reivindicar, como valor la oposición al maestro y el aprovechar todo tipo de ocasiones para responderle o fastidiarle. También se observa una tendencia parecida cuando se trata de seguir los propios impulsos y deseos o renunciar a ellos por alguna otra persona. Así, por ejemplo, en el dilema que se presenta en el anexo 2.5 se plantea la historia de un muchacho que recibe una invitación, de compañeros de su clase, para salir un sábado a la tarde; esta invitación excluye a su amigo y, por tanto, tiene que elegir entre aceptar y dejar solo a su amigo. Curiosamente, frente a un 69% de aceptaciones en los chicos sólo hay un 20% entre las chicas.

*Tercer objetivo: ¿ Favorecen la interacción entre compañeros y la discusión el progreso en el razonamiento de justicia ante los dilemas de clase?*

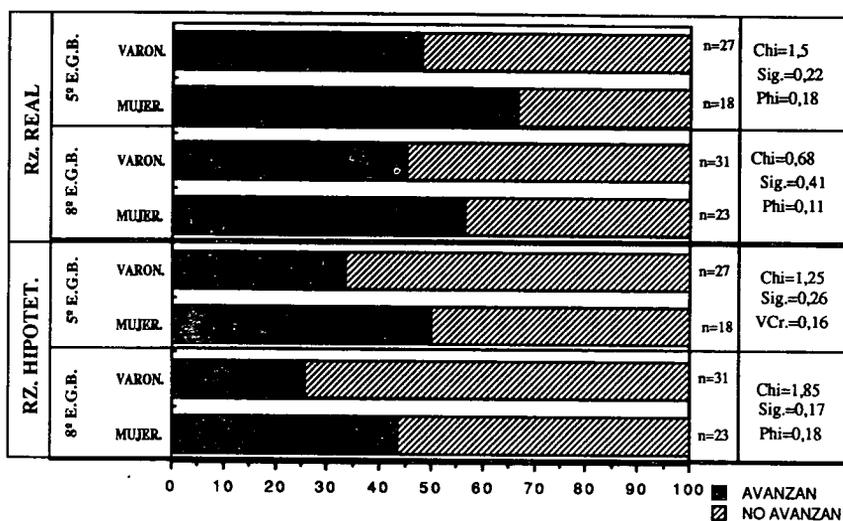
La mitad de los sujetos experimentales, aproximadamente, tienen un razonamiento más elevado después de la intervención, tanto en quinto como en octavo, mientras que los sujetos de los grupos de control mantienen, prácticamente en su totalidad, el mismo tipo de razonamiento.

Los avances son estadísticamente significativos como se aprecia en la figura 3 (ver, asimismo, tablas III y IV)



Sin embargo, son aún más significativos desde el punto de vista educativo. Por una parte, el progreso observado parece ser similar en ambos cursos, como se aprecia en la figura 4.

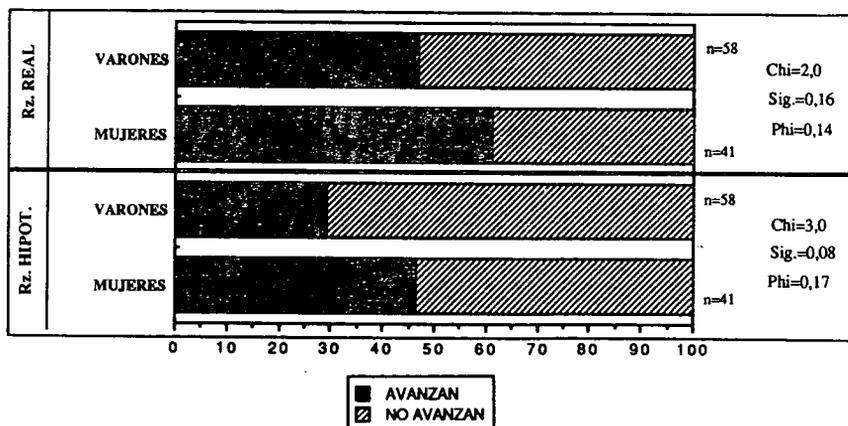
FIGURA 4  
Avance en razonamiento según curso



Por otra parte, a pesar de ello, se ha detectado una clara diferencia entre la direccionalidad del avance en quinto y en octavo, especialmente manifiesta al contraponer los contenidos de valor de autoridad y solidaridad. En general, los alumnos de quinto que avanzan hacia la moralidad interpersonal y los valores grupales –sobre todo en el estadio transicional 2/3– tienden a resolver estos dilemas de forma bastante más constructiva que los de octavo, aplicando criterios interpersonales –confianza, respeto mutuo– tanto a los compañeros como al profesor.

El sexo parece, también, una variable importante para el avance en el razonamiento (ver figura 5).

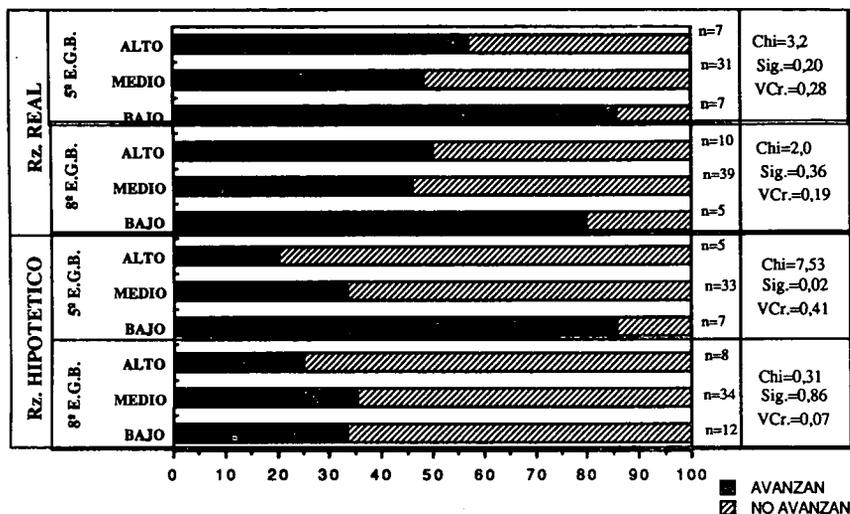
FIGURA 5  
Avance en el razonamiento según sexo



Parece, en efecto, que hay una tendencia, a favor de las chicas, en el avance, que no se puede explicar en base a las variables utilizadas en esta investigación y que requeriría de futuras investigaciones pero que, probablemente, tiene que ver con el autoconcepto.

Finalmente, cabe destacar el papel del razonamiento previo.

FIGURA 6  
Avance según razonamiento previo



El mayor porcentaje de avances, tanto cuantitativos como cualitativos, se produce, tal y como puede apreciarse en la figura 6, en la franja media del razonamiento, tanto para quinto como para octavo. 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 desarrollo es insuficiente.

*Cuarto objetivo: ¿Qué condiciones de interacción están más relacionadas con el progreso en el razonamiento de justicia en situaciones de clase?*

En cuanto a las condiciones grupales de la interacción en relación con el avance, se confirma la importancia de la heterogeneidad.

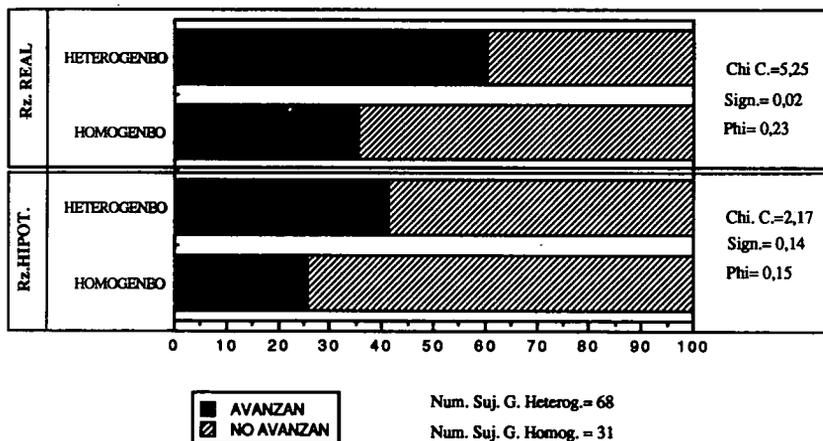
Siempre y cuando la heterogeneidad vaya asociada a contraposición de perspectivas es superior a la condición de homogeneidad; es decir, en todos aquellos casos que se produce discusión entre los miembros de grupos heterogéneos. Por el contrario, no se produce avance cuando se limitan a yuxtaponer sus pensamientos.

Sin embargo, e incluso más decisiva que la heterogeneidad parecen, según los resultados obtenidos, las estrategias de discusión empleadas en el grupo. En este sentido las estrategias de clarificación de información y análisis constituyen potentes indicadores de avance. Precisamente, éstas podrían servir para explicar la ligera superioridad de los grupos heterogéneos, ya que los diferentes esquemas de valor entre los participantes facilitan la contraposición de puntos de vista. 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 en los grupos homogéneos surgen diferentes centraciones o posicionamientos y se inician discusiones los avances parecen producirse de la misma manera.

A su vez, las estrategias de discusión que se suscitan en el grupo parecen depender, en gran medida, de factores afectivos y relacionales. Este es un fenómeno que parece repetirse y que podría explicar gran parte de lo sucedido. Cuando en los grupos prevalece, en cuanto a número de sujetos que las utilizan, las estrategias de clarificación y análisis, se produce avance, incluso entre aquellos que permanecen callados. Parece que esto crea un clima positivo determinante. De hecho, en aquellos grupos en que sólo algunos sujetos utilizan estrategias de discusión y la mayoría o bien están callados o utilizan estrategias de rechazo o yuxtaposición, hay poco avance, y en el caso de haberlo se produce entre los sujetos con estrategias positivas. En algunas ocasiones, en función de la fuerza relacional de los sujetos con estrategias negativas, ni tan siquiera eso.

En este sentido, resumiendo, las estrategias de clarificación de información y análisis constituyen potentes indicadores de avance.

FIGURA 7  
Avance en razonamiento y heterogeneidad



Quinto objetivo: ¿Existen diferencias en el razonamiento de justicia según el tipo de dilema presentado?

Efectivamente, el estadio de razonamiento que los sujetos aplican a los conflictos de valor parece variar, ligeramente, según el tipo de conflicto o dilema presentado.

En general, los sujetos puntúan medio estadio más alto en el dilema hipotético de Kohlberg que en los dilemas reales de clase y las puntuaciones más bajas se obtienen en aquellos dilemas que contraponen autoridad y compañerismo. Estos resultados son compatibles por los hallados por Walker y colaboradores, en entornos no escolares (Walker, 1987).

## Conclusiones

Como conclusiones de este trabajo cabría reseñar las siguientes:

1. Algunos de los valores grupales —tales como el respeto mutuo, la preocupación por el bien del grupo, la responsabilidad, el compañerismo e incluso el controvertido respeto a la autoridad— que, a menudo, se señalan como objetivos educativos; es decir, como valores que sería deseable potenciar en los educandos, pueden ser comprendidos, interpretados y estimulados conforme a principios de desarrollo constructivista.

Efectivamente, los resultados obtenidos con esta muestra parecen confirmar, de forma clara, que se trata de contenidos de valor, asociados a un cierto nivel de desarrollo en el razonamiento de justicia y patentes en las valoraciones que se hacen de los conflictos típicos de clase. De forma sintética, cabría decir que aparecen a medida que las personas son capaces de razonar en base a criterios interpersonales (por contraposición a criterios autoritarios o instrumentalistas).

2. Las estrategias constructivistas, basadas en la interacción y la discusión para estimular el desarrollo del razonamiento interpersonal en el aula se han mostrado eficaces en la facilitación de estadios de razonamiento más altos.

Sin embargo, hay que destacar, por sus implicaciones, que los resultados obtenidos ponen de manifiesto, claramente, en la línea de investigaciones anteriores, que los contenidos de valor son, especialmente, sensibles a los factores relacionales y afectivos. De hecho, incluso cuando se eleva la capacidad para razonar parece que se aplican los criterios interpersonales únicamente a aquellas personas sentidas como cercanas.

Así pues, cabe pensar que una intervención basada en el uso de dilemas típicos de clase que confrontan autoridad y compañerismo, bien personal y bien común, sólo incidirá en una mejora real en la medida en que las relaciones sean buenas. De alguna manera, se intuye que el razonamiento es una vía de trabajo que sólo puede ser eficaz para cambiar conductas en la medida en que se consideren, paralelamente, los aspectos socio-afectivos.

Por otra parte, esto confirma, en mi opinión, la necesidad de las intervenciones tempranas que favorezcan experiencias de interacción social en donde se sienta al maestro como una persona cercana que respeta y que, por tanto, debe ser respetado. En definitiva, porque impide la aparición de factores afectivos negativos que inciden sobre el razonamiento deteriorándolo.

## Referencias

- BANDURA, A. (1987): *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Universitaria (1976).
- BERKOWITZ, W. (1985): «The Role of Discussion in Moral Development», en Berkowitz, W.; Oser, F. (eds.): *Moral Education: Theory and Application*. Nueva 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.
- CARUGATTI, F.; MUGNY, G. C. (1988): «La teoría del conflicto sociocognitivo», en Mugny, G.; Perez, J. A. (comp.): *Psicología Social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Anthropos (1985).
- COLBY, A.; KOHLBERG, L.; GIBBS, J., y CANDEE, D. (1983): *The Measurement of Moral Judgment. A Manual and its Results*. Nueva York: Cambridge University Press.
- 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*. Nueva Jersey: LEA, Hillsdale.
- DIAZ AGUADO, M. J. (1989): «El conflicto como motor del desarrollo moral», en *Perspectivas de cambio moral*. Cursos de verano en San Sebastián. VII, 81-93.
- DOCUMENTOS PARA LA REFORMA (1990): vol.2. Madrid: Alhambra.
- ENESCO, I.; DEL OLMO, C. (1988): *La comprensión infantil de normas sociales*. Madrid: CIDE.
- GARBARINO, J.; BRONFENBRENNER, V. (1976): «The Socialization of Moral Judgment and Behaviour in Crosscultural Perspectives», en Lickona, T. (ed.): *Moral Education: Theory and Application*. Nueva Jersey: LEA, Hillsdale.
- HIGGINS, E. T. (1983): «Role-Taking and Social Judgment», en FLAVELL y ROSS (eds.): *Social Cognitive development*. Cambridge: C.U.P. (1981).
- KEGAN, R. (1982): *The Evolving Self*. Cambridge Mass, Harvard University Press.
- KIRSCHENBAUM, H. (1973): *Advanced Value Clarification*. California: La Jolla.
- KITWOOD, T. (1991): *Concern for others*. Londres: Routledge
- 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. (1987): *Essays in Moral Development: Moral Development and Moral Education*. San Francisco: Harper Row (vol. 3).
- LICKONA, T. (ed. 1976): *Moral Development and Behavior*. Nueva York: Holt, Rinehart, Winston.
- LICKONA, T. (1985): «Parents as Moral Educators», en Berkowitz, W.; Oser, F. (eds.): *Moral Education: Theory and Application*. Nueva Jersey: LEA, Hillsdale.
- NOAM, G. (1985): «Stage, Phase and Style: The Developmental Dynamics of the self», en Berkowitz, W.; Oser, F. (eds.): *Moral Education: Theory and Application*. Nueva Jersey: LEA, Hillsdale
- OSER, F. (1984): «Cognitive Stages of Interaction in Moral Discourse», en Kurtines, W.; Gewirtz, J.L. (eds.): *Morality, Moral Behavior and Moral Development*. Nueva York: Wiley.
- PETERS, R. S. (1984): *Desarrollo moral y Educación moral*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PIAGET, J. (1984): *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca (1932).
- REST, S. (1975): «Recent Research on an Objective Test of Moral Judgment», en DePalma, D. J.; DeFoley, J. M. (1975): *Moral Development: Current Theory and Research*. Nueva Jersey: John Wiley Sons.
- REST, S.; THOMA, S. J. (1986): «Educational Programs and Interaction», en Rest, S. (ed.): *Moral Development: Advances in Research and Theory*. Nueva York: Praeger.
- REST, J. M. (1988): «Why Does College Promote Development» en *Moral Education* 17, 3, 183-193.
- RIBAS, F. (1984): *Elementos de Psicometría*. Valencia: Psique.
- ROKEACH, M. (1979): *Understanding Human Values*. Nueva York: The Free Press.
- SELMAN, R. L. (1980): *The Growth of Interpersonal Understanding. Development and Clinical Analysis*. Nueva York: Academic Press.
- TURIEL, E.; SMETANA, J. G.; NUCCI, L. P. (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.
- TRILLA, J. (1991): «Procedimientos de la neutralidad activa», en Martínez, M., y Puig, J. (coordinadores). *La Educación Moral*. Barcelona: Editorial Grao.
- 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.

## ANEXO 1

### 1.1. Dilema primero de Kohlberg (versión estandarizada 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 más. 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 diera 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? ¿Por qué no?
2. ¿Es importante cumplir una promesa? ¿Por qué? ¿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? ¿Por qué no?
4. ¿Qué te parece lo más importante que un hijo debe hacer en la relación con su padre? ¿Por qué es lo más importante?
5. ¿Qué te parece lo más importante que un padre debe hacer en la relación con su hijo? ¿Por qué es lo más importante?

### 1.2. Primer dilema de clase real

En un examen final el profesor advierte a sus alumnos que confía en que cada cual hará sólo 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 Lucía, 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, Lucía 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 Lucía? ¿Ha hecho lo que debía hacer? ¿Por qué?
2. ¿Debería 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 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 hacer? ¿Por qué es eso lo más importante?

### 1.3. Segundo dilema real de clase

Una tarde, a la entrada de la escuela, Víctor se encuentra a un grupo de compañeros de su clase insultando y zarandeando a otro compañero. Víctor les dice que le dejen en paz, pero le responden que no es asunto suyo y que se largue. Como Víctor 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 Víctor) por pelearse dentro de la escuela y no obedecer las normas.

1. ¿Ha actuado bien el Director castigando a Víctor?  
¿Qué debería haber hecho el Director? ¿Por qué?
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 perdonar a un alumno que ha desobedecido las normas por ayudar a otro?

## ANEXO 2

### 2.1. 1.ª Sesión de intervención

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 esos compañeros? 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 di 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?

### 2.2. 2.ª Sesión de intervención

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 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 Xabier? ¿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?

### 2.3. 3.ª Sesión de intervención

La profesora de Matemáticas ha notado que Felipe le hace los ejercicios a su amigo José. Habla con ellos y les intenta convencer de que no tiene ningún sentido que José copie los resultados porque si no los entiende no podrá aprobar el examen.

A pesar de todo, José 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, José 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 razón por la que debamos ayudar, cuando podemos, a un compañero que no agrada? ¿Cuál?

#### 2.4. 4.<sup>a</sup> Sesión de Intervención

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 sólo 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 más 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 opinión, ¿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 compañeras? Razona tu respuesta.

#### 2.5. 5.<sup>a</sup> Sesión de Intervención

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 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 tener un buen compañero? 5. ¿Qué clase de cualidades consideras que debe 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? ¿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?

#### 2.6. 6.<sup>a</sup> Sesión de Intervención

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 robarlas 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. 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?

## 2.7. 7.ª Sesión de Intervención

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 aceptarán 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. ¿Cómo resolverlo?

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 sólo 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?

## *Extended Summary*

Research in Educational Psychology into students' values has substantially increased in the last two decades. However, it has quite a number of unresolved problems, among the most salient are: i) the existence of multiple models which frequently ignore each other; ii) lack of empirical work been carried out in the classroom.

The present research study takes place in the classroom. It follows a constructivist framework to study value schemes which students apply to conflicting interpersonal situations which arise within the school context. That is, it assumes that: a) People perceive, interpret and react to conflicting situations motivated, to a large extent, by ones own value schemes or «patterns of thought»; b) Value schemes are subject to developmental changes depending on whether there is the possibility of confronting ones own point of view, or way of reasoning, with that of others.

Therefore, in studying which types of justice schemes children use to solve problematic situations in the classroom, it is assumed –following a constructivists assumption– that i) such schemes follow a developmental sequence which it is possible to improve through «cognitive stimulation»; ii) it may spring from the confrontation of different points of view between peers in discussing a dilemma.

However, it is also assumed that value schemes are only one dimension and that there are others, such as the socio-affective dimension, which have received a lot of attention from other models (humanists, Behavioural), and must be taken into account to understand value conducts. In sum, although this study focuses on cognitive aspects of values, we feel that its results should be interpreted within a general frame in which all aspects are taken into account.

Under these assumptions, using a pretest-treatment-posttest intervention design, this research aims to study: First, whether it is possible to improve value schemes through weekly discussions. Second, what conditions, both personal and related to the group, are the optimal for changes to take place. Other factors included in the design are: a) At an individual level, the subject's sex, age, and initial level of reasoning; b) at group level, the incidence of the type of group discussion (heterogeneous-homogeneous, in terms of the level of reasoning of group members), the quality of the interactions taking place in the discussion (rejection, overlapping of opinions, analysis). That is, both value schemes and their interactions with value contents were studied. This has a special relevance as it is an approach which has been forgotten until recently in constructivist work.

The data was analyzed quantitatively—using the statistical package SPCC-PCC—and qualitatively, analysing the content and categorizing responses given to dilemmas of values.

Results confirm the existence of a well defined developmental sequence in the justice reasoning used to solve classroom conflicts. Likewise, it shows the existence of close interrelations between the structure of reasoning and value contents. In fact, group values—such as mutual respect, concern for the group's well-being, comradeship—appear to be linked to a certain level of development in justice reasoning. Results also confirm the beneficial effect of constructivist intervention based on the discussion of dilemmas.

Finally, it is necessary to stress the importance of socio-affective factors and their close link with cognitive factors. In this regard, it is of interest to point out, on the one hand, that for a change to occur the most important conditions, according to the results, seem to take place at a group level rather than at an individual level, that is, where the discussion strategies used in a group have special relevance. On the other hand, to stress that value contents studied (that is, group values) are very sensitive to both rational and affective factors. This is important because an intervention based in the use of dilemmas will only produce a real improvement if relations are good. To a certain extent, reasoning can only be effectively used to change behaviours if socio-affective factors are also considered.