

Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela

Ana María Palomo González
Universidad de Castilla-La Mancha

Correspondencia
Ana María Palomo González
Escuela Universitaria de Magisterio
Edificio «Fray Luis de León»
Departamento de Psicología
Astrana Marín, 6
16071-Cuenca
Tel. +34 969 179 170 Ext. 4720
Fax +34 969 222 262
Ana.Palomo@uclm.es

RESUMEN

En este artículo pretendo ofrecer una serie de reflexiones sobre el tipo de educación que implica la teoría de Kohlberg, y hacer participantes a los educadores de las importantes aportaciones de su obra, ya que fácilmente puede ocurrir que iniciativas educativas importantes de las investigaciones de grandes autores, pasen inadvertidas a la hora de realizar nuestro trabajo cotidiano en el aula. Intento resaltar algunos puntos centrales de la teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral, y confrontar algunas de sus ideas básicas con otros autores, fundamentalmente con Piaget, a fin de deducir una serie de conclusiones prácticas aplicables a la realidad escolar.

PALABRAS CLAVE: Kohlberg: desarrollo moral y práctica educativa.

Laurence Kohlberg: Theory and practice of the moral development at school

ABSTRACT

In this article, he wants to show us some thoughts about the education the theory of Kohlberg deals with, and he also wants the teachers to participate in the important contributions of their work, because it can easily happen that important educational initiatives for investigations of great authors may pass unnoticed when we are carrying out our day to day work on the classroom. He tries to project some of the principal points that the theory has about moral development and compare some of the basic ideas of his work with those of other authors mainly the work of Piaget, in order to come up with a series of practical conclusions applicable to what in classroom.

KEYWORDS: Kohlberg: moral development and educational practice.

1. Introducción

La definición de la moralidad depende, en gran medida, de la orientación asumida por la investigación, de aquí que existan diversos criterios para su estudio. Fundamentalmente podemos distinguir dos posturas en las cuales se basan los autores al realizar sus investigaciones: Una normativa de carácter sociológico, para la cual, la moralidad sería la "asimilación" de valores o normas, lo que supondría una internalización, por parte de los niños, de estas normas a lo largo de su desarrollo. (Aussubel, 1970) Esta primera postura es propia de algunos autores clásicos (Hartshorne y May, 1930; Havighurst y Taba, 1949), la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1973), y la teoría psicoanalítica (Brown, 1974).

La segunda postura, filosófica, considera a la moralidad como la "adquisición" de principios morales autónomos. Es propia de las teorías estructuralistas o cognitivo-evolucionistas a cuyos autores les interesa fundamentalmente la evolución de la comprensión moral. (Piaget, 1971; Kohlberg, 1974).

Actualmente existe una gran gama de teorías psicológicas cuyo contenido refleja uno u otro enfoque, o una posición intermedia, o adoptan unos conceptos normativos para sustentar definiciones filosóficas o viceversa, dependiendo siempre del enfoque de su investigación.

Kohlberg, inspirándose en Piaget, emprendió su propio estudio del desarrollo moral que ha sido considerado como un intento extenso y profundo de comprender el desarrollo moral del niño desde un enfoque socio-cognitivo, y de aplicar su investigación a la teoría y a la práctica de la educación (1975), por lo que su obra ha sido aceptada por la mayoría de los psicólogos y educadores.

2. Postulados básicos de las teorías estructuralistas

Antes de iniciar las aportaciones de Laurence Kohlberg a los estudios sobre la moralidad, es obligado considerar los aspectos o características comunes de las teorías estructuralistas o cognitivo-evolucionistas sobre este tema. Kohlberg es, junto con Piaget, uno de los máximos representantes.

Según Marchesi (1986, 351), los postulados básicos de estas teorías sobre el desarrollo moral serían los siguientes:

- Se centran en marcos interpretativos del sujeto que forman sistemas de pensamiento unificados y globales, no en la asimilación de normas externas. A través de estos marcos interpretativos, el niño percibe las situaciones sociales y organiza los juicios sobre lo que debe o no debe hacer. Luego, los principios básicos no nacen de una interiorización de las normas, sino de la interacción social.

- No se rige por las reglas, a través de modelos externos, propio de la teoría del aprendizaje social, sino por esquemas de comprensión social desarrollados en interacción personal. La interacción del niño con su entorno es la que le proporcionará el paso de un tipo de moralidad a otro más maduro.

- La clave para el desarrollo moral es el concepto de justicia, punto clave en la teoría de Kohlberg, que analizaremos más adelante.

- Admite transformaciones sucesivas en los principios básicos organizadores de los esquemas de razonamiento moral. Esta es la nota más característica de esta teoría, el admitir algún tipo de concepto de estadio, o alguna noción de organización secuencial relacionado con la edad, en el desarrollo de las actitudes morales.

- Los principales aspectos del desarrollo moral, según estas teorías, son universales porque surgen de la interacción social y todas las culturas tienen las mismas fuentes, los mismos conflictos sociales, la misma capacidad de asumir roles, etc.

- La motivación básica no es satisfacer necesidades o reducir la ansiedad, como en las teorías del aprendizaje social y psicoanalítica, sino que está basada en la aceptación por los otros, la realización personal, la competencia, el amor propio, etc.

- La influencia del medio, según las teorías cognitivo-evolutivas, está definida por la calidad de estímulos, tanto cognitivos como sociales, a lo largo del desarrollo.

Por su aplicación al campo educativo, quiero destacar el papel que juega esta estimulación ambiental en el desarrollo moral, fundamentalmente en el niño. Según estas teorías (Kohlberg, 1982, 48) el desarrollo moral depende de unos estímulos:

a) Estímulos cognitivos puros, considerados como base necesaria para el desarrollo moral, pero no la engendra directamente. Para alcanzar un estadio moral, es necesario un desarrollo moral. Por otro lado, la ausencia de los estímulos cognitivos necesarios para desarrollar el razonamiento lógico-formal puede ser importante para explicar los topes de nivel moral. En una aldea turca se observó, que el razonamiento al nivel de las operaciones formales era sumamente raro (si es que pueden utilizarse, o considerarse utilizables en este marco las técnicas piagetianas de valoración intelectual). Por consiguiente, no es de esperar que el razonamiento moral de principios (estadios 5-6), que exige como base un pensamiento formal, pueda desarrollarse en este contexto cultural.

b) Oportunidad de adopción de roles. Más importantes que los factores relacionados con el estímulo cognitivo son los factores de la experiencia y el estímulo social.

Lo que diferencia a la experiencia social de la interacción con las cosas, es el hecho de que la expresión social implica la adopción de roles, es decir, comprender la actitud de los otros, tomar conciencia de sus sentimientos, ponerse en su lugar. (Hersh, 1984, 47).

El término "adopción de roles", investigado por Mead, subraya tanto el aspecto cognitivo como el afectivo, porque implica una relación estructural organizada entre el sujeto y los otros, e implica una comprensión de todos los roles en la sociedad de que el sujeto toma parte y una relación entre los mismos.

Aunque los juicios morales llevan consigo la adopción de roles, alcanzar un determinado estadio de adopción de roles es una condición necesaria, pero no suficiente para el desarrollo moral. El nivel de la adopción de roles es un puente entre el nivel lógico o cognitivo y el nivel moral: es el nivel de cognición social del sujeto.

Para comprender los efectos del medio social en el desarrollo moral, debemos considerar hasta qué punto el medio brinda al niño oportunidades de adopción de roles. Las variaciones de estas oportunidades están en función de la relación del niño con su familia, el grupo de individuos en su misma situación, su escuela, su estatus social en la estructura económica y política, etc. (Kohlberg, 1979, 398).

Con respecto a la familia, la disposición de los padres a permitir o fomentar el diálogo sobre temas de valores, es uno de los determinantes más claros del avance en estadio moral de los niños.

Este intercambio de puntos de vista y actitudes, forma parte de lo que denominamos "oportunidades de adopción de roles". Más adelante hablaremos extensamente de cómo los niños con una gran participación en el grupo están más avanzados en su estadio moral que los que tienen una escasa participación. (Keasey, 1971). En general, cuanto mayor es la participación del niño en un grupo o institución social, más oportunidades tiene de adoptar las perspectivas sociales de los otros. Desde este punto de vista, una amplia participación en cualquier grupo no es esencial para el desarrollo moral; pero sí lo es la participación en algún grupo (no sólo es necesaria esta participación sino también la reciprocidad de la adopción de roles). Si los adultos no toman en consideración el punto de vista del niño, el niño no puede aceptar o adoptar el punto de vista del adulto. (Hersh, 1984, 111).

La idea de que un medio de un estadio superior estimula el desarrollo moral, es uno de los descubrimientos de Turiel (1983), de que los adolescentes tienden a asimilar el razonamiento moral inmediatamente superior, en estadio, al suyo propio, y a rechazar el razonamiento de los estadios inferiores. No obstante, según el mismo autor, el concepto de exposición a un estadio superior, no tiene porqué limitarse a un estadio de razonamiento; también puede incluir la exposición a una acción moral y a unos acuerdos institucionales. Lo que revelan estos estudios, es que los individuos responden a una mezcla de razonamiento moral, acción moral y reglas institucionalizadas, como un conjunto unificado con respecto a su propio estadio moral (Partiendo de esta idea Kohlberg (Hersh, 1984, 174) desarrolla el concepto de una "comunidad justa" que incluye un gobierno democrático mediante decisiones comunitarias, así como la discusión en pequeños grupos, como medio de provocar un cambio, a mejor, en el razonamiento moral, así como a posteriores cambios de conducta.)

3. Laurence Kohlberg y el desarrollo moral

La obra de Kohlberg (1958), más que una teoría del desarrollo moral, es una descripción del juicio moral, desde un enfoque socio-cognitivo. Continúa la obra de Piaget, recibiendo también influencias de grandes filósofos, psicólogos y soció-

logos: Kant, Baldwin, Mead, Dewey... y publica su tesis doctoral en 1958, estudiando durante doce años, la evolución del desarrollo moral en setenta y cinco niños de diez a dieciséis años de edad.

Respecto a Piaget, presenta notables innovaciones, ya que su estudio se extiende a lo largo de toda la vida, no sólo hasta la adolescencia como hace el autor de Ginebra. En la revisión de su teoría realizada en 1973, admite la existencia de estadios en la edad adulta, considerándolos no como un resultado de maduración biológica, sino como resultado de la interacción experiencial. (Se ha considerado este estudio como un intento de teoría integradora de todo el ciclo vital). Además explora el desarrollo moral en otras culturas: Gran Bretaña, Canadá, Taiwan, México y Turquía. En estas investigaciones confirma los hallazgos de Piaget (el nivel de razonamiento moral cambia con la edad y la madurez del mismo) defendiendo la universalidad de las etapas que las estructuras en una secuencia de estadios invariantes, universales y jerárquicamente interrelacionados. La relación entre el pensamiento y la acción la enfoca también de forma diferente a su antecesor en estos estudios. Para Piaget, la reflexión moral toma conciencia progresiva de la actividad moral; Kohlberg define el significado moral de la acción realizada en la que intervienen factores personales y situacionales.

Como conceptos fundamentales de la teoría de Kohlberg resaltamos los siguientes:

Juicio moral

Considerado como un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica.

Lo considera relacionado con la conducta, con la capacidad de asumir roles y con las funciones cognitivas.

La raíz del juicio moral es el "Role-Taking" o habilidad de ver las cosas en la perspectiva del otro, siendo considerado por el autor -junto con el desarrollo cognitivo- como condición necesaria para el desarrollo moral y como intermedio entre las capacidades cognitivas y el nivel alcanzado en este desarrollo moral.

Nace en todas las interacciones sociales: familiares, escolares y sociales (instituciones socializadoras básicas) (1982).

Sentido de justicia

A Kohlberg le interesa la comprensión del sentido de justicia y centra la moralidad en este concepto, considerando que cambia y se desarrolla con el tiempo a medida que se interrelaciona con el entorno. Estudia este sentido de justicia, mediante cuentos interpretados por los niños, en cuyo análisis no le interesa la respuesta, sino el razonamiento del niño subyacente a esa respuesta.

De estas investigaciones deduce que la moralidad no la enseña nadie sino que el niño construye sus propios valores morales, y que el ejercicio de la conducta moral no se limita a raros momentos de la vida, sino que es integrante al proceso del pensamiento y que empleamos para extraer sentido de los conflictos morales que surgen de la vida diaria. (Hersh, 1984).

Estudios posteriores han criticado el no admitir la influencia paterna y de la educación como condicionantes del desarrollo moral. Turiel comprueba (1983) la importancia de la interacción social y los efectos de la educación en el desarrollo moral, no compartiendo, por tanto, la teoría del autodescubrimiento.

Descripción de los estadios

Para determinar el estadio de desarrollo moral de una persona, utiliza los dilemas hipotéticos (método clínico revisado) que, según el mismo autor, ayuda a ver las etapas más reales (Kohlberg, 1969).

Como características más significativas de los estadios de desarrollo moral de Kohlberg, señalamos los siguientes:

- Cada etapa consta de únicos comportamientos, ya que si la base de desarrollo moral es el juicio, los juicios morales son formas individuales de pensamiento.

- Cada etapa da lugar a un cambio en la forma de respuesta social:

Egocéntrica: nivel pre-convencional.

Social: nivel convencional.

Moral: propia del nivel post-convencional.

En este sentido Kohlberg afirma: "Cuando los niños adquieren una nueva perspectiva sobre una situación, cambian las bases sobre sus propios juicios morales" (obra citada, 420). De aquí la importancia que concede el autor a ofrecerle al niño oportunidades para este cambio mediante estímulos cognitivos y estímulos sociales adecuados.

- Cada etapa es irreversible, situando a cada persona en un nivel de enfoque de los problemas morales:

Pre-convencional: antes de los nueve años.

Convencional: propio de los adolescentes y algunos adultos.

Post-convencional: que alcanzan pocos adultos.

Turiel (1983) considera que Kohlberg retarda la adquisición de la madurez moral.

- Cada etapa es jerárquica, y está marcada por el desarrollo cognitivo y la capacidad de asumir roles. Admite tres niveles, de dos estadios cada uno, estudiando así el desarrollo moral en seis estadios, concediendo a cada uno un contenido específico.

- La progresión de las etapas es universal, comprobada por el autor en investigaciones transculturales. (Kohlberg, 1982).

La relación entre iguales y el desarrollo moral

Los primeros juegos de los niños con sus compañeros sientan las bases del desarrollo de la cooperación y, con ello, el respeto mutuo que todos aportan al grupo y que recibe de él. A través de esta cooperación el niño pasa del realismo, al relativismo moral, basado en la cooperación y el respeto por los demás. Para el

niño pequeño una regla es una realidad sagrada, en la niñez depende ya del acuerdo mutuo.

Las reglas ya no son vistas como absolutas, sino que son aceptadas como reglamentos del grupo, por el bien común.

En esta edad, el niño posee un gran sentido de solidaridad grupal. Según Piaget, conformado posteriormente por Kohlberg, la madurez moral no la logra el niño si no es en relación con los otros. (Herhs, 1984).

Las teorías intelectualistas acerca del desarrollo moral, a diferencia de las teorías psicoanalítica y del aprendizaje social, no reconocen los factores de educación e influencias paternas -como hemos señalado en el apartado anterior- como condicionantes del desarrollo moral. (Hetherington, 1982). Piaget subraya el papel que juegan los compañeros en el plano de igualdad, y Kohlberg, el papel de las interacciones sociales y la posibilidad de asunción de roles en el desarrollo moral.

Desde el punto de vista práctico, es evidente que las relaciones con iguales son de gran importancia en el desarrollo moral. Se ha demostrado que los chicos que participan más en actividades sociales son más populares entre sus compañeros y profesores. En cuanto líderes de grupos, tales muchachos, tienen una mayor madurez en sus propios juicios morales (Keasey, 1971). Y los medios sociales disminuidos, interpersonales o difusos, carentes de oportunidades para adopción de roles, presentan juicios morales menos maduros. (Kohlberg, 1969).

Aunque Kohlberg, al igual que Piaget, insiste en el papel de los compañeros en el desarrollo moral, no concediendo a los padres y educadores un papel crucial en este desarrollo, la estructuración intelectual formada por el tipo de disciplina paterna, afectada al juicio moral y a la conducta. Si los padres utilizan unas técnicas coherentes de disciplina que impliquen razonamiento y explicaciones (Aronfreed, 1968) o discusiones (Parde, 1973) que tengan en cuenta las opiniones de los demás, el juicio moral será más maduro y la conducta moral más autocontrolada. (Hoffman, 1983).

Podemos resumir los trabajos de los citados autores diciendo que las investigaciones de laboratorio sobre el comportamiento moral confirman los trabajos de campo. Los niños a los que se les proporcionan explicaciones racionales en la relación con sus compañeros con el fin de que controlen su conducta por el bien de los demás, aceptan mejor las prohibiciones de sus mayores. Los niños que reciben este tipo de educación influirán, en el mismo sentido, sobre sus compañeros. La racionalización de la disciplina en las relaciones sociales potencia el autocontrol del niño y convierte a éste, en un transmisor de las normas de los adultos.

Kohlberg afirma (1982) que conforme aumentan las interrelaciones con sus iguales, lo hace también la influencia de éstos, y cuando existen discrepancias entre las reglas morales del hogar y las del grupo, los niños suelen aceptar las de este último, y rechazar las de la familia. Lo mismo ocurre en la escuela, la aprobación de los compañeros es más importante para la mayoría de los niños, a medida que avanzan en edad, que la del propio maestro.

Ya Piaget (1970) dio mucha importancia a esta interacción en parejas o grupos (clubes, juegos, proyectos, discusiones, etc.) como factores de mayor influencia en el desarrollo moral de los niños. Al explicar el desarrollo cognitivo, afirmó que el egocentrismo del niño suele reducirse por medio del proceso social que le permite y anima a ver las situaciones desde el punto de vista de otras personas. (Base del "Role-Taking" de Kohlberg). Cuando los niños cuentan con la aprobación de sus compañeros, aumentan considerablemente sus posibilidades de interacción social. Esta, proporciona oportunidades para aprender códigos morales y la motivación para conformarse con ellos. Por el contrario, los niños que se ven aceptados marginalmente, o rechazados, o desdenados por sus compañeros, se ven privados de oportunidades para aprender el código moral del grupo y, a menudo, se les considera como inmaduros desde el punto de vista moral. (Vizarro, 1977).

Ha habido poca investigación sobre el modo en que influye la interacción con los iguales en el desarrollo moral del niño. La orientación teórica dominante, avanzada ya hace cincuenta años por Piaget y, continuada por Kohlberg, es que la interacción no vigilada con iguales es esencial para el desarrollo moral, ya que el niño necesita, para desarrollar normas morales, y sistemas de creencias basadas en el conocimiento mutuo y en la cooperación entre iguales, la ausencia de diferencias de poder. Según Piaget, estas experiencias no se dan en interacción con los adultos, ya que el vínculo afectivo y el poder de los padres que opera sobre ellos de forma poderosa, no se da entre la interacción con iguales. (Ya hemos visto en este mismo apartado que estudios realizados por Turiel (1983) comprueban que la influencia paterna y de la educación son condicionantes del desarrollo moral).

Berndt, (1978) confirma que esta influencia de los compañeros va aumentando a medida que el niño va haciéndose mayor, alcanzándose en la adolescencia la máxima influencia.

4. La educación moral en la escuela según L. Kohlberg

Kohlberg, como ya hemos visto, intentó aplicar su investigación a la teoría y a la práctica de la educación (1975). Y siguiendo sus principales postulados podemos sacar la conclusión de que todo fomento de desarrollo moral tiene que basarse en prácticas de socialización e interacción tempranas, siendo las primeras fuentes de moralidad, los compañeros y amigos; por lo que estas prácticas deben iniciarse con sencillas tareas grupales y en situaciones diarias de la clase.

La interacción en una clase exige que sus alumnos vayan más allá de un mero compartir la información, es necesario una atmósfera de confianza y aceptación, en la que el respeto mutuo y la justicia sean cultivados intencionalmente, porque los niños necesitan escuchar a otros y ser escuchados. Esta habilidad de escuchar y comunicar con el niño por parte del maestro, es condición imprescindible para lograr este clima de confianza y, con ello, las bases del desarrollo moral del niño.

Hersh (1984) presenta un debate grabado en una clase de 81/4 en Massachussets, en el que la profesora Margo Stern Strom, comenta varias estrategias que puede utilizar el profesor como medio de fomentar el desarrollo moral de sus alumnos

(pag 99). Destacamos: La importancia de una atmósfera de confianza en la clase, la identificación y clarificación del conflicto moral cognitivo, el enfoque del razonamiento moral, el animar a tomar perspectiva, la comunicación y escucha...

Desde nuestro punto de vista, pensando en los futuros profesores de E.G.B. esta búsqueda de medios que conduzcan a los niños hacia una completa interacción social entre sus compañeros, como medio de conseguir un completo desarrollo moral, tiene que concretarse en unos objetivos educativos y unas estrategias para conseguirlos.

El primer paso del profesor, como guía de la conducta moral de sus alumnos, es tener una idea clara y precisa del momento determinado de desarrollo moral en que éstos se encuentran, es decir, necesita conocer las características de desarrollo del grupo concreto de niños o adolescentes con los que esté trabajando; cuanto más específico y definido sea este conocimiento, más eficientes serán las experiencias educativas diseñadas.

Además de conocer las características de desarrollo de sus alumnos, los profesores, deben captar lo que fomenta su crecimiento para superar su actual estado de desarrollo, es decir, deben considerar lo que hacen en clase para ofrecer un ambiente que asegure que el desarrollo moral va a seguir produciéndose. La interacción social, supone el contacto del niño con gente a distintos niveles de desarrollo moral; al tratar de asimilar nuevos comportamientos, el niño tienen que alterar su actual estructura de pensamiento para acomodarse a otra más compleja produciéndose el paso al siguiente nivel de razonamiento moral.

La investigación ha probado que el profesor es importante en la creación de condiciones que promuevan el desarrollo moral (Selman y Lieberman, 1975). Según estos trabajos de investigación, la función del profesor en este proceso sería doble:

1º Crear conflicto, el tipo de conflicto que facilite el crecimiento de los modelos de pensamiento de sus alumnos. (Recordamos que, según Kohlberg,, los modelos de pensamiento en cada etapa, no se pueden enseñar, sino que el modo de razonamiento moral de una persona se autogenera en interacción con el ambiente social, y cambia gradualmente).

Según afirma Hersh (1984, 110), hay cuatro tipos de interacción que pueden estimular el conflicto cognitivo:

a) Diálogo del alumno consigo mismo, en el que la necesidad de resolver tal conflicto acaba por resultar en cambio de estadio. Llegar a este diálogo interno consigo mismo normalmente requiere la interacción con los otros.

b) Diálogo del alumno con otros alumnos, que les abre etapas de pensamiento superiores a su propio nivel, lo que les estimula a ir más allá de su modo de pensar en este momento. La apertura a un razonamiento moral de nivel más alto que el propio conduce necesariamente al desarrollo moral.

c) Diálogo del alumno con el profesor, en el que se benefician ambos, sobre todo éste, pues al tratar de entender el razonamiento del niño tiene que responder desde el marco de comprensión de éste.

d) Diálogo del profesor consigo mismo, sobre las condiciones y conductas necesarias para estimular una interacción efectiva en los tres tipos de diálogos citados. El profesor inicia las condiciones en las que las interacciones pueden ocurrir, actúa como catalizador para que la interacción social que lleva al desarrollo moral pueda darse. El proceso de diálogo del profesor consigo mismo también quiere decir, por supuesto, que es eficaz para crear conflicto cognitivo en sus alumnos.

Ya vimos en los postulados de este enfoque del desarrollo moral que la reacción de conflicto cognitivo es uno de los roles más importantes del educador moral. Cultivar el diálogo es el medio principal de hacerlo. Es función del profesor promover intercambios sociales que abran a los alumnos a estadios de razonamiento moral superior al suyo, y animarlos a ir más allá de sus modos de razonamientos actuales.

2º Estimular la capacidad de los alumnos de adoptar el punto de vista del otro, es decir, asumir el rol de otra persona. El medio básico por el que se da el proceso de asumir roles es el diálogo. El profesor ha de ser el primero en asumir roles porque, como adulto, es capaz de tomar la perspectiva de la clase y del grupo. Esta capacidad es vital e implica ayudar a los niños a ver a los otros, como parecidos a ellos, pero diferentes con respecto a sus pensamientos, sentimientos y modo de ver el mundo. También es importante que el profesor ayude a sus alumnos a verse a sí mismos desde la perspectiva de los otros.

Siguiendo a Hersh (1984, 113), para crear oportunidades en clase que estimulen el conflicto cognitivo y la asunción de roles, el profesor debe aumentar la conciencia moral de sus alumnos, es decir, debe ayudarles a explorar las dimensiones sociales de su interacción, y el contenido de sus estudios. Para conseguirlo, utiliza varios medios, entre los más importantes destacamos:

- Presentarles dilemas hipotéticos clásicos.

- Presentarles dilemas morales, reales, para su discusión, aprovechando las oportunidades que nos ofrece la interacción diaria en la clase como fuente de temas éticos a discutir. El maestro y los niños están juntos la mayor parte del día, y puede haber multitud de ocasiones en las que surjan posibles dilemas morales que puedan comentar conjuntamente. Esta tarea no es fácil si no existe un clima de confianza y respeto mutuo que facilite cualquier técnica de interacción. El aprender a desarrollar estrategias de clase que estimulen el conflicto cognitivo y asunción de roles sociales, requiere práctica y experiencia.

Para crear un clima facilitador del desarrollo moral sería necesario (Hersh y Johnson, 1977, 10) utilizar las siguientes técnicas:

- Disposición del aula que facilite el debate entre los alumnos y la comunicación con el profesor. Esto ayuda también a los alumnos menos expresivos oralmente.

- Distribución de los grupos. Los grupos pequeños llevan menos riesgo en la apertura, especialmente cuando los alumnos comparten sus ideas sobre problemas morales por primera vez.

- Proponer modelos de aceptación. Una atmósfera que no juzgue es indispensable si queremos que los alumnos sientan que pueden compartir abiertamente

sus ideas sobre temas morales. El profesor tiene que ofrecer modelos que ayuden a desarrollar un repertorio de respuestas más amplio para las ideas de otras personas, es decir, es necesario aceptar a la persona explorar las reacciones de los alumnos porque están demasiado metidos en su propio punto de vista para considerar el de los demás.

- Técnicas de escucha y comunicación. En la escuela es necesario la habilidad de escuchar y comunicar eficazmente con los alumnos. Esta capacidad de escuchar atentamente, es lo que va a ayudar a los niños a aprender a comunicarse con los demás.

- Animar a la interacción entre los alumnos. Cuando se ha logrado crear experiencia de interacción, los niños comienzan a iniciar este proceso de aprendizaje por sí mismos, es decir, aprenden a confrontar y a estimular mutuamente su pensamiento.

Estas técnicas descritas constituyen los comienzos de un clima en clase en el que se puede dar el desarrollo moral, técnicas que, no necesariamente tienen que darse por separado, sino que necesitan ser integradas en las conductas del educador.

Teniendo claro los objetivos a conseguir, vamos a intentar elaborar un curriculum de desarrollo moral, tomando como punto de referencia una planificación realizada por Hersh y Johnson (1977), que a su vez, está basada en la teoría de Kohlberg.

Según estos autores, un curriculum de desarrollo moral debe estar basado en las dimensiones morales de la vida que surgen de dos fuentes de información comunes en la escuela:

1º La asignatura, que puede hacerse parte del programa existente en la escuela utilizando datos basados en el contenido de ésta, pero tomados de la realidad. De esta forma los niños, no lo ven como algo que tienen que tolerar, sino como adaptado a sus propias vidas. Según la Ley de Educación General (1970), y la Constitución (1978), la libertad religiosa en la escuela es una realidad. Incluir la asignatura de Religión, Ética, Formación Cívica, etc... depende del ideario del centro.

2º Lo que se ha denominado el "programa oculto", que es la interacción entre alumnos y profesor.

En la elaboración del curriculum se sigue el siguiente proceso:

- Desarrollar unos fundamentos racionales, tomados de la teoría, que hagan a los niños pensar sobre temas morales.

- Identificar temas morales en el curriculum, que pueden encontrarse examinando las materias que lo componen como literatura, historia, arte, etc; temas que se pueden centrar en acontecimientos de casa, la clase o la sociedad. Teniendo siempre en cuenta el nivel el nivel de razonamiento y de asunción de roles sociales que se pide a los alumnos.

- Relacionar temas morales con la vida de los niños, tomando como ejemplos películas, dilemas de otra de las aulas, de la propia vida, etc.

- Emplear un material que procure asunción de roles, es decir, que pasen de una visión del mundo egocéntrica al punto desde donde se pueden ver a sí mismos desde una perspectiva externa. El desarrollo moral requiere que el niño se dé cuenta de que las personas son distintas en lo que se refiere a actitudes, pensamientos, capacidades, sentimientos y puntos de vista, ya que el conflicto promueve el desarrollo del razonamiento moral.

- Presentar a los alumnos estructuras de razonamiento más adecuadas que, deben ser ligeramente más altas que el nivel de razonamiento en el que se encuentran. El razonar a un nivel más alto que el propio, crea desequilibrio cognitivo e inicia el desarrollo de una estructura nueva.

- Esta estructura se puede crear, por la lectura de diálogos de personajes, debates de asunción de roles, entrevistas, teatros, cine, etc. Siempre debe ir dirigida a abrir la mentalidad de los niños.

Estas, entre otras, son las estrategias más importantes a tener en cuenta en el proceso de desarrollo del curriculum, que debe completarse, cada una de ellas, con las oportunidades que nos ofrece la vida diaria de la clase; cualquier día, a cualquier hora y en cualquier nivel, los niños pueden enfrentarse con temas morales como: hacer trampas, mentir, amistad, obediencia, venganza, etc. En el ambiente social de una escuela se pueden encontrar una serie de contenidos que pueden utilizarse para ayudar a los niños en el desarrollo de su conducta moral.

Referencias bibliográficas

- Aronfreed, J. (1968): *Conduct and conscience: The socializations of internal controls over behaviour*. N.York, A. Press.
- Aussubel, D.P. (1970): *El desarrollo infantil*. Vol. II, Paidós. Buenos Aires, p. 60.
- Bandura, A & McDonald, F.I. (1967): The influences of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments. *Journal of abnormal and Social Psychology*, 67, p. 274-281.
- Berndt, J. (1978): *Children conceptions of friendship and behavior expected of friends*. Yale University.
- Brown, R. (1974): "Adquisición de la moralidad". En R.B. (Ed), *Psicología Social*, s. XXI. Max., p. 357.
- Hartshorne, H. & May, M. (1930): *Studies in the Nature of Character*. Vol. I. Macmillan Company. N. York.
- Havighurst, R.J. & Taba, H. (1949) *Adolescent Character and Personality*, J. Wiley. N. York.
- Hersh, R. y cols, (1984): *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*, Narcea. Madrid. p. 44.
- Hersh, R. & Johnson, M. J. (1977): *Values and moral educations in School Schenectady City School district*. State. U. N.York. p. 10-11.
- Hetherington, E. M. (1982): *Perspectivas actuales de la Psicología Infantil*. Anaya. p. 404.
- Hoffman, M.L. (1983): "Desarrollo moral y conducta". *Infancia y Aprendizaje*.

- Mon. nº 3, p. 15-35.
- Kearey, C. B. (1971): "Social participations as a in the moral development of preadolescent". *Developmental Psychology*, 7, 87-89.
- Kohlberg, L. (1974): "Moral stages and moralizations". En T. Lickona (Ed), *Moral development and behavior*. N. York, Holt, R. Winson.
- Kohlberg, L. (1958): *The development of modes moral thing and choice years ten to sixteen*. University of Chicago.
- Kohlberg, L. (1975): *Colleted papers on moral developmental and moral education*. Center for Moral Educations. Harvard University Cambridge. Mass.
- Kohlberg, L. (1982): "Moral stages and moralizations". En TI Lickona (Ed). *Moral development and behavior*. Trad. Cast. Infancia y Aprendizaje, 20, p. 33-51.
- Kohlberg, L. (1969): "Stages and sequence, the cognitive developmental approach to socialization". En D. A. Gosnin. *Handbook of socializations theory and research*. Chicago, p. 398.
- Marchesi, A. (1986): "El desarrollo moral". En J. Palacios, A. Marchesi, M. Carretero (Eds) *Psicología Evolutiva*. Vol. II, Alianza Universidad. Madrid, p. 351-387.
- Parque, R. D. (1973): "Explorations in punishment and self-control". En P. J. Elich (Ed) *Social Learning*. Western Washinton. State Press Belling. Ham.
- Piaget, J. (1971): *El criterio moral del niño*. Fontanella. Original, Paris, 1932.
- Piaget, J. (1970): "Piaget's theory". En P. H. Mussen (Ed), *Manual of child Psychology*. N. York. Wiley.
- Selman, R. L. & Lieberman, M. (1975): "Moral education in the primary grads: A evaluation of a developmental curriculum". En *Journal of Educational Psychology*, 67.
- Turiel, E. (1983): *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y Convención*. Debate. Madrid.
- Vizarro, C. (1977): "Influencia de la clase social en la adquisición infantil de hábitos y valores". *Infancia y Aprendizaje*, 18, p. 29.