



Capítulo 2

El desarrollo de la conciencia moral

Habiendo ahondado en el concepto de conciencia moral, en su naturaleza siempre perfectible en cuanto perfectible es el ser humano, es importante entrar a establecer los mecanismos a través de los cuales se da ese perfeccionamiento y las maneras diversas en que se expresa en el actuar humano. Abordamos para ello la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg, que guía la presente investigación, y junto a ella presentaremos las teorías del aprendizaje social de Albert Bandura y la posición de Martin Hoffman sobre el papel de la empatía. A partir de tales elementos teóricos nos referiremos, por un lado, a las posibilidades de contribuir al desarrollo moral del sujeto a través de la intervención directa y, por otro, en concordancia con la muestra poblacional seleccionada por esta investigación, a algunos elementos determinantes en la formación moral del adolescente.

Teoría del desarrollo moral de Kohlberg

La teoría del desarrollo cognoscitivo de Kohlberg (1969, 1976) es probablemente la más conocida y aceptada en el ámbito del desarrollo moral (cfr. Lehalle, H., Aris, C., Buelga, S. y Musitu, G. (2004)). A pesar de las

renovaciones metodológicas y conceptuales de estos últimos años, los autores actuales siguen refiriéndose, implícita o explícitamente, al modelo de estadios sugerido por Kohlberg. Planteado por primera vez hacia el final de la década de 1950, constituye una prolongación de los trabajos de Jean Piaget sobre el desarrollo cognoscitivo general y el desarrollo moral. Sus planteamientos tuvieron como punto de partida un corpus de respuestas a “dilemas morales” presentados como historias ficticias, pero plausibles, en las que se oponen en particular criterios de naturaleza legal (por ejemplo: la prohibición de robar) y criterios de naturaleza moral (por ejemplo: el valor de la vida humana, más allá de la aplicación estricta de las leyes).

La idea básica de la teoría de Kohlberg es que el desarrollo moral implica la evolución de las estructuras o esquemas mentales que se producen generalmente según una sucesión invariable de seis estadios, agrupados de a dos en tres grandes niveles de desarrollo (véase la tabla 3). Los estadios siguen un orden jerárquico, lo que equivale a decir que el razonamiento en estadios superiores tiende a suplantar el esquema de justificación moral de los estadios inferiores. Sin embargo, puede suceder que una persona aplique razonamientos de estadios superiores o inferiores a su estadio característico. Kohlberg llega a la conclusión de que la mayoría de los adultos operan generalmente en el estadio 4 y que solo un 15 % alcanza el estadio 5, y 6 % el estadio 6.

En resumen, el primer nivel corresponde a una moralidad *preconventional*, donde la persona decide en función de sus intereses personales y de los riesgos que corre. Dentro de este nivel, la distinción en dos estadios corresponde al progreso de la descentración social. Esta se manifiesta en efecto en el estadio 2, pero permanece en este estadio con el fin de maximizar las ganancias personales evitando las sanciones y posibles represalias.

Tabla 3: Niveles y estadios del desarrollo moral según Kohlberg

I. Nivel preconvencional	
<p>El niño responde a reglas y rótulos de bueno y malo, pero interpreta estos rótulos en términos de las consecuencias físicas o hedonistas de la acción (castigo, recompensa, intercambio de favores) o en términos de poder físico de quienes enuncian las reglas.</p>	
Estadio 1 Orientación al castigo y a la obediencia	Estadio 2 Orientación instrumental relativista
<p>Las consecuencias físicas de la acción determinan lo bueno o lo malo, sin tener en cuenta el significado humano o el valor de tales consecuencias. La evasión del castigo y la condescendencia con el poder son considerados como valores en sí mismos, no en términos de respeto a un orden moral fundamentalmente sostenido por autoridad y castigo (esto empieza en la etapa 4).</p>	<p>La acción correcta es aquella que satisface instrumentalmente las necesidades propias y ocasionalmente las de otros. Las relaciones humanas se perciben similares a las del mercado. Hay elementos de reciprocidad e igualdad, pero no siempre interpretados física y pragmáticamente. La reciprocidad es “Hoy por mí mañana por ti”, sin lealtad, gratitud o justicia.</p>
II. Nivel convencional	
<p>Se perciben las expectativas de la familia, grupo o nación como un valor en sí mismas, sin tener en cuenta las consecuencias inmediatas. La actitud no es solamente de conformidad con las expectativas personales y el orden social, sino de lealtad, de apoyo activo, de justificación del orden y de identificación con las personas o grupos de referencia.</p>	
Estadio 3 Orientación de concordancia interpersonal	Estadio 4 Orientación a la ley y al orden
<p>Buen comportamiento es aquello que complace y ayuda a otros y es aprobado por los demás. Hay conformidad con respecto a las imágenes estereotipadas del comportamiento <i>natural</i> de la mayoría. Se juzga el comportamiento por la intención: “Tenía buenas intenciones”, o “fue sin culpa” es importante por primera vez. Se gana aprobación portándose <i>bien</i>.</p>	<p>Esta es una orientación a la autoridad, las reglas físicas y el mantenimiento del orden social. El buen comportamiento consiste en cumplir con el deber, demostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social “porque sí”.</p>

III. Nivel posconvencional, autónomo o de principios Hay un esfuerzo directo de definir los valores y principios morales que tienen validez y aplicación fuera de la autoridad de grupos o personas que sostienen estos principios y fuera de la identificación del individuo con tales grupos.	
Estadio 5 Orientación legalista, de contrato social	Estadio 6 Orientación de principios éticos universales
<p>Generalmente esta etapa tiene tonos de utilitarismo. Se tiende a definir la acción correcta en términos de los derechos individuales y las normas que han sido examinadas críticamente y aprobadas por la sociedad. Hay conciencia clara del relativismo en los valores y opiniones personales, con énfasis en los mecanismos para llegar al consenso. Lo correcto, fuera de lo democrática y constitucionalmente acordado, es cosa de “valores y opiniones” personales. El resultado es la acentuación del “punto de vista legal”, pero también de la posibilidad de cambiar la ley según consideraciones racionales de utilidad social (superando así la óptica de “ley y orden” de la Etapa 4). Fuera del terreno legal, la obligación se contrae por contrato y libre acuerdo.</p>	<p>El bien es definido por decisión y conciencia de acuerdo con principios éticos seleccionados por el individuo con base en la comprensión lógica, universalidad y consistencia. Estos son principios abstractos y éticos (la Regla de Oro, el imperativo categórico); no son reglas morales concretas como los Diez Mandamientos. En esencia, son principios universales de la justicia, reciprocidad, igualdad de derechos humanos y de respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales.</p>

Tomado de Kohlberg (1983, pp. 75-78, 20 y ss.).

En el segundo nivel prevalece la lógica del grupo y la moral se vuelve *convencional*. Allí también se distinguen dos estadios. En el estadio 3, el grupo de referencia es el grupo cercano: la familia, la red de conocidos o los amigos; el interés perseguido es satisfacer las expectativas interpersonales; por lo tanto, la lealtad hacia el prójimo, la distinción entre sentimientos y valores, el acuerdo entre personas y la confianza mutua se convierten en criterios esenciales para evaluar los comportamientos

sociales. El estadio 4 extiende estas consideraciones a toda la sociedad, lo que produce la adhesión a sus normas, al sistema legal y a la justicia en su conjunto, ya que el buen funcionamiento de la sociedad permite garantizar el bienestar de los individuos.

El tercer nivel, *posconvencional*, relativiza la referencia a las normas colectivas. En el estadio 5 parece que las normas del sistema social deben coordinarse con una evaluación de los puntos de vista individuales, con el fin de que el buen funcionamiento del primero conduzca inevitablemente al bienestar de los segundos; además, las leyes actualmente vigentes en una sociedad dada aparecen como relativas (ya que varían de un país a otro) y como revisables o modificables, en vez de percibirse como intangibles; en definitiva, el equilibrio entre las opiniones individuales y colectivas se materializa en el estadio 5 por la adhesión al principio de un contrato social, fundado, por ejemplo, sobre una decisión mayoritaria; pero cuando los criterios legales llegan a oponerse a los criterios morales, las decisiones del estadio 5 se hacen difíciles. En cambio, en el estadio 6, el individuo se adhiere explícitamente a principios morales que considera a la vez como principios elaborados personalmente y como criterios de evaluación que deben aplicarse universalmente; como ejemplos de tales principios morales se puede pensar en la conservación de la vida, la igualdad entre las personas, el respeto de las creencias, la lucha contra toda forma de opresión, etcétera; estos principios pueden conducir eventualmente a tomar posiciones minoritarias en un entorno social dado, superando, por lo tanto, si resulta necesario, la conformidad con el contrato social decidido colectivamente.

El análisis conceptual de esta sucesión de estadios evidencia claramente la coherencia del sistema propuesto. Es fácil, en efecto, establecer que cada estadio del desarrollo se basa necesariamente en el anterior. Así, por ejemplo, no se puede llegar a considerar la ley como relativa (estadio 5), si previamente no se construye una representación de su función social (estadio 4); de la misma manera, para apreciar el funcionamiento social en su conjunto (estadio 4) se ve necesario haber experimentado

el funcionamiento de los grupos sociales a escala más reducida en los grupos cercanos (estadio 3).

No obstante, esta progresión secuencial no es por fuerza lineal ni culmina necesariamente en los estadios 5 y 6 del nivel posconvencional. Tanto los estudios de Kohlberg aplicando el MJI (*Moral Judgment Interview*), como los de Rest con el DIT (*Defining Issues Test*) mostraron la escasa frecuencia con que se dan los estadios 5 y 6 en la población general (adolescentes y adultos), y la probable influencia del nivel educativo en los casos en los que se presentan. Sin embargo, desde el punto de vista del desarrollo, la descripción de una evolución no puede ser invalidada por el simple hecho de que los últimos estadios sean poco frecuentes. En efecto, un sistema de estadios indica un recorrido necesario, hecho posible por la persistencia de las dinámicas medioambientales adecuadas. No se trata de ninguna manera de una evolución predeterminada que debe obligatoriamente producirse a edades bien definidas.

Realmente, la coherencia conceptual de un sistema de estadios y la validación empírica de su naturaleza secuencial bastan para considerar la secuencia correspondiente como una evolución necesaria, lo que no excluye posibles variaciones sean intra o interindividuales. El trabajo de Lehalle *et al.* (2004) presenta un elenco de tales variaciones que consideramos oportuno replicar aquí, si bien de manera resumida.

Variaciones intraindividuales

Por *variación intraindividual* se entiende el hecho de que las respuestas de una misma persona (en particular un mismo adolescente) en distintas situaciones no son siempre asignables a un mismo *estadio* de desarrollo, ya que una persona no opera exclusivamente según un único estadio, pues ello implicaría una evolución abrupta poco plausible en las transiciones. Esta característica fue tenida en cuenta ya por el mismo Kohlberg, y antes que él por Piaget, si bien refiriéndose a niños más jóvenes, y en ello radica que ambos autores presenten las estadísticas de evolución a partir del registro de respuestas según la edad y no por individuos.

Dichas variaciones, más allá de la simple fluctuación aleatoria, pueden interpretarse desde dos categorías de análisis. En primer lugar, a partir del propio *proceso de desarrollo*, en virtud del cual las respuestas correspondientes a un estadio más avanzado constituyen el panorama de desarrollo futuro, mientras que las respuestas relativas a un nivel previo harán parte de los aspectos menos elaborados que pueden mantenerse en algunos contextos. De acuerdo con los planteamientos teóricos, la variabilidad misma puede ser fuente de un desequilibrio cognitivo susceptible de inducir al desarrollo, en cuya perspectiva se trataría de un proceso normal e inevitable, dado que los estadios se convierten en señales del proceso de evolución secuencial, pero no constituyen una característica global obligatoria. Por otro lado, y en relación con lo anterior, ciertos contextos podrían inducir argumentos más elaborados o viceversa.

La segunda categoría se refiere a las posibles *diferencias entre los juicios morales y las acciones reales* de los sujetos. La comparación de estos dos aspectos plantea obviamente problemas de método, ya que si bien es fácil obtener juicios sobre situaciones ficticias, es más difícil evaluar comportamientos reales. Dicha variabilidad entre *juicios y acciones* puede verse incrementada según los contextos o temas de que se trate. Estudios posteriores hicieron evidente, en efecto, que el juicio moral es más elevado cuando se trata de dilemas ficticios que cuando se presentan dilemas de la vida real, y la diferencia es mayor si se comparan los resultados tratándose de dilemas de la vida real ajenos y dilemas en los que el sujeto se ve implicado. Es decir, la variación intraindividual entre juicios en situaciones *ficticias* y juicios en situaciones *reales* se mueve en dirección a un nivel de moralidad más elevado en el primer caso, probablemente porque la atención a las situaciones personales de conflicto se vuelve determinante en el segundo. Lo anterior no implica, en términos metodológicos, que sea necesario limitarse a situaciones personalmente experimentadas. El nivel alcanzado por un individuo en situaciones ficticias, pero colectivamente significativas, sigue siendo producto de sus experiencias e influencias anteriores, aunque no haya experimentado directamente estas situaciones.

Variaciones interindividuales

La *variación interindividual* atiende a las diferencias entre individuos en el ámbito del desarrollo moral. Si bien puede considerarse evidente la existencia de diferencias interindividuales importantes entre individuos, en realidad resulta difícil precisar factores determinantes e incluso establecer diferencias coherentes y estables entre grupos de individuos definidos según características particulares susceptibles *a priori* de influir sobre el desarrollo moral. Si tomamos como ejemplo un grupo de jóvenes delincuentes, en relación con un grupo de jóvenes no delincuentes, una predicción inmediatista supondría un nivel de juicio más elevado en los segundos; sin embargo, algunos jóvenes delincuentes pueden presentar juicios de un nivel comparable, es decir, dicha característica individual definida legalmente no determina *per se* juicios morales más o menos maduros.

Gilligan plantea el sexo de los individuos como otra característica potencialmente diferenciadora. Para ella, el sistema de estadios de Kohlberg se sesgaría en favor de las representaciones masculinas, puesto que la valorización de los criterios de justicia (estadio 4), tradicionalmente atribuibles en mayor grado a los varones, viene después de la de los criterios interpersonales (estadio 3), atribuibles preferentemente a las mujeres. Sin embargo, las investigaciones adelantadas hasta ahora no confirman en absoluto esta predicción. Eso significa que se puede estar personalmente orientado hacia un ámbito (las relaciones interpersonales, por ejemplo), y razonar al mismo tiempo de manera tan pertinente como otras personas en ámbitos diferentes (infracciones a la ley, por ejemplo). Es decir, la variabilidad interindividual según el sexo no puede formularse de manera válida sin tener en cuenta la variabilidad intraindividual.

Otras fuentes potenciales de diferenciación interindividual han sido también sujeto de estudio, entre ellas el nivel educativo, las influencias familiares o las interacciones entre pares (cuya influencia globalmente positiva fue destacada por Piaget, aunque el carácter diferencial de esta influencia es relativamente difícil de precisar). En realidad, las

investigaciones adelantadas invitan más bien a relativizar el carácter directo de tales influencias. En definitiva, la variación interindividual del desarrollo moral no puede estimarse sin tener en cuenta las variaciones intraindividuales, y limitándose a modelos de causalidad simple aplicados a categorías de individuos consideradas homogéneas y bien diferenciadas en cuanto a su desarrollo moral.

Algunas teorías alternas del desarrollo moral

En oposición abierta a la propuesta de Kohlberg o al margen de ella, han sido desarrolladas otras propuestas teóricas acerca del desarrollo moral que resulta oportuno revisar, en orden a confrontar los planteamientos por los cuales ha hecho opción el presente trabajo con otras perspectivas, pues ello permite enriquecer la visión de conjunto y precisar el lugar teórico en que nos ubicamos. Para ello se describen a continuación, siguiendo el discurso de Wenek (1996), la teoría del desarrollo moral basado en el aprendizaje social de Albert Bandura y la posición de Martin Hoffman en cuanto al papel de la empatía en el desarrollo moral.

Bandura y la teoría del aprendizaje social

Albert Bandura fue uno de los críticos más encarnizados de las teorías del desarrollo moral gradual en general y de la teoría de Kohlberg en particular. Sostiene que la explicación que Kohlberg da del juicio moral supone la existencia de un nivel y de una calidad de actividad cerebral que los estudios sobre los límites del procesamiento cognoscitivo de la información en los humanos apenas apoyan. Además, esta explicación subestima los efectos del aprendizaje experiencial y la posibilidad de que el comportamiento social se adquiera a menudo sin gran reflexión, si es que hay reflexión.

Para explicar el desarrollo moral, Bandura plantea su propia teoría del aprendizaje social. Esta teoría afirma no solamente que aprendemos directamente, experimentando las consecuencias de nuestro comportamiento

(principio del aprendizaje operante), sino que los humanos adquieren la mayoría de sus comportamientos sociales por vía indirecta o delegada. Por la observación de modelos, las personas de todas las edades y estadios de la vida aprenden que algunos comportamientos son convenientes o no, y por mimetismo adquieren los rudimentos de comportamientos y aptitudes complejas. Los modelos pueden ser reales o simbólicos. Y los modelos simbólicos, incluso impresos o en video, pueden tener tanta influencia como los modelos de carne y hueso. Ello explicaría por qué Platón quería excluir a los poetas de su República ideal y por qué algunos libros y películas solo convienen a audiencias adultas. La influencia y la eficacia, intencional o no, de los modelos explican también por qué el ejemplo es tan importante en el ámbito de la formación y del liderazgo moral: “Las normas adquiridas por modelización se ven afectadas por las variaciones de juicio mostradas por el mismo modelo en un período dado y por las divergencias que existen entre lo que los modelos hacen y lo que recomiendan hacer” (Bandura, 1986, p. 492).

Contrariamente a lo que dicen los partidarios de la teoría del desarrollo gradual, Bandura considera la adquisición de normas morales como un proceso mucho más confuso. Sobre el esquema de desarrollo, concede solamente que los procesos de control interno tienden en general a sustituir con el tiempo los procesos de reglamentación y control externos, como consecuencia de la adquisición de un mayor control de sí mismo. Incluso los individuos más autónomos pueden, en su opinión, regular a veces su comportamiento a partir de factores externos como las recompensas, los castigos y las reacciones sociales previstas.

Hoffman y la empatía como fundamento del comportamiento

Martin Hoffman no toma en cuenta los elementos cognoscitivos y comportamentales de la moralidad, prefiriendo el ámbito de los sentimientos y, más precisamente, el papel de la empatía como fundamento del altruismo y de otros comportamientos prosociales. En su opinión, la empatía

desempeña un papel significativo en la teoría moral global y existen importantes indicadores empíricos que apoyan esta opinión. Definida como una reacción parcialmente involuntaria y emocional a la aflicción de otros, la empatía posee recias propiedades de motivación, porque puede suscitar una angustia de simpatía. Basta para convencerse con pensar en los impulsos espontáneos de generosidad hacia las víctimas de incendios, hambres, inundaciones, terremotos y tornados y en los actos de heroísmo de quienes se lanzan a un río crecido o penetran en un edificio en llamas para salvar absolutos extraños.

Si bien es posible que la reacción empática constituya una característica biológica del ser humano, como lo prueba la reacción de los bebés que lloran cuando oyen a otras personas llorar, los investigadores coinciden en general en que el desarrollo del comportamiento empático en el niño depende en gran medida de la calidad del amor y del cuidado que le prodigan sus padres. Las conclusiones sacadas de investigaciones experimentales sobre primates y de estudios naturalistas realizados sobre sujetos humanos sugieren sólidamente que el establecimiento y mantenimiento de un vínculo emocional satisfactorio con un adulto durante la infancia constituye el fundamento de los vínculos sociales y del comportamiento empático que se desarrollarán más tarde. Por otra parte, en ausencia de tales vínculos, hay un mayor riesgo de inadaptación social y psicopatía.

Las prácticas de educación infantil juzgadas ideales para el desarrollo de la empatía y otros comportamientos socialmente deseables no son ni autoritarias ni permisivas. Combinan un afecto sin reserva con normas claras y límites firmes de comportamiento, y conceden importancia al uso de la razón y a explicaciones adaptadas a la edad del interlocutor en la aplicación de la disciplina.

Los escritos y la investigación sobre el desarrollo y el comportamiento morales, por norma general, hicieron poco caso del papel de sentimientos como la empatía y la bondad. Tanto desde el ámbito de la filosofía, como desde el de la psicología, se ha preferido la detallada descripción de las normas morales y del razonamiento moral. Carol Gilligan (1977,

citada por Hersh *et ál.*, 1998) es, sin embargo, una de las principales críticas de la influencia de la razón sobre la moral, juzgando excesiva la importancia concedida por Kohlberg y otros teóricos a la justicia como valor y criterio supremo del bien. La moral basada en la justicia, sostiene Gilligan, debe ser moderada por una moral basada en el amor.

Ahora bien, a pesar de que una revisión superficial de la literatura pueda sugerir que las diferencias que se dan entre las diversas teorías, sea por su ámbito de investigación o por los procesos de desarrollo abordados, las opongán unas a otras, Gibbs y Schnell (1985) consideran que las distintas teorías tienen más puntos comunes que divergencias y son entonces complementarias e interdependientes. Esta perspectiva es especialmente útil para el análisis de las posiciones expuestas.

La mediación pedagógica en el desarrollo moral

Ya el abordaje previo de las teorías presentadas permite afirmar la posibilidad de que el desarrollo moral se vea favorecido a través de una intervención directa; conviene, sin embargo, establecer de qué manera puede hacerse y a qué aspectos del individuo es importante atender al momento de diseñar una propuesta de intervención. Estos elementos son particularmente relevantes para el presente proyecto en cuanto nutren la propuesta pedagógica específica que se aplicará.

Incidencia de los estudios en el desarrollo moral

Wenck (1996) referencia diversas investigaciones (Boyce y Jensen, 1978; Rest y Deemer, 1986; Schlaefli, Rest y Thoma, 1985) que ponen de manifiesto que los estudios y la formación favorecen el desarrollo moral al menos de dos maneras. El juicio moral se cualifica, por un lado, bajo el efecto de un ambiente de estudios general, social e intelectualmente estimulante y que fomenta y recompensa la curiosidad y las realizaciones; y por otro, por medio de programas específicos de educación moral de 4 a 12 semanas, haciendo hincapié en el debate de dilemas o sobre

el desarrollo de los aspectos sociales de la personalidad. La autonomía moral o independencia del juicio con relación a los controles y sanciones externos, se desarrolla bajo el efecto de métodos de formación indirectos, como las sesiones interactivas que garantizan igualdad de condiciones a los participantes y les ofrece ejercicios de simulación y modelización que susciten un cierto desequilibrio cognoscitivo.

Los índices relativos a los efectos de la instrucción general se derivan de un meta-análisis de estudios con más de 6 000 personas, que ponen de manifiesto que la edad y los estudios explican un 52 % de la variación del juicio moral, medido por los resultados obtenidos en el DIT (*Defining Issues Test*) o test de definición de valores (Rest y Deemer, 1986). Los resultados de un estudio longitudinal de 10 años sobre más de 100 personas (Rest y Deemer, 1986) apoyan también la existencia de una relación entre los estudios escolares y el juicio moral.

Para explicar esta relación, distintos grupos de investigadores emprendieron varios ciclos de estudio. El primero examinó los intereses generales y las actividades de los sujetos. El segundo recogió datos sobre sus experiencias morales críticas. Un tercero interrogó a los participantes sobre los factores que, en su opinión, contribuyeron al desarrollo de su razonamiento moral. Ninguna de estas investigaciones logró resultados probatorios en cuanto a la relación entre los estudios escolares y el juicio moral. Sin embargo, cuando los investigadores plantearon a los participantes cuestiones sobre sus actitudes y reacciones con respecto a sus experiencias en la escuela, después de la escuela, así como con los amigos, la familia y otras personas importantes, e introdujeron estas variables en la ecuación, lograron explicar una parte importante de los cambios que con el tiempo se dieron en los resultados del DIT. Según sus conclusiones: “El cuadro que se obtiene de este análisis pone de manifiesto que el desarrollo del juicio moral es paralelo al desarrollo social general. No son tanto las experiencias específicamente morales... sino la conciencia creciente del mundo social y el lugar que se ocupa en él lo que parece favorecer el desarrollo moral” (Rest y Deemer, 1986, p. 57). En síntesis, las personas comprometidas, cuya participación en la vida social

les aporta una determinada satisfacción, son más susceptibles que otras de desarrollar la consideración y los valores orientados hacia los demás, que constituyen los pilares del carácter moral.

Existen también indicadores convincentes de que el juicio moral se ve favorecido también por programas educativos especialmente concebidos para garantizar el desarrollo moral. Parece, pues, que la educación moral pueda ser eficaz; sin embargo, todos los programas no alcanzan el mismo éxito. Un meta-análisis de 55 estudios (Schlaefli, Rest y Thoma, 1985), que integraron en total una muestra de más de 3 800 personas, logró los siguientes resultados:

1. Considerados sin atender al tipo de programa, las características de los sujetos, la duración de la formación, etcétera, los programas de educación moral produjeron en promedio efectos significativos, pero pequeños en relación con los grupos de control y con otros cursos de naturaleza general cuyos efectos eran desdeñables.
2. Los programas en los que el debate de dilemas morales ocupaba un lugar importante o que se consagraban al desarrollo personal y al desarrollo de aptitudes sociales, produjeron cambios más importantes, pero sus efectos siguieron siendo pequeños o medianos.
3. Los adultos aprovecharon más estos programas, mientras que los estudiantes de educación secundaria lo hicieron en menor grado. Esta divergencia se asigna a las diferencias de motivación y experiencia de vida.
4. Los programas de una duración de tres semanas o menos casi no tuvieron efectos. Son los programas de 4 a 12 semanas los que revelaron una eficacia mayor.

Examinando de cerca los efectos de los programas de educación moral sobre el desarrollo moral, Boyce y Jensen (1978) mantienen que los estudios que solo evalúan el juicio moral no consiguen nada determinante en cuanto a la madurez moral. Hacen eco del punto de vista de otros investigadores, y recuerdan el argumento de Jean Piaget, según el cual la autonomía moral es un elemento esencial de la madurez moral. Así pues,

aunque numerosos programas logren condicionar suficientemente a los estudiantes para que den las respuestas esperadas cuando se les presentan distintos problemas morales, estos programas padecen una debilidad inherente en cuanto comportan la amenaza implícita de sanciones sociales y otras formas de sanción para los que no dan la respuesta *correcta*. Para evitarlo, Boyce y Jensen recomiendan recurrir a enfoques indirectos en el aprendizaje. Basándose en su examen de una serie de programas de formación, recomiendan:

5. Las interacciones sociales y los debates que se caracterizan por un respeto mutuo, los intercambios libres y abiertos, la solución común a los problemas y la voluntad de entenderse adoptando compromisos;
6. Sesiones de modelización comportamental durante las cuales tales modelos presenten alguno de los siguientes elementos: 1) nueva información sobre un problema moral, 2) la demostración de un razonamiento ejemplar bien estructurado y 3) puntos de vista contradictorios que motiven al estudiante o generen en él un desequilibrio cognoscitivo;
7. Ejercicios de simulación en los cuales los participantes deben construir una argumentación moral coherente, sea adaptada o contraria a su propia opinión.

Factores que inciden en la evolución moral en el adolescente

Resulta importante tratar de precisar algunos factores que pueden influir en el desarrollo del juicio moral según la secuencia de referencia, es decir, los estadios definidos por Kohlberg, y de acuerdo con la edad y características de la muestra poblacional en que se enfoca esta investigación. Se busca identificar condiciones medioambientales susceptibles de inducir reacciones individuales favorables, a pesar de que los cambios en la adolescencia, más que progresivos, siempre crecientes, cuantitativos y lineales, pueden conducir a rupturas o a alternancias entre

posiciones ideológicas contradictorias o entre períodos de evolución rápida o relativo estancamiento (aparentemente por lo menos). Se proponen, siguiendo a Lehalle *et al.* (2004), cinco factores que, como se verá, se encuentran en estrecha relación con la propuesta de Kohlberg, y cuya pretensión es ofrecer pautas para el diseño de la estrategia pedagógica y para las dinámicas de cada una de las intervenciones a realizar, tema de los siguientes apartados.

Superar el estancamiento en los contextos

Para la evaluación de un dilema moral pueden aplicarse dos modalidades cognoscitivas. Bien tratando los elementos de la situación en sí mismos, de manera que su evaluación específica conduce a la decisión o el juicio, y se habla entonces de procedimiento local; o bien considerar la situación como ejemplo de una categoría más amplia de situaciones, y se hablará entonces de procedimiento abstracto. Ahora bien, si las situaciones se abordan localmente y de manera relativamente independiente unas de otras, los análisis corren el riesgo de verse afectados por las variaciones intraindividuales y ser de niveles variables. Al contrario, si el abordaje se concentra en factores invariables de la situación, por ejemplo, la pertenencia a un tipo de norma social, o razonando por analogía con una o varias situaciones, el individuo se verá obligado a generalizar sus análisis al conjunto de situaciones similares, reduciendo la posible variación individual, o justificar la ausencia de generalización por la consideración de aspectos específicos de tal o cual situación.

Experimentar el funcionamiento de los grupos de pertenencia

Como se afirmó previamente, la experiencia de las interacciones entre pares puede hacer avanzar la comprensión de las normas de funcionamiento colectivo. En la concepción de Piaget, la evolución moral progresa de la heteronomía a la autonomía. La heteronomía designa el hecho de

que las normas se imponen al individuo “desde el exterior”, es decir, a través de figuras de autoridad. Al contrario, autonomía significa no solo que el individuo ha construido puntos de referencia normativos, sino también que los grupos deciden su propio funcionamiento fijándose sus propias normas. Esta distinción es especialmente pertinente para el período de la adolescencia. En efecto, en el marco tradicional del aprendizaje social puede parecer necesario, al menos para algunos adolescentes, que las figuras de autoridad manifiesten y recuerden autoritariamente las exigencias de la vida en sociedad. Pero queda claro también que los adolescentes difícilmente adherirán a normas impuestas desde el exterior, más bien tenderían a probar sus límites. Al contrario, la asunción autónoma de las normas del funcionamiento del grupo puede hacer explícita su justificación y suscitar la adhesión personal, ejerciendo a la vez en la toma de decisión colectiva. Así pues, toda participación activa (y democrática) en el funcionamiento de los grupos de pertenencia y toda asignación real de responsabilidad puede inducir en los adolescentes una mejor asunción de las situaciones sociales (eventualmente conflictivas) y por consiguiente un progreso en el ámbito de los juicios morales.

Conocer mejor el funcionamiento de la sociedad

Una cosa es experimentar el funcionamiento de los grupos a los que se pertenece y otra conocer el funcionamiento de la sociedad en general. Ahora bien, en el sistema de Kohlberg, el paso del estadio 3 al estadio 4 impone un conocimiento del sistema judicial y la legalidad que no sea simplemente empírica. Del mismo modo, la idea del relativismo de las leyes y la concepción de un contrato social mejorable (estadio 5) son estrictamente *impensables*, si se ignora la manera en que las leyes son elaboradas y establecidas. Es banal entonces postular que la disponibilidad de la información sobre el funcionamiento de la sociedad pueda contribuir a la evolución de las respuestas en los dilemas relativos al juicio moral. Menos banal resulta precisar los medios para hacer efectiva esta información. La institución escolar tiene obviamente por misión reinventar situaciones pedagógicas adaptadas a este ámbito de

conocimiento. Pero es necesario tener en cuenta también el hecho de que, en este ámbito, la evolución cognoscitiva tiene sus propias dificultades. Es decir, aunque la información cívica está disponible es necesario, sin embargo, que pueda ser asimilada (en el sentido de Piaget) según el nivel de conocimiento y abstracción requerido.

Experimentar la diversidad cultural y social

Otro factor de desarrollo moral está constituido por la experiencia de la alteridad. En efecto, cualquier conocimiento adquirido sobre otros sistemas de pensamiento y toda interacción real con una persona de otra cultura pueden hacer mover los marcos de referencia individuales, manifestando a la vez la posible diversidad de opiniones sobre una cuestión (y en consecuencia el carácter relativo del punto de vista personal) y la potencial generalidad intercultural de la vinculación emocional, de la sensibilidad frente a las necesidades de los demás, del respeto mutuo, etcétera, más allá de los estereotipos recíprocos. La única manera de hacer evolucionar de manera consistente las situaciones conflictivas, así como las representaciones que les son inherentes, radica en promover encuentros positivos y personales entre los grupos separados. La experiencia de la alteridad obliga al descentramiento social e induce la construcción de valores comunes.

Situar su evolución personal

Un quinto factor sociocognoscitivo del desarrollo moral en el adolescente parece derivar de la posibilidad del adolescente de construir una representación coherente de sí mismo según una perspectiva a la vez temporal y social. En efecto, la relación personal con las normas sociales y sobre todo la adhesión a referencias colectivas parece depender en buena medida de la manera en que el individuo sitúa su evolución personal (la representación de su situación personal actual conectada a su situación previa y a aquella que prevén para el futuro) con relación al grupo del

que hace parte y más ampliamente con relación a la sociedad entera. En consecuencia, ha de poder identificar las condiciones medioambientales susceptibles de permitir la construcción de esa representación personal. Una de estas condiciones, probablemente necesaria, es que el adolescente pueda tener un rol social real y actual y plantearse proyectos para el futuro. Así pues, las numerosas frustraciones en la sociedad actual, en que se multiplican los modelos inaccesibles, deberían probablemente analizarse desde el punto de vista de las relaciones entre heteronomía y autonomía.

