

## La educación moral en la infancia y adolescencia

PEDRO ORTEGA RUIZ  
RAMÓN MÍNGUEZ VALLEJOS  
*Universidad de Murcia*

**SUMMARY.**—In this paper, the necessity for a moral education in childhood and adolescence is emphasized, and an exposition of its basic guidelines is presented: the learning of social skills/competences throughout cooperative learning and self-government in the classroom; the use of moral dilemmas and the clarification of values; the establishment of a respectful and dialoguing atmosphere in the family. All these guidelines are presented as adequate resources for a moral education in childhood and adolescence.

Quien observe el panorama moral de nuestra sociedad podrá advertir, sin duda, que no son estos tiempos fáciles para quienes pretenden dedicarse a la tarea de la educación moral. La expresión cotidiana de conductas no deseables, cuando no claramente inmorales, representadas tanto a niveles de individuos, como en organismos e instituciones sociales, dan buena prueba de ello. El olvido, cuando no la «malversación» de los valores fundamentales en nuestra sociedad, a favor de un exacerbado utilitarismo disfrazado de «necesaria eficacia», hacen cada vez más difícil la no menos necesaria solidaridad y convivencia humanas que nos lleven a un verdadero progreso humano.

Pero no es nuestra intención hacer en estas páginas un diagnóstico moral de nuestra sociedad, ni tampoco un alegato en defensa de la vida moral. Pretendemos tan sólo exponer lo que, a nuestro juicio, podría ser una estrategia útil en la educación moral de la infancia y adolescencia. Hasta ahora ha sido predominante en el ámbito de la educación moral el modelo desarrollado por L. Kohlberg, cuya expresión más acabada la constituye la «comunidad justa». Muchas han sido las críticas que a este modelo de educación moral se han hecho: Peters (1981); Edelstein (1985, 1989); Tyan (1991); Lickona (1991), etc.; y entre nosotros, Escámez (1987, 1991); Santolaria (1987); Puig-Martínez (1989); Ortega y Mínguez (1991), constituyen una muestra de ello. Todas coinciden en una cuestión de fondo: no basta con que el individuo aprenda a juzgar una conducta de acuerdo con los principios morales, debe, además, actuar de acuerdo con dichos principios.

Desde la Pedagogía, la educación moral es, ante todo, un problema de racionalidad práctica sobre qué metas se han de conseguir y cómo hacerlo. O lo que es lo mismo: explicitación de objetivos de la educación moral y estrategias más adecuadas para conseguirlos. Nuestro estudio se centra fundamentalmente en la infancia y adolescencia. En concreto, en el tramo de vida que va desde los 6 a los 13 años. Obviamente, la educación moral en esta etapa de la vida del niño no puede llevarse a cabo como podría hacerse en la juventud y edad adulta. Ello nos obliga a establecer unas metas y estrategias específicas, adecuadas a las características psicobiológicas de la infancia y adolescencia. Y nos lleva, además, a entender la educación moral como una asunción progresiva de mayores cotas de responsabilidad, desde la justicia, frente a los demás (al otro); responsabilidad que nace, en último término, del reconocimiento de la dignidad y autonomía del otro. Hablamos, por tanto, de un proceso y unas etapas en la adquisición de esta responsabilidad frente a los demás que condicionan, obviamente, las metas y actuaciones educativas.

## 1. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN MORAL EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

El prof. Th. Lickona (1991) considera que la educación moral en la infancia, en el ámbito de la enseñanza primaria, debería promover:

- Las relaciones de cooperación entre los miembros del aula.
- La participación, a su nivel, en la toma de decisiones respecto al funcionamiento del aula.
- La ayuda a los niños a que progresivamente valoren o juzguen sus conductas no en base a sus propios intereses, sino teniendo en cuenta, además, los intereses y derechos de los otros.
- La adquisición de habilidades-competencias sociales para establecer relaciones positivas con los demás.
- Que los niños vivan la experiencia de la comunidad basada en la interdependencia, la ayuda y el respeto mutuos.

En términos análogos se expresa el *Diseño Curricular Base-Educación Primaria* al exponer los objetivos de la educación moral en esta etapa de la vida del niño. Concretamente afirma: «Colaborar en la planificación y realización de actividades grupales aceptando las normas y reglas democráticas establecidas, articulando sus objetivos e intereses con los de los otros miembros del grupo, renunciando a la exclusividad del punto de vista propio y asumiendo las responsabilidades que le correspondan», ...«apreciar la importancia de los valores y actitudes que rigen la vida humana y que pueden contribuir a su desarrollo integran como persona, y obrar de acuerdo con ese aprecio» (págs. 79-80).

Es claro que sin una actuación que permita el desarrollo de la empatía y de la capacidad de comunicación, al individuo le será bastante difícil asumir el punto de vista del otro, y con ello la responsabilidad frente a los demás. De aquí que los objetivos marcados inciden fuertemente en la adquisición de competencias-habilidades sociales, la participación y cooperación y las experiencias de ayuda e interdependencia. Dado que en esta edad el «universo moral» del niño-adolescente se limita a su familia y al grupo de amigos o compañeros de clase en la escuela, las exigencias morales (de responsabilidad)

habrán de estar referidas a su experiencia en la familia y con el grupo de amigos o compañeros de clase. Otro tipo de referencias a sujetos más «distantes» sería un ejercicio intelectual inútil (por carencia de significado) que no generaría ningún esfuerzo en el niño-adolescente por reconocer responsabilidad alguna en su conducta.

## 2. ESTRATEGIAS PARA UNA EDUCACIÓN MORAL EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Hasta ahora, la mayor parte de los programas de educación moral han seguido uno de estos dos modelos:

a) *Modelo tradicional*: la educación moral se ha entendido, desde este modelo, como un proceso de socialización del código moral explícito, sancionado por la sociedad. Dicho enfoque tradicional implica: 1. La propuesta concreta de normas, reglas, valores presentes en la sociedad; 2. Sistemas explícitos y públicos para recompensar la conducta deseable y reprimir la conducta no deseable; 3. Propuesta de ejemplos o modelos de conducta moralmente correctos; 4. El recurso frecuente de la «regla de oro» como instrumento de refuerzo de la conducta moral (Ortega y Mínguez, 1992).

b) *Modelo cognitivo-evolutivo*: Propugna una educación formal ajena a la proposición de contenidos concretos en la educación moral, limitándose a la adquisición, por parte de los educandos, de los instrumentos, habilidades y capacidades racionales de juicio moral que les permiten aplicarlas a las situaciones concretas (Ortega y Mínguez, 1992).

A nuestro juicio, la educación moral en la infancia y adolescencia requiere planteamientos distintos a los modelos expuestos. Por una parte, se hace imprescindible el aprendizaje de un conjunto mínimo de reglas de alguna manera razonadas-explicadas, que permitan al niño-adolescente integrarse positivamente en la sociedad. Evitar la inculcación de normas y valores sociales básicos significa olvidar que éste habita en un mundo social estructurado por los papeles, las reglas, las actividades y las relaciones de sus padres. En definitiva, «un mundo moral» cuyo contenido se verá obligado a absorber, en gran parte, mediante procesos de imitación e identificación (Peters, 1987: 207). Postergar, por tanto, la educación moral hasta que el educando tenga una madurez de comprensión racional que permita una moralidad de principios racionales, es simplemente una ilusión (Santolaria, 1987). Por otra, infravalorar el desarrollo del juicio moral, en el proceso de educación moral, podría conducir al adoctrinamiento e imposición arbitraria de normas y reglas morales, con lo que nos situaríamos muy lejos de una actuación *educativa* y haríamos difícil la promoción hacia la autonomía moral en los educandos. Las opciones no consisten sólo en aceptar un código establecido o adoptar alguna posición subjetivista. No se trata, a juicio de R. S. Peters (1987) de elegir entre la imposición de algún código fijo o dejar que los individuos vayan descubriendo por sí mismos algún tipo de moralidad.

La educación moral en la infancia y adolescencia, por lo tanto, no debe enmarcarse exclusivamente en el modelo tradicional (exposición-inculcación de contenidos morales), ni tampoco en el cognitivo-evolutivo (desarrollo del juicio moral). Las características propias del niño exigen actuaciones educativas específicas también en el ámbito de lo moral. En estas edades su insuficiente desarrollo cognitivo dificulta alcanzar un alto nivel de autonomía y de elaboración de juicios de valor a partir de criterios personales.

Sin embargo, recientes investigaciones sobre el desarrollo moral en la infancia (Dunn, 1988; Siegal y Storey, 1985; Killen, 1991; Kagan y Lamb, 1987; Kohlberg y otros, 1987) permiten afirmar que los niños de temprana edad manifiestan, aunque de forma muy incipiente, un pensamiento moral peculiar, por lo que creemos que también se puede hablar, en esta edad, de educación propiamente moral. A pesar de que se conoce poco el proceso de adquisición de los juicios morales en la infancia (Killen, 1991), en este trabajo proponemos, no obstante, una estrategia que respetando la realidad de lo que el niño es en esta etapa de su desarrollo, le facilite la promoción hacia conductas ulteriores autónomas. Dicha estrategia está configurada por las siguientes actuaciones:

### 2.1. *Desarrollo de habilidades-competencias sociales*

Si en la infancia las posibilidades de que el niño juzgue la moralidad de una conducta, más allá de la consideración de sus propios intereses, son muy limitadas, una de las formas adecuadas de prepararlo para la realización de conductas morales superiores en el nivel de justicia, en términos kohlbergianos, es a través de la adquisición-aprendizaje de competencias-habilidades sociales.

El concepto de habilidad-competencia social no es unívoco. En la actualidad coexisten planteamientos o enfoques distintos, tanto respecto del concepto como de sus funciones (Michelson, 1987; Goldstein, 1989). Algunos autores entienden la habilidad social en términos de comunicación, en cuanto capacidad de establecer relaciones eficaces en distintas situaciones. Otros, en términos de aserción, en cuanto supone la expresión de sentimientos positivos o negativos en las relaciones con los demás. Ser hábil, opinan otros (Brezinka, 1987), significa ser idóneo para una cierta ocupación, ser eficiente en algún campo. Habilidad es, para el autor, una cualidad permanente de una persona, adquirida por el propio esfuerzo y estimada por la comunidad, que le hace capaz de cumplir satisfactoriamente ciertos cometidos. Para Michelson (1987) las habilidades sociales presentan los siguientes componentes esenciales:

- Se adquieren a través de procesos de aprendizaje.
- Incluyen comportamientos tanto verbales como no verbales.
- Supone iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas.
- Acrecientan el reforzamiento social.
- Son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada.
- La práctica de las habilidades sociales está influenciada por las características del medio.
- Los déficits y excesos de la conducta social pueden ser especificados y objetivados a fin de intervenir en la forma adecuada.

En nuestro caso, entendemos la habilidad social como competencia para establecer relaciones interpersonales; es decir, capacidad de comunicación y empatía, cooperación y diálogo. Sin estas competencias básicas el desarrollo del juicio moral y la relación de una conducta moral autónoma, objetivos de una educación moral, se hace más que problemáticos. El diálogo transaccional, como estrategia para el desarrollo del juicio moral, requiere la adquisición previa de habilidades sociales específicas como: saber y querer escuchar al otro, respetar el turno de palabra, disposición para llegar a un «entendimien-

to», mantener un diálogo y ponerse en el punto de vista del otro, realizar conductas pro-sociales, etc.

En el aprendizaje de tales habilidades que facilitarían la comunicación y empatía, habrían de utilizarse, fundamentalmente, aquellas técnicas que están dirigidas a fomentar las relaciones entre compañeros. Las técnicas de cooperación en el aula (Puzzle o Rompecabezas; Equipos de Juego-Concurso; Grupo de Investigación; Aprendiendo Juntos; División de Alumnos por Equipos de Aprovechamiento; Composición y Lectura Integrada Cooperativa (Ortega, 1986; Santos Rego, 1990) específicamente cumplen de modo satisfactorio esta función, como lo acreditan abundantes investigaciones a este respecto. De todas ellas, destacaríamos los estudios de Johnson y Johnson, especialmente su obra: *Learning together and alone* (1987). Los autores justifican el uso de técnicas de cooperación en el aula como recursos eficaces en el aprendizaje de habilidades sociales por los alumnos. Para estos autores, en las interacciones con los compañeros, los niños aprenden directamente actitudes, valores, habilidades e información; imitan la conducta de los otros y se identifican con los amigos que posean las cualidades y competencias que desean. El aprendizaje cooperativo facilita, así mismo, oportunidades para practicar conductas prosociales, a la vez que permite a los alumnos ver las situaciones y problemas desde otras perspectivas distintas de las propias. «En las situaciones de aprendizaje cooperativo, señalan Johnson y Johnson, los estudiantes experimentan sentimientos de pertenencia, de aceptación y de apoyo... A través de repetidas experiencias de cooperación los alumnos pueden hacerse sensibles a qué conductas esperan de ellos los demás, y aprender, de este modo, las habilidades necesarias para responder a tales expectativas» (pág. 27). Para Th. Lickona (1991), a través de las técnicas de cooperación los alumnos aprenden a comunicar sus propios puntos de vista y a escuchar los de los demás; a resolver los conflictos cuando éstos surgen; a tomar decisiones en la necesaria distribución del trabajo; a coordinar sus actuaciones con los demás; a contribuir al éxito de los compañeros de grupo. En una palabra, el aprendizaje cooperativo es un instrumento poderoso de ayuda en el desarrollo social y moral del niño. Es el propio aprendizaje cooperativo el que actúa como una instancia de entrenamiento de las habilidades sociales en la que tiene un importante papel la fase de instrucción y adiestramiento y la de modelado (Ovejero, 1990). Por tanto, «no deberíamos extrañarnos, concluye el prof. Ovejero, de que el grupo cooperativo funcione como un grupo de entrenamiento de las habilidades sociales, ni que los entrenamientos de las habilidades sociales en grupo sean eficaces porque funcionan como grupos de aprendizaje cooperativo, donde el aprendizaje social juega un papel importante» (pp. 260).

## 2.2. Dilema moral

El objetivo esencial de la educación moral es conseguir que el individuo actúe éticamente, pero persiguiendo, al mismo tiempo, que dicha acción sea racional, autónoma, consciente y libre (Jordán, 1987). Esto no es posible sin un desarrollo del juicio moral que posibilite dilucidar entre lo que está bien y lo que está mal, según el principio de justicia. La discusión de dilemas morales, en cuanto técnica para crear conflicto cognitivo, generar la reflexión y la crítica de las normas y comportamientos morales en la sociedad, se ha mostrado estrategia eficaz en el desarrollo del juicio moral. En efecto, es el

conflicto cognitivo provocado en el sujeto, y la necesidad de restablecer el equilibrio, lo que lleva al individuo a la búsqueda de soluciones, con nuevos argumentos, que acaban desembocando en la adquisición de formas de juicio moral más desarrolladas (más justas) que las anteriores (Puig y Martínez, 1989).

La utilización del dilema moral, a partir de la adolescencia, se ha hecho una práctica común en los programas de educación moral. La literatura a este respecto es abundante (Blatt & Kohlberg, 1975; Colby, Kohlberg y otros, 1977; Berkowitz & Oser, 1985; Berkowitz, Oser y Althof 1987; Kruger and Tomasello, 1986). Se discute mucho sobre la idoneidad del dilema moral hipotético en los programas de educación moral (Ortega y Mínguez, 1992). Este necesariamente es percibido por el alumno-educando como un conflicto «artificial», en una situación ajena a sus intereses. Y en la adolescencia, el sujeto todavía no está racional y vitalmente abierto a problemas-situaciones en los que, de algún modo, no se vea personalmente implicado; con lo que el conflicto cognitivo, desencadenante de la búsqueda del equilibrio mediante nuevos argumentos-razones, puede no ser lo suficientemente fuerte para obligar al sujeto a un esfuerzo intelectual que suponga revisar-reestructurar el conjunto de razones o argumentos morales hasta ahora por él mantenidos. Por ello, una de las condiciones exigidas al dilema moral para ser eficaz, es decir, que produzca conflicto cognitivo en el sujeto educando, es que interese, que no deje indiferente al sujeto y le mueva a la búsqueda de nuevas razones morales. La unión de lo cognitivo-afectivo es de suma importancia en la educación moral porque sólo si el sujeto se siente fealmente interesado-afectado por un valor estará dispuesto a llevarlo a la práctica (Lickona, 1991). Y esa unión resulta difícil conseguirla, a esta edad, con historias «artificiales» o relatos extraños.

Sin propugnar el abandono del dilema moral hipotético, dada su utilidad propedéutica o de iniciación al dilema moral real, defendemos aquí la conveniencia de que la discusión moral se centre más en los problemas que afectan a la experiencia personal de los sujetos adolescentes (colegio, amigos, familia). Los resultados de los recientes estudios de Walker (1990), Walker y Taylor (1991) parecen aconsejarlo.

¿Cómo aplicar el dilema moral?. De los trabajos de Kohlberg y Berkowitz, antes citados, se desprende que la discusión moral debería seguir, para producir un desarrollo del juicio moral en los sujetos, las siguientes etapas o pasos:

1. *Presentación del dilema moral:*

- explicación del dilema y aclaración de términos.
- señalar con precisión cuáles son los valores en conflicto.
- aclarar que los valores en conflicto representan dos modos de conducta moralmente correcta.

2. *Toma de posición respecto al dilema:*

- establecer la posición individual sobre el dilema moral propuesto.
- establecer la posición de grupo-clase sobre el dilema moral propuesto.
- establecer las razones que fundamentan la posición individual y de grupo.

3. *Argumentos que fundamentan una opción en el dilema moral*

Una estrategia adecuada podría ser la siguiente:

- a) como el dilema moral presenta dos opciones de conducta, se pueden hacer grupos de 4 a 6 alumnos: los que optan por la conducta A y los que optan por la conducta B.

- b) Discusión, dentro de cada grupo, para establecer los argumentos más importantes que justifican, desde la razón, la conducta elegida.
- c) Debate, entre los grupos, en base a los argumentos aportados en defensa de las respectivas conductas elegidas.

#### 4. *Adopción de una razón para una conducta*

- resumir los argumentos aportados por los grupos.
- fundamentar la conducta elegida en sus argumentos principales.

La duración de la discusión moral no debe exceder, en ningún caso, los sesenta minutos. Si no se llega a un acuerdo en la conducta a elegir en el tiempo previsto, el dilema propuesto no se retoma en la sesión siguiente. Se considera que ya ha cumplido su función generando discusión-reflexión moral en los sujetos. Así mismo, hacemos notar que la utilización del dilema moral en el aula no debe ser una experiencia aislada, sino inscribirse en un contexto de participación de los alumnos en la toma de decisiones que les permita el ejercicio de la libertad y de la responsabilidad. Dialogar y discutir, escuchar con atención los argumentos-razones del otro supone un clima de respeto y confianza mutua en el aula, un estilo democrático en la enseñanza, indispensable para el desarrollo del juicio y educación moral.

### 2.3. *Clarificación de valores*

La utilidad pedagógica que pueda tener esta técnica en un programa de educación moral es secundaria. No ignoramos que su uso está muy generalizado entre los educadores que quieren llevar a cabo una educación en valores; tampoco desconocemos que la mayoría de los que la utilizan ignoran las limitaciones de la misma y el relativismo-subjetivismo valoral y moral al que desemboca. No obstante, consideramos conveniente su uso como técnica de entrenamiento para una reflexión y discusión moral posterior.

La clarificación de valores persigue, como objetivo fundamental, el que los alumnos-educandos descubran por sí mismos cuáles son sus propios valores. Habitualmente, la escuela o transmite una opción concreta entre los valores existentes en la sociedad, o se inhibe explícitamente de ello, dejando la consideración de los valores para otras instituciones educativas (familia, iglesia, etc.). Ello puede generar en el adolescente un estado de confusión de valores que se convierte en causa de numerosos problemas sociales y personales (Puig y Martínez, 1989). La actuación, desde la institución escolar, en una sociedad plural donde conviven (coexisten) diferentes sistemas de valores, no se inscribe, ni puede, en la inculcación de una opción concreta de valor, ni tampoco, en la inhibición y el silencio de aquello que constituye el núcleo central para comprender el dinamismo funcional de la persona (Escámez, 1986).

Varias son las modalidades en la aplicación de la clarificación de valores: los diálogos clarificadores, la hoja de valores y las frases inconclusas y preguntas esclarecedoras. Un modo de llevar a la práctica esta técnica puede ser el siguiente:

1. Presentación individual a los alumnos de un listado escrito de valores.
2. Petición individual a los alumnos para que ordenen los valores de mayor o menor importancia-interés para ellos.

3. Del listado de valores ordenado según intereses-importancia personales, los alumnos deben individualmente escoger tres que consideren especialmente importantes para ellos.
4. Cada alumno debe dar las razones-argumentos más importantes que justifiquen, para él, dicha selección de valores.

#### 2.4. *Implicación de la familia*

Está fuera de toda duda que la educación moral de los niños empieza en la familia. Conseguir unos hijos, a la vez que bien preparados, honestos, ha sido siempre un objetivo fundamental de la misma. Si ya resulta difícil que el maestro-profesor no ejerza, implícita o explícitamente, funciones educadoras en el ámbito moral, en la familia tal pretensión es del todo imposible: la propuesta explícita de valores, normas y reglas morales de comportamiento, siquiera en grado mínimo, decir lo que está bien y lo que está mal, forma parte inherente de la tarea de educación-socialización que los padres ejercen sobre sus hijos. Dicha actuación, a la vez que «inevitable», constituye el punto de partida básico en la construcción de una personalidad moral. «Las pruebas demuestran que para que los niños desarrollen una forma autónoma de moralidad requieren un patrón congruente de reglas desde sus primeros años, respaldadas por la aprobación cuando las cumplen» (peters, 1987). A pesar de todo, no siempre se ha reconocido la importancia de los padres en el ámbito específico de la educación moral de los hijos. A excepción de la teoría psicoanalítica, por el papel de modelos-objetos de identificación que los padres desempeñan, el resto de las teorías del desarrollo moral (Teoría del aprendizaje social y desarrollo cognitivo-evolutivo) apenas si prestan atención a la familia como factor relevante en la educación moral de los hijos (Lickona, 1985). Los padres, por su posición de autoridad en la familia, no pueden ofrecer interacciones óptimas que estimulen el desarrollo del juicio moral de los hijos, asociándolo éste al contexto del aula y grupo de iguales (Kruger y Tomasello, 1986). En la actualidad no pocos autores (Lickona, 1985; Döbert y Nunner, 1985; Powers, 1988; Walker, 1990; Walker y Taylor, 1991) justifican ya, de un modo explícito, la necesidad de implicar a la familia en cualquier programa de educación moral en la infancia-adolescencia. Específicamente señalamos, en este ámbito, los estudios de Azrak (1980) y Stanley (1980). No obstante, estos programas son, todavía, más bien escasos. Ello es debido, de una parte, a la fuerte influencia que, a este respecto, han tenido tanto Piaget (1977) como Kohlberg (1969). Ambos sostienen, desde un enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo moral, la escasa incidencia de la familia en el desarrollo moral de los hijos. De otra, el descrédito del modelo tradicional en la educación moral, de fuertes connotaciones de autoritarismo y adoctrinamiento, a todas luces insuficiente para dar una explicación racional sobre los procesos del desarrollo moral de los sujetos. Por último, el fuerte impacto producido por la teoría de los estadios del desarrollo del juicio moral (Kohlberg, 1984) y el papel decisivo que en la misma desempeña el conflicto cognitivo, (avalado por un número considerable de investigaciones empíricas), hace que la discusión de dilemas hipotéticos en el aula sea considerada como la técnica paradigmática en el desarrollo moral, en detrimento de la familia. Con Kohlberg, escribe el prof. Escámez (1987), «las cuestiones morales, en gran parte, pasan

de ser problemas exclusivos de la reflexión filosófica a problemas susceptibles de investigación empírica; las etapas del desarrollo moral, la existencia de unos principios morales universales, la relación entre juicio moral y acción moral... son abordados, desde perspectivas teóricas y de investigación empírica» (pág. 208). Resultados de investigaciones recientes (Walker, 1990; Walker y Taylor, 1991), sin embargo, sugieren que el desarrollo moral de los niños es mayor cuando la discusión se centra en dilemas reales tomados de la experiencia personal de los sujetos, y en un ambiente familiar de aprobación, donde el niño se vea apoyado y aceptado. No es, por tanto, la competencia o habilidad de los padres en establecer un diálogo transaccional con los hijos sino la realización o práctica de esos juicios morales lo que aparece como elemento clave en el desarrollo moral del niño. Son las interacciones afectivas en el ámbito de la familia las que desempeñan un papel decisivo en el desarrollo moral del sujeto (Powers, 1988), aunque, ciertamente, no sea el único factor.

#### 2.4.1. *Estrategias para la educación moral en la familia*

Los pocos programas de educación moral en la familia constatan la escasez de estrategias contrastadas para la educación moral en este ámbito. La investigación sobre las teorías del aprendizaje social nos ofrecen, sin embargo, alguna base para poder afirmar que los estilos de vida en la familia ejercen una determinada influencia en el desarrollo moral de los hijos (Bandura, 1982). Más concretamente, el uso de una disciplina inductiva (apelación a la razón y responsabilidad) en la familia aparece asociada a un mayor crecimiento en el razonamiento y conducta moral que el uso de una disciplina coercitiva (Powers, 1988).

De los programas antes mencionados, el más representativo, a nuestro juicio, es el de S. Stanley (1980). El programa parte de la base de que si el niño percibe a su familia como justa-equitativa, y si los conflictos inevitables en la misma se intentan resolver siempre de un modo equitativo, el niño tendrá entonces oportunidades importantes, no sólo para discutir sobre lo que es justo o injusto, sino también experiencias significativas para desempeñar conductas justas y equitativas.

El programa se aplicó a un número reducido de familias, voluntariamente participantes en el mismo. Padres e hijos fueron distribuidos en tres grupos: 1. formado conjuntamente por padres e hijos; 2. formado sólo por padres; 3. grupo de control. En líneas esenciales el programa consta de las siguientes fases:

1ª Fase: *Habilidades de comunicación*. Para Stanley, la teoría del desarrollo moral establece suficientemente que si el individuo es capaz de situarse en el papel del otro, de entender al otro y llegar a un acuerdo con él, podrán más fácilmente considerar otras posiciones y llegar a una decisión equitativa en un posible conflicto. Ser capaz de empatía y entender las demandas de los demás: sus necesidades, puntos de vista, sus derechos, etc. no nos viene dado por naturaleza, es, por el contrario, adquirido a través de la experiencia.

2ª Fase: *Sesiones familiares*. Están dedicadas a la discusión de las reglas familiares. En dichas sesiones, padres e hijos conjuntamente, exponen cuáles son las reglas de la familia y quiénes deciden sobre las mismas. Se intenta promover una mayor democracia en la familia facilitando la participación, especialmente de los hijos-adolescentes.

3ª Fase: *Enfoque democrático en la solución de los conflictos*. En esta fase se ofrece a las familias una estrategia para resolver los conflictos de un modo equitativo. Antes de exponer la misma, las familias exponen los procedimientos utilizados habitualmente por ellas en la solución de los conflictos. La alternativa propuesta consta de seis etapas: 1. definición del problema; 2. soluciones posibles ofrecidas por todos los participantes; 3. evaluación de las soluciones aportadas; 4. elección, por consenso, de la solución al conflicto; 5. estrategia de procedimiento; 6. evaluación-seguimiento.

4ª Fase: *Discusión sobre valores*. Los miembros del grupo (padres e hijos) hacen un listado de los valores propios y de aquéllos que atribuyen a los demás miembros de su familia. La discusión sobre los distintos valores puede ofrecer oportunidades para plantear un conflicto cognitivo y estimular el desarrollo del juicio moral.

Los resultados del programa indican que las estrategias aplicadas han sido eficaces para el aprendizaje por parte de las familias de formas o modos de ser más justos en sus métodos de establecer las reglas y resolver conflictos en la familia. En todas se produjo un incremento significativo en sus habilidades para tomar decisiones basadas en la consideración de lo más justo para el mayor número de personas. Pero el resultado más significativo hace referencia al cambio de conducta producido en los padres en el grupo en que éstos estaban mezclados con sus hijos; mientras que en el grupo donde permanecían sólo los padres se produjo un mayor cambio en sus actitudes. La explicación a estos distintos resultados podría deberse, a juicio de Stanley, a que los padres, en este segundo grupo, sin la presencia de los hijos, se sentirían, quizás, más cómodos y dispuestos para juzgar más honesta y críticamente las actitudes y conductas personales.

Por su parte Lickona (1985) ofrece un conjunto de «ideas clave» que pueden orientar, en la práctica, la educación moral en la familia. A saber: 1. la moralidad es respeto hacia los derechos y dignidad de todas las personas; 2. la moral de respeto se desarrolla lentamente, por estadios; 3. la educación moral en la familia debe promover el respeto mutuo entre padres e hijos; 4. la educación moral no es posible sin el ejemplo de los padres; 5. No basta con practicar lo que se dice, es necesario, además, decir-explicar lo que se practica; 6. Ayudar a los niños a pensar por sí mismos; 7. ayudar a los niños a asumir responsabilidades; 8. equilibrio entre independencia y control; 9. amar a los niños.

Los padres son parte indispensable, a juicio de Lickona, en una educación de los niños y adolescentes. Cualquier actuación, desde la institución escolar, en el ámbito de lo moral, sin el concurso de aquéllos, se ve seriamente disminuía en sus resultados. Podemos pensar en una enseñanza-aprendizaje de contenidos instructivos sin la participación de los padres. Por el contrario, la enseñanza de actitudes y valores, pensar y actuar desde principios morales, resulta difícil para los niños y adolescentes si los padres no se constituyen en referentes de dichos valores y comportamientos morales. Es difícil explicar a un niño-adolescente qué es la honestidad, la tolerancia y la justicia sin ponerle ante experiencias de personas honestas, tolerantes y justas. Y es que el valor (la honestidad, la tolerancia y la justicia) no es algo (objeto-cosa) que está ahí, susceptible de ser medido, ponderado y verificado por cualquiera, aunque se encarne en realidades concretas y se exprese a través de ellas, desbordándolas. El carácter relacional del valor hace que la vía más adecuada para acceder a él sea la «experiencial» en la que se integran de un modo armonioso el conocimiento y el amor (López Quintas, 1989). De aquí que nos resulte de máximo interés la conclusión del estudio de Walker y Taylor (1991) antes citado: el de-

sarrollo moral de los niños puede predecirse por el estilo de discusión-diálogo que se establezca en la familia, siempre que éste implique interacciones de aceptación-apoyo, diálogo en torno a las opiniones expresadas por los hijos y un elevado nivel de razonamiento moral en los padres. Dicha conclusión contradice los puntos de vista expresados por Piaget y Kohlberg sobre el papel desempeñado por los padres en el desarrollo moral de los hijos. Resaltar la importancia del componente afectivo en el desarrollo moral del niño-adolescente, como se constata por los últimos estudios realizados, significa orientar la investigación sobre educación moral en una línea nueva en la que el contexto familiar adquiere una singular relevancia.

#### BIBLIOGRAFÍA

- AZRAK, R. (1980). Parents as moral educators. En R. L. MOSHER (ed.) *Moral Education*. New York: Praeger, pp. 356-365.
- BANDURA, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- BERKOWITZ, M. W. y OSER, F. (1985). *Moral Education: Theory and application*. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- BERKOWITZ, M. W., OSER, F. Y ALTHOF, W. (1987). The development of sociomoral discourse. En W. M. KURTINES y J. L. GEWIRTZ (eds.). *Moral development through social interaction*. New York: Wiley I. pp. 322-352.
- BLATT, M. y KOHLBERG, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgement. *Journal of Moral Education*. 4, pp. 129-161.
- BREZINKA, W. (1987). La habilidad (moral) como objetivo de la educación. En J. A. JORDAN y F. F. SANTOLARIA (eds.), *La educación moral, hoy: cuestiones y perspectivas*. Obra citada.
- COLBY, A.; KOHLBERG, L. et alii (1987). *The measurement of moral judgement*. Vols. 1 y 2. New York: Cambridge University Press.
- DÖBERT, R. y NUNNER-WINKLER, G. (1985). Moral Development and Personal Reliability: The Impact of the Family on Two Aspects of Moral Consciousness in Adolescence. En M. W. BERKOWITZ y F. OSER (eds.). *Moral Education: Theory and application*. Obra citada, pp. 147-173.
- EDELSTEIN, W. (1985). Moral Intervention: A Skeptical Note. En M. W. BERKOWITZ y F. OSER (eds.), *Moral Education: Theory and application*. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- EDELSTEIN, W. (1989). Fomento del desarrollo moral en la escuela: alcances y límites. *Educación*. Instituto de Colaboración Científica. Tubinga, vol. 40, pp. 46-69.
- ESCAMEZ, J. (1986). La enseñanza de valores. En ESCAMEZ, J. y ORTEGA, P. *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau llibres, pp. 113-132.
- ESCAMEZ, J. (1987). Relación del conocimiento moral con la acción moral: la educación para una conducta moral. En J. A. JORDAN y F. F. SANTOLARIA (eds.), *La educación moral hoy: cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU.
- ESCAMEZ, J. (1991). ¿Qué hacer en educación moral?. En AA.VV. *Homenaje al Prof. Ricardo Martín*. Madrid: U.N.E.D.

- GOLDSTEIN, A. P. y otros (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. (1987): *Learning together and alone*. 2ª ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- KILLEN, M. (1991). Social and moral development in early childhood. En W. M. KURTINES y J. L. GEWIRTZ, (eds.), *Handbook of moral behavior and development*. Vol. 2. Hillsdale, New Jersey: LEA, pp. 115-138.
- KOHLBERG, L. (1969). Stage and sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization. En D. GOSLIN (Ed.). *Handbook of Socialization Theory*. New York: Rand McNally.
- KOHLBERG, L. (1984). *Essays on moral development, Volume One: The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- KOHLBERG, L. et alii (1987). *Child Psychology and Childhood Education*. New York: Longman.
- KAGAN, J. y LAMB, Sh. (1987). *The emergence of morality in young children*. Chicago: The University of Chicago Press.
- KRUGER, A. C. y TOMASELLO, M. (1986). Transactive discussions with peers and adults. *Developmental Psychology*. 22, pp. 681-685.
- LICKONA, T. (1985). Parents as moral educators. En M. W. BERKOWITZ y F. OSER (eds.), *Moral Education: Theory and application*. Obra citada, pp. 129-142.
- LICKONA, T. (1991). Moral Development in the Elementary School Classroom. En W. M. KURTINES y J. L. GEWIRTZ (eds.), *Handbook of Moral Behavior and Development*. Vol. 3. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- LOPEZ QUINTAS, A. (1989). *El conocimiento de los valores*. Pamplona: Verbo Divino.
- MICHELSON, L. y otros (1987). *Las habilidades sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989). *Diseño Curricular Base*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- ORTEGA, P. (1986). Estrategias para el cambio de actitudes. En ESCAMEZ, J. y ORTEGA, P., *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau llibres, pp. 61-83.
- ORTEGA, P. y MINGUEZ, R. (1991). La comunidad justa como modelo de educación moral. En *PAD'E*. Vol. 1, nº 2. Depto. de Teoría de la Educación. Universidad de Valencia.
- ORTEGA, P. y MINGUEZ, R. (1992). Educación moral: una propuesta alternativa. En *Revista de Ciencias de la Educación*. Nº 149, Enero-Marzo, pp. 69-77.
- OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- PETERS, R. S. (1981). *Moral development and moral education*. London: G. Allen y Unwin (Trad. castellana: *Desarrollo moral y educación moral*. México: F.C.E., 1984).
- PETERS, R. S. (1987). Forma y contenido de la educación moral. En J. A. JORDAN y F. F. SANTOLARIA (eds.), *La educación moral, hoy: cuestiones y perspectivas*. Obra citada.
- PIAGET, J. (1977). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.

- POWERS, S. I. (1988). Moral judgement development within the family. *Journal of Moral Education*. Vol. 17, nº 3, pp. 209-219.
- PUIG, J. M. y MARTINEZ (1989). *Educación y democracia*. Barcelona: Laertes.
- RYAN, K. (1991). Kohlberg's moral education: a theory goes to school. Ponencia presentada en el *Symposium Internacional «Desarrollo Humano y Educación»*, Madrid, 28-30 de Octubre. Universidad Complutense.
- SANTOLARIA, F. F. (1987). Consideraciones sobre la educación moral actual. En J. A. JORDAN y F. F. SANTOLARIA (eds.), *La educación moral hoy: cuestiones y perspectivas*. Obra citada.
- SANTOS REGO, M. A. (1990). Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación. *Revista Española de Pedagogía*. Nº 185, Enero-Abril, pp. 53-78.
- SIEGAL, M. y STOREY, R. M. (1985). Day care and children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*. 56, pp. 1001-1008.
- SMETANA, J. (1984). Toddler's social interactions regarding moral and conventional transgressions. *Child Development*. 55, pp. 1767-1776.
- STANLEY, S. (1980). The family and moral education. En R. L. MOSHER (ed.), *Moral Education*. New York: Praeger, pp. 341-355.
- WALKER, L. y TAYLOR, J. H. (1991). Family interactions and the development of moral reasoning. *Child Development*. Nº 62, pp. 264-283.
- WALKER, L. (1990). The Family: A Viable Context for Moral Development? *Moral Education Forum*. Vol. 15, nº 4, pp. 13-20.