

LA DIMENSIÓN MORAL DE LA EDUCACIÓN : ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN DEL JUICIO Y DEL COMPORTAMIENTO MORAL.

Esperanza SALDAÑA GARCÍA
Universidad de Sevilla

1. PERSPECTIVAS TEÓRICAS

1.1 Teorías Cognitivo-Evolutivas sobre el desarrollo moral

Las teorías cognitivo-evolutivas, cuyos estudios se basan fundamentalmente en entrevistas personales de tipo clínico, surgen de los trabajos de PIAGET, J. (1932/1984)¹ y KOHLBERG, L. (1976/1989)² sobre la evolución del juicio moral. La característica más destacada de esta teoría es el uso del concepto de estadio, lo que significa que el desarrollo de las actitudes morales supone una reorganización secuencial relacionada con la edad. Parten del supuesto de que más que ser moldeados previamente por el medio social, los individuos desarrollan sistemas conceptuales que les permiten comprenderlo y transformarlo. Esta construcción de las nociones sociales no se realiza en el aislamiento, sino a través de las interacciones con el medio, sobre cuya base el niño va desarrollando sus propias creencias.

Los aspectos más significativos de las teorías cognitivo-evolutivas, son: (GONZÁLEZ Y PADILLA, 1990)³:

- 1) El desarrollo moral tiene un componente básico-estructural o de juicio moral, con una motivación basada en la aceptación, la competencia, el amor propio o la realización personal, más que en satisfacer unas necesidades biológicas o en reducir la ansiedad o el miedo.
- 2) Es universal desde el punto de vista cultural, porque todas las culturas tienen unas fuentes comunes de integración social, adopción o roles y conflicto social que exigen una integración moral.
- 3) Las normas y los principios morales básicos nacen de las experiencias de interacción social, más que de interiorización de reglas que existen como construcciones externas; lo que caracteriza a cada estadio no es la interiorización de tal o cual regla ya elaborada externamente al niño, sino un cierto nivel estructural de razonamiento moral surgido en el sistema cognitivo del niño y fruto de su interacción con los demás.

¹ PIAGET, J. (1932/1984): "El Criterio moral en el niño". Barcelona: Martínez Roca.

² KOHLBERG, L. (1976/1989): "Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo". En TURIEL, E.; ENESCO, Y.; LINAZA, J. (Comps): El mundo social en la mente infantil. Madrid: Alianza.

³ GONZÁLEZ, M.M. y PADILLA, M.L. (1990): "Conocimiento social y desarrollo moral en los años Preescolares". En PALACIOS, J.; MARCHESI, A. y COLL, C. (Comp.): Desarrollo psicológico y educación (I). Psicología evolutiva. Madrid: Alianza.

- 4) más que experiencias específicas con padres, de disciplina, castigo y recompensa, las influencias del medio sobre el desarrollo moral están definidas por la calidad de estímulos cognitivos y sociales.

1.1.1. *El juicio moral en la teoría de Piaget*

La obra de PIAGET (1932/1984), supuso un cambio de orientación en los estudios que se realizaban sobre el desarrollo de la moral. Antes de su libro: “El Juicio Moral en el Niño (1932) los estudios sobre desarrollo moral estaban centrados en las valoraciones morales de la conducta. La obra de PIAGET se centró en los criterios que se usan para juzgar las conductas morales y cómo se razona sobre ellas. PIAGET consideró que las normas que regulan la conducta de un sujeto pueden estar impuestas por otras (en los niños impuestas por los adultos) o pueden estar interiorizadas, haciéndolas el sujeto suyas.

Al igual que hiciera en la evaluación del desarrollo cognitivo, PIAGET diseñó situaciones en las que planteaba al sujeto problemas de naturaleza moral. Con estas tareas, fue delimitando la evolución de este campo.

La evolución que PIAGET (1932) fue observando le hizo pensar en la existencia de **tres estadios en el desarrollo moral**. En el **primero**, característico de los niños pequeños (hasta los 7-8 años), el valor de las normas está unido a las personas que las dictan, esto es, a los adultos. Por tanto, en este estadio hay que cumplir las normas porque lo manda una autoridad. A este estadio PIAGET (1932) lo denominó **moral heterónoma**, ya que la norma se sitúa fuera del sujeto. La moral heterónoma se corresponde con una estructura de carácter preoperatorio: el **realismo moral**. Según PIAGET éste marca que las obligaciones y valores son independientes del contexto y las intenciones. Esta estructura es la causa de la creencia en la responsabilidad objetiva propia de la moral heterónoma. En esta etapa, el niño no siente la necesidad de hacer juicios subjetivos de los motivos o intenciones de la persona que realiza la acción, para determinar si un acto está bien o mal hecho, examinan simplemente si las reglas fueron seguidas o no. Si las reglas se siguió, la acción es considerada correcta, en caso contrario incorrecta.

El **segundo estadio**, el **intermedio** (entre 8 y 11 años), facilita el paso del realismo moral a un cierto **relativismo moral** fundamentado en la cooperación entre iguales. El papel de los adultos se reduce y gana en importancia la función de los iguales. El concepto de justicia sufre un cambio, no está ya estimulado por la acción de personas con autoridad, sino que está fundamentado en la **cooperación, igualdad y reciprocidad**. Lo bueno y lo malo pasará a ser algo que tendrá que ver con la consideración mutua de necesidades. El niño exige una igualdad total, incluso por encima de la autoridad, lo que le lleva a un igualitarismo radical y absoluto. Es decir, pasamos a un cierto relativismo fundamentado en la cooperación entre iguales.

En el **tercer estadio**, al que accede de forma gradual, el niño juzga las normas en función de sus propios criterios independientemente de quien las dicte. Este estadio se denomina **moral autónoma** (desde los 11 años).

Otros aspectos significativos de la autonomía moral son la reducción del **absolutismo** y de la creencia en la **justicia inmanente**, según la cual la violación de las reglas conlleva un castigo. De esta manera, irán apareciendo progresivamente respuestas que reflejan un mayor **relativismo moral**, basado en la toma en consideración de las perspectivas de los distintos

implicados, cuyos deseos, necesidades o capacidades tratarán de coordinarse, atendiendo así mismo a las características de la situación.

1.1.2. Los trabajos de Kohlberg sobre el razonamiento moral

En la misma línea de PIAGET, se encuentran los trabajos de KOHLBERG (1968/1982), que suponen una mayor profundización y ampliación de las de aquel.

Una de sus aportaciones más importantes hace referencia a que el razonamiento moral evoluciona en estrecho paralelo con el desarrollo cognitivo y con la capacidad de adoptar perspectivas sociales. Es decir, avanzar en el razonamiento moral supone haber avanzado en el desarrollo cognitivo, aunque un elevado nivel cognitivo no implica automáticamente el logro de un alto nivel de moralidad.

La evolución del razonamiento moral sigue, según KOHLBERG, una secuencia en tres amplios niveles:

- Nivel I: **Preconvencional.**
- Nivel II: **Convencional.**
- Nivel III: **Postconvencional.**

El nivel **preconvencional** es el de la mayoría de los niños menores de 10 años, donde la moralidad se rige por reglas externas. Corresponde a una **moral heterónoma** en la que hay que evitar transgredir normas que conllevan castigos y se juzgan las acciones por sus consecuencias. El niño se orienta hacia el castigo y hacia el acatamiento del poder superior sin cuestionarlo; lo bueno y lo malo está determinado por las consecuencias materiales de la acción, sin tener en cuenta otra cosa.

El **nivel convencional** corresponde al periodo de edad comprendido entre los 10 y 13 años, aunque muchos adolescentes y adultos continúan en él. Supone la aceptación de las normas del grupo de forma incuestionable; una conformidad con el orden social establecido, es decir, se sigue los patrones que los individuos adoptan entre sí por conveniencia. Hasta aquí la teoría está inspirada en la de PIAGET, pero el **tercer nivel** que añadió KOHLBERG (1973) está más influido por orientaciones filosóficas. El periodo **postconvencional** (desde aproximadamente los 13 años, en algunos sujetos, otros no lo consiguen nunca) se caracteriza por la aceptación de principios morales propios del sujeto, que se anteponen, si fuese necesario, a las normas del grupo.

En este nivel ya no se actúa por conveniencia sino por contrato social y por unas leyes democráticamente establecidas.

1.2. La conducta prosocial

Cuando se habla de conducta prosocial se hace referencia al conjunto de acciones que realizan las personas intentando voluntariamente beneficiar a otra persona o grupo de personas sin que el actor anticipe recompensas externas.

Las investigaciones realizadas sobre el razonamiento en torno a actuaciones prosociales parten del trabajo de NANCY EISENBERG (1982/1989)⁴ En contextos familiares y cotidianos para los niños, se les presentan dilemas sobre situaciones en las que, sin que medien normas o leyes externas, pueden decidir actuar para ayudar a otra persona que se encuentra en apuro. Planteando dilemas de este tipo, ha llegado a distinguir cinco estadios en la conducta prosocial:

1º. Estadio (Preescolar y comienzo de la escuela Primaria).

Los Preescolares deciden mayoritariamente actuar en beneficio de otros apelando a las necesidades físicas o psicológicas de éstos, aunque en términos muy simples, sin clara evidencia de una adopción de roles meditada. Sin embargo, deciden en general no actuar prosocialmente dando razonamientos hedonistas, orientados al propio beneficio.

2º y 3º. Estadio (Etapa Primaria: 6-12 años).

Las razones que dan los niños para actuar prosocialmente son mucho más variadas que en años Preescolares. Se vuelven progresivamente menos autointeresados, para pasar a estar más orientados a las necesidades de los otros. Los razonamientos prosociales van incluyendo progresivamente más referencias a principios interiorizados, a valores propios por los que regula la conducta.

4º y 5º. Estadio (Escuela Secundaria: 12-adolescentes).

Parecen ser más prosociales, no tanto porque tengan mayor volumen de actuaciones en favor de otras, sino porque con más frecuencia llevan a cabo este tipo de comportamientos en situaciones especialmente sacrificadas, o en las que no hay lugar a esperar recompensa a cambio ni a corto ni a largo plazo. Es decir, la conducta prosocial se justifica basándose en principios y valores propios; actuando de modo prosocial en situaciones más altruistas y sacrificadas.

2. DIMENSIÓN MORAL DE LA EDUCACIÓN

En el Diseño Curricular Base (M.E.C., 1989)⁵ aparece un concepto de educación definido por los siguientes caracteres:

- La realización del hombre en su totalidad es el objetivo a conseguir en el proceso educativo, superando el enfoque intelectualista e integrando los valores de la persona como realidad compleja.
- Se hace necesario un replanteamiento global de la enseñanza a partir de una profunda reflexión de los valores que deben presidir todo proyecto educativo.

⁴ EISENBERG, N. (1982/1989): "The development of prosocial behavior". Academic Press, New York.

⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989), Diseño Curricular Base. Educación Primaria. En ORTEGA, P. MÍNGUEZ, R. y GIL, R. (1996): La Tolerancia en la escuela. Barcelona: Ariel. Págs 8/9.

- Es necesario que el sistema educativo responda a las necesidades y realidades socio-culturales de su entorno.
- La educación se concibe más como una tarea creadora y crítica que posibilita elegir y darnuevas respuestas alternativas, que como simple acumulación de saberes o datos.

No cabe, por tanto, hablar de educación sin que haya una referencia explícita o implícita a un determinado sistema de valores. La educación en valores, a la vez que la formación de actitudes positivas hacia esos mismos valores, son contenidos irrenunciables en la tarea educativa. Ambas (actitudes y valores) se convierten en el motor del proceso educativo y en aquello que da coherencia y sentido a los diversos elementos que configuran dicho proceso.

De hecho, todo currículo que persiga la efectividad en la educación debe cumplir los siguientes objetivos (D.C.B. 1989):

- a) De naturaleza cognitiva. Referidos a hechos, conceptos y sistemas conceptuales.
- b) De naturaleza exclusivamente práctica. Los procedimientos.
- c) De actitudes y valores. Coherentes con los contenidos de la propuesta curricular.

La atención a los grandes ámbitos de aprendizaje: *conceptual, procedimental y actitudinal* implica, en definitiva, asumir que en cualquier propuesta de enseñanza late la intención de contribuir al logro no sólo de saberes y capacidades que son necesarias para que los alumnos entiendan el mundo que les rodea, sino también para que puedan desenvolverse como ciudadanos, con actitudes y comportamientos propios, derivados de valores libremente elegidos por ellos.

De ahí que, el objetivo principal por el que se introduce la educación moral dentro de la escuela es realzar la vida en Democracia (D.C.B., 1989).

La educación moral es entendida en el marco de la Reforma como “un conjunto de acciones intencionadas tendentes a que los alumnos construyan racional y autónomamente sus propios valores y normas, adopten actitudes coherentes con los mismos y se comporten de manera consecuente”. (M.E.C., 1993)⁶.

El respeto a la autonomía de cada persona, y el diálogo racional que lleve a la superación de posiciones cerradas y la solución de conflictos morales, son los principios sobre los que se sustenta dicha concepción de educación moral.

Es muy importante, para alcanzar un buen nivel de educación moral, planificar y desarrollar experiencias educativas que faciliten cubrir la totalidad de objetivos propuestos en el currículo. Experiencias que posteriormente deberán ser concretadas en cada etapa y aula. Se piensa que una propuesta integral de educación moral debería considerar, al menos, los siguientes aspectos:

- 1) La participación democrática de alumnos y profesores, de modo que sea posible enfrentarse dialógicamente a los problemas de convivencia y de trabajo de la vida escolar general.
- 2) La programación y aplicación de un conjunto sistemático de actividades pensada específicamente para favorecer la formación del juicio y del comportamiento moral. La formación moral exige estrategias propias y pensadas prioritariamente para desarrollar los distintos componentes de la personalidad moral. A modo de ejemplo, se puede decir que la discusión de dilemas morales, las estrategias de clarificación de valores,

⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993). *Temas transversales y desarrollo Curricular*, Madrid. Pág 27.

el role-playing, la comprensión crítica, las estrategias de autorregulación y los procesos de toma de conciencia son algunos procedimientos específicos de educación moral. En el siguiente apartado, se ofrece un considerable número de técnicas y actividades para el desarrollo de contenidos actitudinales, particularmente hacia la dimensión sociomoral de la persona.

- 3) El compromiso y la participación de los alumnos en actividades cívicas no necesariamente escolares, pero que la escuela es conveniente que prepare con los alumnos y alumnas y facilite su realización.

Tal como se ha dicho, ante todo se trata de facilitar a los alumnos la posibilidad de implicarse personalmente en algún tipo de participación social que suponga comprometerse y responsabilizar se en ayudar a alguien, o en colaborar con alguna institución que persiga fines sociales humanitarios. La gama de actividades es enorme, sin embargo, sea cual sea la que se escoja debe ser siempre el resultado de una decisión personal, y estar acompañada de una reflexión sobre el sentido personal y social de lo que se está realizando.

3. ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA FORMACIÓN DEL JUICIO Y DEL COMPORTAMIENTO MORAL: TÉCNICAS DE PARTICIPACIÓN ACTIVA Y COOPERACIÓN EN EL AULA

Es nuestro deseo poder contribuir, con este apartado, a la presentación de algunas estrategias pensadas prioritariamente para desarrollar los distintos componentes de la personalidad moral. Sin entrar en la concreción de actividades (que sólo puede hacerse de modo adecuado en función de las circunstancias de realidades escolares muy determinadas) se proponen las siguientes estrategias para favorecer el acceso a niveles morales superiores:

3.1 Técnicas de participación activa (Ortega, P.; Mínguez, R. Y Gil, R., 1996)

La participación de los alumnos ha sido un objetivo y medio recurrente en todas las propuestas de educación cívica, social y moral. La participación de un modo activo en foros de diálogos donde plantearse los problemas de convivencia y trabajo, es el telón de fondo imprescindible de cualquier actividad de educación moral, y en sí misma una fuente privilegiada de experiencias morales significativas. Experiencias que producen importantes consecuencias formativas, entre las que cabe destacar el desarrollo del juicio moral, la consolidación del respeto mutuo, la comprensión recíproca, la solidaridad, la cooperación y la integración colectiva; la discusión objetiva de conflictos, de manera que los alumnos sean capaces de ponerse en lugar de sus compañeros y adquirir aptitudes de diálogo; la creación de hábitos de autogobierno que faciliten la obtención de acuerdos colectivos; y finalmente, la coherencia entre juicio y acción moral dentro y fuera de la escuela. En este sentido, las técnicas de participación activa son un intento de reflejar las distintas situaciones posibles en las que una persona puede comunicarse e intercambiar información y, a la vez, sentirse comprometida en la solución del problema planteado. De cualquier modo, la importancia que concedemos a la participación escolar decrecerá

si no es posible ejercitar mediante actividades específicas de educación moral la toma de conciencia de todos esos posibles logros.

El conjunto de técnicas de participación activa que sigue a continuación no deben ser tomadas como las únicas y exclusivas que favorecen la formación moral. Pero sí, las más utilizadas para modificar las creencias, ideas o informaciones que sostienen una actitud.

Estudio de casos. (Anzieu y Martín, 1971).

El fin de esta técnica radica esencialmente en la hecho de permitir intercambios numerosos y variados sobre el caso en cuestión, de dar vueltas en torno a él, con variedad de perspectivas, de explorar un tema de un modo más vivo que si hubiera sido presentado en conferencia, y de aprender a discutir. La técnica permite a los alumnos entrenarse en el análisis de situaciones, flexibilizar su razonamiento, discutir diferentes soluciones, aceptar otros puntos de vista, anticipar y conocer posibles situaciones de la vida real.

El estudio de casos no hace sino provocar el análisis, la clarificación y la búsqueda de soluciones realistas y concretas a una situación problemática; de modo, que posibilite educar la capacidad crítica de los alumnos, aprendiendo a dialogar exponiendo las ideas propias y escuchando las de los demás.

El desarrollo de estas capacidades no hace más que favorecer y potenciar el desarrollo moral de los alumnos.

Grupos de discusión. (Cirigliano-Villaverde, 1987).

Esta técnica grupal está especialmente indicada y suele ser muy provechosa para tratar temas de interés juvenil; solucionar conflictos o problemas que padece o preocupan al grupo; y, para llegar a conclusiones sobre temas de interés general: sociales, políticos, religiosos, morales,...

Tiene como objetivo el intercambio, confrontación y discusión de opiniones, ideas o creencias básicas entre los miembros del grupo. Todo ello resulta necesario para: facilitar la comunicación directa entre los alumnos, defender las propias ideas, aprendiendo al mismo tiempo a escuchar a los demás con una actitud comprensiva, estimular el debate y el intercambio de ideas, favorecer la libertad de expresión a la hora de manifestar los criterios personales, y ejercitar la actitud de solidaridad en el momento de llegar a conclusiones por consenso.

Este modo de trabajo irá favoreciendo la creación de actitudes no agresivas hacia los otros, el respeto a las normas del grupo,... claramente vinculadas con la educación moral.

Torbellino de ideas. (De Serranos y Olivas, 1989).

Tiene por objetivo crear un clima informal, despreocupado, sin exigencias metódicas. Tiende a desarrollar la capacidad para elaborar las ideas originales, estimula el ingenio y promueve la búsqueda de soluciones distintas a las acostumbradas. Permite enseñar que no existe, necesariamente, una única solución. Impulsa a actuar con autonomía, originalidad y personalidad.

Consiste básicamente en desarrollar y ejercitar la “*imaginación creadora*”. Se entiende por “*imaginación creadora*” la capacidad de crear propuestas constructivas, de aportar soluciones para contribuir a desarrollar nuevas habilidades y actitudes que superen un modelo de educación

moral basado en valores absolutos, que de manera heterónoma, aporte las soluciones a los conflictos que puedan plantearse.

Phillips 66. (Anzieu y Martín. 1971).

La técnica *Phillips 66*, por su parte, está más centrada en la toma de decisiones que lleva a la propuesta de una solución conjunta. Con el desarrollo de esta técnica se pretende promover la participación activa de los alumnos de un grupo, por grande que éste sea; obtener las opiniones de todos los alumnos en un tiempo muy breve; y, obtener información o puntos de vista de todos los componentes del grupo-clase acerca de un problema o cuestión para llegar a la toma de decisiones de forma consensuada y razonada.

Para PUIZ Y MARTÍNEZ (1989)⁷, la educación moral en una cultura democrática del comenzar con la creación de un clima escolar totalmente democrático, es decir, con una organización del aula y del centro basada en la participación de los implicados, de modo que sea posible la libre discusión de todos los temas que surgen en tales situaciones, y en la que posteriormente la toma de decisiones, la adopción de normas y la solución de los conflictos sea razonada y consensuada. Sólo así los que en ella participan se sentirán responsables y aprenderán a vivir moralmente en ella.

Vivencial. (Barwise, 1992):

Particular atención merece la técnica denominada *Vivencial*. Podría parecer, a simple vista, que está fuera de lugar. Sin embargo, una mirada más atenta nos ayudará a comprender la razón de considerarla en esta obra. Mientras las técnicas anteriores de participación activa se ocupan de atender, desde distintos matices complementarios, la comunicación interpersonal en sus versiones de lenguaje verbal y discursivo, la técnica *vivencial*, por su parte se centra en descubrir la información que ofrece el lenguaje no-verbal. Con bastante frecuencia, lo que hablamos, decimos o afirmamos con palabras, quedan insuficientemente expresadas y comprendidas y éstas no van acompañadas de gestos, sonrisas, miradas, posturas, etc. Este peculiar “estilo de expresión” dota al lenguaje verbal de cierta tonalidad afectiva.

Con este lenguaje recibimos una información escasamente codificable; pero, en cambio es muy enriquecedora, sugerente y, a veces, decisiva para comprender el proceso de comunicación y las actitudes que manifiestan los demás.

El *vivencial* es una técnica sencilla que tiene como objetivos prioritarios: favorecer la interacción, la valoración y el reconocimiento de los compañeros; vencer inhibiciones, superar conflictos y tensiones, para que nadie se sienta discriminado en el aula; y poner a la persona en la obligación de actuar de acuerdo con su propia manera de ser, para que se conozca, se acepte y crezca en su propia personalidad. En definitiva para que sea ella misma.

Todo esto constituye un instrumento insustituible de educación moral que tiene consecuencias formativas esenciales: la consolidación del respeto mutuo, la comprensión recíproca, la solidaridad, la cooperación y la integración comunitaria.

⁷ PUIZ, J. ; MARTÍNEZ, M. (1989): “Educación Moral y Democracia”. De. Laertes. Barcelona.

Role-playing. (Brunet y Negro, 1989).

Por último, la técnica del *Role-playing* posiblemente sea la más representativa de las técnicas de participación activa. Supone un modo de integrar en ella las otras modalidades de participación. Y ello es así porque proporciona a las personas la oportunidad de ponerse en el lugar del otro. Además, exige pensar, sentir y actuar del modo como lo hacía la otra persona.

Representa un papel distinto al de uno supone que una persona puede apreciar con mayor cercanía y profundidad las creencias y actitudes del otro, lo que implica la comprensión del punto de vista opuesto. Y esta comprensión puede provocar un cambio en las actitudes cuando el "actor" ha descubierto los beneficios que recibe en aceptar lo positivo y valioso que hay en el otro.

La Técnica de *Role-playing* ha de considerarse como una estrategia muy favorecedora del cambio de actitudes en situaciones de comunicación interpersonal.

El conjunto de Técnicas de participación activa, expuestas anteriormente, crean en la razón, el diálogo, la búsqueda de acuerdos, la reflexión, la empatía y la autorregulación como medios para facilitar la construcción de un pensamiento crítico que permita construir autónomamente las soluciones que en cada situación se consideren, además de justas, mejores y más apropiadas.

Todo esto supone el reto de entender que la conducta de las personas puede y debe ser regulada por principios universales que señalen los modos de hallar en cada problema o conflicto la respuesta más correcta. Lo que significa desarrollar capacidades cognitivas (cooperación y solidaridad), de juicio moral (criterios de justicia y dignidad personal) y de autorregulación (autonomía de la voluntad y coherencia de la acción personal con los criterios de juicio propios).

3.2 Técnicas de cooperación

En las últimas décadas se ha producido un notable incremento en la investigación sobre el aprendizaje cooperativo en el aula y sus efectos en los rendimientos académicos, desarrollo de actitudes e integración social.

Los estudios de JOHNSON y JOHNSON (1991)⁸, SLAVIN (1985)⁹, SHARAN (1980)¹⁰, por citar tan sólo algunos de los autores más representativos, confirman el papel que las estructuras cooperativas desempeñan en el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, etc.

¿Qué es el aprendizaje cooperativo? Se entiende como situación de aprendizaje cooperativo aquella en la que los miembros del grupo pueden conseguir sus objetivos si y sólo si los demás, con los que se trabaja cooperativamente, consiguen también los suyos. Se opone a la metodología individual; ya que en ésta la consecución de los objetivos es del todo independiente, y de ningún modo relacionada con la consecución de los objetivos por parte de los demás.

Ante todo esto surgirá un interrogante: ¿Por qué el trabajo cooperativo en el aula?

⁸ JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1991): "Learning together and alone: cooperation, competition, and individualization". Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.

⁹ SLAVIN, R.E.; y OTROS (1985): "Learning to cooperate, cooperating to learn". Nueva York, Plenum Press.

¹⁰ SHARAN, S. (1980): "Cooperativa learning in small groups: recents methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations". *Journal of Education Research*, 50, pp. 241-271.

El aprendizaje cooperativo crea una situación de independencia positiva, puesto que única forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo, lo cual hace que el aprendizaje y el esfuerzo por aprender sean muchos más valorados por los compañeros aumentando la motivación por el aprendizaje, así como la ayuda y el refuerzo que se proporciona mutuamente en este sentido.

La incorporación del aprendizaje cooperativo como actividad en el aula de clase, es una oportunidad fundamental para interactuar adecuadamente con los compañeros en un contexto estructurado, que goza de una serie de ventajas:

1. Aumenta considerablemente la cantidad de interacción con los compañeros, con las consiguientes ventajas que de ello se derivan para aprender las habilidades sociales que se aprenden entre iguales.
2. Proporciona un tipo de interacción entre compañeros diferente de la que los alumnos establecen en los contextos informales, de esta forma aumentan la variedad y riqueza de experiencias que la escuela proporciona al alumnado para favorecer su desarrollo.
3. Garantiza que todos los alumnos interactúen con sus compañeros de forma positiva, incluidos los alumnos aislados o los alumnos rechazados.

Es evidente la influencia que ejerce el trabajo cooperativo en la atracción interpersonal entre los miembros del grupo y el desarrollo de actitudes positivas hacia los miembros diferentes.

Las distintas técnicas de cooperación que a continuación se describen difieren en muchos aspectos: en sus concepciones básicas, en la cooperación entre compañeros en los equipos de trabajo. Diferencias que se traducen en procedimientos y componentes específicos de las distintas estrategias. Pero todas coinciden en un elemento común y básico: la cooperación e interacción como estructura básica de aprendizaje (ORTEGA, 1986)¹¹.

Modelos más utilizados según DÍAZ-AGUADO (1996)¹²:

Puzzle o Jigsaw de Aronson (Aronson y Cols., 1978).

Los estudiantes son asignados a grupos heterogéneos. El material académico es dividido en tantas sesiones como miembros tiene el equipo, y cada miembro estudia su sección en el "grupo de expertos" que tiene las mismas sesiones que él. Posteriormente cada alumno aporta a sus compañeros de equipo el trabajo realizado y, finalmente todos los miembros son preguntados sobre la unidad entera individualmente y evaluados también de forma individual.

Con esta técnica ARONSON Y COLS, comprobaron que se producían ventajas de diferentes orden, especialmente en alumnos que sufrían alguna clase de marginación (académica, social, cultural, etc.). Así, ARONSON Y COLS (1978)¹³ afirman que, en comparación con las clases tradicionales, esta técnica aumenta, de forma significativa, una actitud positiva hacia los compañeros y la institución escolar; actitudes de responsabilidad individual y compromiso personal.

¹¹ ORTEGA, P. (1986): "Estrategias para el cambio de actitudes", en ESCÁMEZ, J. y ORTEGA, P. : La enseñanza de actitudes y valores. Valencia, Nau Llibres

¹² DÍAZ-AGUADO, M.J. (1996): "Escuela y tolerancia". Ediciones Pirámide. Madrid.

¹³ ARONSON, E. y COLS. (1978): "The jigsaw classroom". Beverly Hills, California, sage publications. Pp. 175-176

ante los demás compañeros; una mejor autoestima, como actitud necesaria para trabajar cooperativamente; y, el desarrollo de capacidades y habilidades de cooperación: esfuerzo solidario, trabajar para los demás, ponerse en el lugar del otro, exigencia ante uno mismo y los demás.

Grupo de Investigación. “Group Investaigation, G.I.” (Sharan y Sharan, 1976).

La distribución de los alumnos en el equipo se hace en función de las preferencias de los propios alumnos. Cada alumno elige un tema del programa y distribuye las tareas específicas entre los distintos miembros para desarrollarlo y elaborar un informe final. El profesor asesora y ayuda en la búsqueda de materiales. Finalmente el equipo expone ante la clase el resultado de su trabajo. Tanto el profesor como los alumnos evalúan el producto de cada grupo.

Esta técnica persigue, entre otros objetivos, que los alumnos, a través del grupo, puedan discutir, valorar e interpretar los contenidos informativos que reciben en el aula; participar más activamente en la planificación del trabajo a realizar y en la selección de los métodos o procedimientos para el aprendizaje. Supone, por parte del profesor, incorporar al alumno a un trabajo de cooperación y de corresponsabilidad; y establecer, por otra parte, unas estructuras de relación en el aula basadas más en la cooperación y ayuda entre los alumnos que en la competición entre ellos.

La asociación entre la técnica del “grupo de investigación” en el aula y el desarrollo de actitudes positivas ha sido relativamente abundante. JOHNSON, JOHNSON y SCOTT (1978)¹⁴ ponen de manifiesto que los grupos de investigación promueven vínculos interpersonales, la atracción, el sentimiento de ser aceptado por los profesores y los compañeros; y actitudes más positivas hacia la escuela y el estudio que el modelo de trabajo individual o competitivo.

Aprendiendo juntos. “Learnig together” (Johnson y Johnson, 1991).

Los alumnos trabajan en grupos pequeños (en torno tres miembros) y heterogéneos. La tarea se plantea de forma que se haga necesaria la interdependencia (con división de actividades que posteriormente se integran). Se evalúa al equipo en función de unos criterios que se especifican de antemano.

La técnica “aprendiendo juntos” promueve, de forma considerable, actitudes personales que favorecen el diálogo y el entendimiento entre las personas; actitudes de escucha, de atención, flexibilidad y de tolerancia; y, actitudes de respeto y paciencia. En este sentido, dicha técnica favorece el aprendizaje de habilidades sociales.

Equipos cooperativos y juegos de torneo. “Teams Games-Tour namente, T.G.T.” (Devries y Slavin, 1978).

Los estudiantes son asignados a equipos heterogéneos. La función primaria del equipo es enseñar a sus miembros y asegurarse de que están preparados para el torneo. Cada miembro del equipo juega representando a su equipo y la puntuación que obtiene se suma a la de los otros

¹⁴ JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. y SCOTT, D. (1978): “The effects of cooperative and individualized instruction on student attitudes and achievement”, *Journal of social Psychology*, 104, pp. 207-216.

miembros de los grupos, de este modo se crea interdependencia entre ellos; la recompensa premio no es individual, sino colectiva. El éxito del grupo dependerá de los éxitos individuales y de la ayuda que mutuamente se presten. Al final del torneo se establece una clasificación de los equipos y en otros torneos los miembros pueden cambiar.

La heterogeneidad representa la primera característica del grupo TGT, ésta es una exigencia si se quieren conseguir determinadas metas, como la superación de prejuicios, tensiones hostilidades entre individuos pertenecientes a diferentes grupos o etnias; o a una comunicación más diversificada entre todos los miembros de la clase. Las ventajas del trabajo con grupos heterogéneos son diversas, sin duda, el primer elemento a considerar es la mejor integración social y el desarrollo de cooperación y clima agradable.

Equipos cooperativos y divisiones de rendimientos. “Student Teams Achievement Division S.T.A.D.” (Slavin, 1978).

Técnica de similares características a la del anterior, pero que sustituye los torneos por pruebas escritas de realización individual que el profesor evalúa. Una modalidad especial de esta prueba es la comparación del rendimiento alcanzado en la prueba por el alumno con el obtenido en la evaluación anterior. Cuando el alumno obtiene un resultado mejor consigue los puntos para el equipo que le ha entrenado.

La finalidad de esta técnica es la de proporcionar a todos los miembros de un equipo las mismas oportunidades para obtener puntuaciones. Además, se intenta favorecer la interdependencia y la ayuda mutua entre los miembros de un equipo, ya que el éxito o fracaso en el juego será de todos y cada uno de ellos; la autoestima y el desarrollo de la tolerancia.

De lo dicho anteriormente, se extrae, que, algunas de las técnicas de aprendizaje cooperativo están más orientadas al producto final y al aumento del conocimiento por parte del alumno. Por el contrario, otras están más dirigidas a aquellos procesos que se generan en la interacción grupal como facilitadoras del aprendizaje. En cualquier caso, todas constituyen estrategias de instrucción que permiten alcanzar a todos los alumnos rendimientos escolares satisfactorio al tiempo que fomentan actitudes y valores de tolerancia, de mutua comprensión y apoyo, de colaboración y respeto; pues proporcionan la oportunidad de compartir y conseguir, desde un status similar, metas fuertemente deseadas, lo cual desarrolla la atracción interpersonal.

BIBLIOGRAFÍA

- ANZIEU, D. ; MARTÍN, JACQUES-YVES (1971): "La dinámica de los grupos pequeños". Kapelusz, Buenos Aires.
- ARONSON, E. y COLS. (1978): "The jigsaw classrom". Beverly Hills, California, sage publications.
- BARWISE, J. (1992): "Situaciones y actitudes". Visor, Madrid.
- BOSELLO, ANSELMO P. (1993): "Escuela y valores : la educación moral". CCS, Madrid.
- BRUNET, J. y NEGRO, J. (1989): "Tutoría con adolescentes". San pío X, Madrid.
- CIRIGLIANO, GUSTAVO F.J.; VILLAVERDE, ANIVAL (1987): "Dinámica de grupos y educación: fundamentos y técnicas". Humanitas, Buenos Aires.
- DEVRIES, D. Y SLAVIN, R. (1978): "Temas Games Tournament (T.G.T.): Review of ten classroom experiences", *Journal of Research and Development in Education*, 12, pp. 28-38.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1996): "Escuela y Tolerancias". Pirámide, Madrid.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1994): "Educación y razonamiento moral: una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales". Mensajero, Bilbao.
- EISEMBERG, N. (1982): "The development of prosocial behavior". Academic Press, New York.
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. y ORTEGA RUIZ, P. (1995): "La enseñanza de actitudes y valores". Nau Llibres, Valencia.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1991): "Learning together and alone: cooperation, competition, and individualization". Englewood cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. y SCOTT, D. (1978): "The effects of cooperative and individualized instruction on student attitudes and achievement". *Journal of social Psychology*, 104, pp. 207-216.
- KOHLBERG, L. (1992): "Psicología del desarrollo moral". Desclée de Brouwe, Bilbao.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN y CIENCIA (1993): "Temas transversales y desarrollo curricular". Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN y CIENCIA (1989): "Diseño Curricular Base. Educación Primaria". Madrid.
- MUSSEN y EISENBERG-BERG (1977): "Desarrollo de la personalidad en el niño". Trilla, México.
- ONTORIA, A. y MOLINA, A. (1988): "Metodología participativa en el aula". Universidad de Córdoba, servicio de publicaciones, Córdoba.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. y GIL, R. (1996): "La tolerancia en la escuela". Ariel, Barcelona.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. y GIL, R. (1996): "Valores y educación". Ariel, Barcelona.
- PADILLA PASTOR, M.L. (1993): "Adopción de perspectivas, razonamiento moral y conducta prosocial: un estudio evolutivo". Universidad de Sevilla, Facultad de CCE, Sevilla.
- PALACIOS, J.; MARCHESI, A. y COLL, C. (1995): "Desarrollo Psicológico y educación (I). Psicología evolutiva". Alianza, Madrid.
- PIAGET, J. (1984): "El criterio moral en el niño". Martínez Roca, Barcelona.
- PUIZ, J.; MARTÍNEZ, M. (1989): "Educación Moral y Democracia". Laertes, Barcelona.
- SHARAN, S. (1980): "Cooperative learning in small groups: recents methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations". *Journal of Educational Research*, 50, pp. 241-271.
- SLAVIN, R.E.; y OTROS (1985): "Learning to cooperate, cooperating to learn". Plenum Press, Nueva York.
- SLAVIN, R.E. (1978): "Student teams and comparison among equals: Effects on academic performance and student attitudes", *Journal of Educational Psychology*, 70 (4), pp. 532-539.
- SERRANOS GARCÍA, GABRIEL DE; OLIVAS BRAVO, A. (1984): "Acción tutorial en grupo: plan básico de actuación de tutores". Escuela Española, Madrid.
- TURIEL, E.; ENESCO, Y; LINAZA, J. (1989): "El mundo social en la mente infantil". Alianza, Madrid.