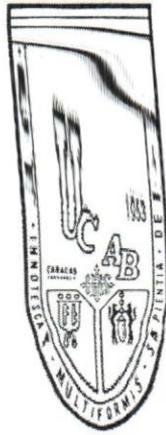


AA29047

TESIS
PA 2006
Jb



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DIRECCION GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACION
Maestría en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo de Grado de Maestría

EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE COMPRESIÓN DE TEXTOS DE CONTENIDO
MORAL EN EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DE ADOLESCENTES DEL
CICLO DIVERSIFICADO

presentado por
ANTONIO DONADO TOLOSA
para optar al título de
Magíster en Educación

Tutor
Carlos Zerpa, Msc.

Caracas, noviembre de 2006

<i>DIT (Defining Issues Test)</i>	56
<i>Prueba de comprensión lectora</i>	58
<i>Programa de instrucción</i>	58
<i>Procedimiento</i>	59
Capítulo IV. Análisis de los Resultados	61
Capítulo V. Discusión	72
Conclusiones y Recomendaciones	83
Referencias	86
Anexos	91
<i>A: Prueba de entrada (Pre- test) y Cuestionario</i>	92
<i>B: Tablas de Especificaciones</i>	94
<i>C: Evaluación de Comprensión Lectora</i>	96
<i>D: Programa de Actividades</i>	98
<i>E: Lecturas, objetivos y actividades</i>	103

Índice de Tablas

Tabla 1.....	64
<i>Estadísticos descriptivos para las distribuciones de puntajes de pretest (Pre) de las variables Comprensión Lectora (CL) y Nivel de Desarrollo Moral (NDM) para los grupos experimental (Ex) y control (Cnt).</i>	
Tabla 2.....	64
<i>Estadísticos descriptivos para las distribuciones de puntajes de post-test (Pst) de las variables Comprensión Lectora (CL) y Nivel de Desarrollo Moral (NDM) para los grupos experimental (Ex) y control (Cnt).</i>	
Tabla 3.....	65
<i>Prueba t para las diferencias de medias (M) Pre-tratamiento entre el grupo experimental (Ex) y el grupo control (Cnt) de la variable Comprensión de la Lectura.</i>	
Tabla 4.....	66
<i>Prueba t para las diferencias de medias (M) Pre-test Post-test para el grupo control (Cnt) de la variable Comprensión de la Lectura.</i>	
Tabla 5.....	67
<i>Prueba t para las diferencias de medias (M) Pre-test Post-test para el grupo experimental (Ex) de la variable Comprensión de la Lectura.</i>	
Tabla 6.....	68
<i>Prueba t para las diferencias de medias (M) Post-test para el grupo experimental (Ex) y el grupo control (Cnt) de la variable Comprensión de la Lectura.</i>	
Tabla 7.....	69
<i>Prueba t para las diferencias de medias (M) Pretest y Posttest para el grupo control (Cnt) de la variable desarrollo moral.</i>	
Tabla 8.....	69
<i>Prueba t para las diferencias de medias (M) Pre-tratamiento y Post-tratamiento para el grupo experimental (Ex) de la variable nivel de desarrollo moral (índice P% DIT)</i>	
Tabla 9.....	70
<i>Prueba t para las diferencias de medias (M) Pre-tratamiento para el grupo experimental (Ex) y el grupo control (Cnt) de la variable nivel de desarrollo moral (índice P% DIT)</i>	
Tabla 10.....	71
<i>Prueba t para las diferencias de medias (M) Post-tratamiento para el grupo experimental (Ex) y el grupo control (Cnt) de la variable nivel de desarrollo moral (índice P% DIT)</i>	

Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Representación de los grupos Experimental y Control.....	55
<i>Figura 2.</i> Modelo de la relación entre el juicio moral y la acción moral.....	81

Introducción

Las dos corrientes que alimentaron el recorrido del presente trabajo de investigación, las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión lectora, y las estrategias de formación moral, ofrecen importantes insumos a la construcción de respuestas en dos áreas de graves debilidades de la escuela contemporánea, no sólo en Venezuela, sino en muchos países, desarrollados o no, del mundo occidental: una, la comprensión lectora y la comunicación oral y escrita, y la otra, la educación moral y cívica.

En un momento de trascendentales cambios en las formas de relación, comunicación y producción de las comunidades humanas, como consecuencia de las innovaciones sin descanso que surgen de la industria de las nuevas tecnologías de la información, ocurre que la escuela se muestra menos eficiente en la formación de los hombres y mujeres que puedan convertir las nuevas herramientas tecnológicas en oportunidades para construir sociedades más armónicas en cuanto a los niveles de bienestar colectivo y las instituciones que faciliten una convivencia de respeto, tolerancia, justicia y solidaridad.

Al respecto, la presente investigación se adelantó al impulso de un optimismo en la capacidad de la escuela para responder a los nuevos retos guiada por importantes aportes teóricos y metodológicos que se pueden encontrar en los trabajos de Piaget y el conjunto de pensadores de las diversas formas del cognitivismo, entre ellos Kohlberg con su modelo para el desarrollo del juicio moral y el amplio grupo de investigadores del campo de la lectura y la comunicación oral y escrita.

Las investigaciones en el campo de la comprensión lectora son abundantes y la literatura que contiene sus hallazgos y recomendaciones bastante accesible. Lo que hace incomprensible

que sus estrategias y metodologías no gocen de la aplicación extensa y universal que sería deseable. Por el lado de la educación moral el horizonte sigue estando nublado, a pesar de la disponibilidad de valiosas alternativas pedagógicas que pudieran hacer cambiar la situación.

Por ello, esta investigación ha optado por modelos con suficiente capacidad para explicar el pensamiento desde los procesos mentales de su formación, abiertos a la integración de los distintos saberes a fin de planificar y adelantar acciones pedagógicas para la formación del juicio crítico de los educandos como base de una clara conciencia de libertad y dignidad humanas. De allí, la preferencia por Piaget, quien significó un avance decisivo en la teoría que explica los procesos mentales mediante el modelo de los esquemas y sus leyes de formación. Los beneficios de este enfoque han sido significativos para las investigaciones sobre la memoria, por ejemplo, que en esencia es investigación sobre el pensamiento humano, igualmente en estudios de áreas más específicas, concretas de razonamiento, como lo atestigua Kohlberg con sus investigaciones sobre el juicio moral.

Con la inspiración de estos precursores y sus herramientas de navegación avanzó este trabajo con el objetivo de explorar las posibilidades didácticas que las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión lectora tendrían en el desarrollo del juicio moral, cuando se utilizan en un programa de instrucción mediante la lectura de textos de contenido moral.

Capítulo I. El Problema

Contexto del Estudio

Una revisión de la literatura publicada sobre educación moral evidencia que a mediados de los años sesenta del siglo pasado se inicia una corriente de pensamiento que asume con rigor conceptual y metodológico la construcción de alternativas ante el agotamiento del adoctrinamiento como forma única y dominante en la formación de la personalidad y la transmisión a los educandos de los valores de su cultura. Desde entonces, los programas que han gozado de mayor aceptación en el ámbito de la reflexión e investigación sobre pedagogía moral han sido el trabajo realizado por Rath y sus colegas Harmin y Simon (1967), que dieron a conocer con el nombre de Clarificación en valores (values clarification), y la propuesta del desarrollo del juicio moral que Kohlberg y sus discípulos presentaron a fines de la misma década (Uhl, 1997).

Entre las razones de la amplia aceptación que estas iniciativas recibieron en Estados Unidos y países de Europa, se destaca que ambas centran sus estrategias en los procesos cognitivos del educando y la reflexión de las ideas que ilustran el buen comportamiento moral, a diferencia de los programas precedentes más preocupados por la aceptación pasiva de un discurso moralizante y sus correspondientes comportamientos deseables. Frente a la dimensión cognitiva del aprendizaje se presenta más estructurado y de mejor argumento teórico el programa del desarrollo del juicio moral que el de la clarificación de valores y, aunque comparten críticas respecto del olvido de los factores emocionales y afectivos que forjan el carácter, es indiscutible la coherencia de ambos enfoques con el fundamento pedagógico de

una educación moral que se construye a partir del sujeto y sus procesos cognitivos, y que estimula la autonomía crítica del estudiante.

En Venezuela, las urgencias de la educación por los años 60 del siglo XX consistían en las demandas de una población en edad escolar creciente que los primeros gobiernos de la era democrática atendieron con la apertura de nuevos centros escolares y de formación docente. Esta acción suscitó un aumento sustancial de la escolaridad, pero sin que aquéllos y otros esfuerzos fueran suficientes para proteger la calidad de la educación de los efectos de una masificación que carecía de un proyecto educativo nacional, contentivo de fines y objetivos de excelencia académica y para la formación integral de los educandos.

El informe de la Comisión Presidencial del Proyecto Educativo Nacional presidida por el doctor Arturo Uslar Pietri, presentado en 1986, encontró una escuela sitiada por su propia rutina y sin reflejos creativos que terminó privando a sus estudiantes de oportunidades para “pensar, discutir, observar, criticar, crear, experimentar y contemplar” (p. 14). La situación no era mejor para 1995 cuando el ministro de educación de entonces, en su Plan de Acción consideró que nuestra educación “había devenido en un gigantesco fraude” (Cárdenas, 1995), y con el celo que suponía la franqueza de tal juicio el profesor Antonio Cárdenas presidió una cruzada que buscaba modernizar el sistema educativo en su totalidad y colocar los programas y sus fundamentos pedagógicos al día con las más reconocidas teorías y didácticas que eran aplicadas en países como España, Francia, Alemania y Estados Unidos.

La reforma curricular que se puso en marcha desde 1997 respondía a este propósito, apoyada en corrientes de pensamiento como el constructivismo, a fin de desatar las fuerzas creativas tanto de educandos y educadores, como de la capacidad de la escuela para la auto-renovación organizacional. Productos de aquella iniciativa son el Currículo Básico Nacional,

desarrollado hasta ahora para los dos primeros niveles de la Educación Básica, y las herramientas de planificación denominadas Proyecto Pedagógico de Plantel y Proyecto Pedagógico de Aula, de obligatoria observancia estipulada por el artículo 67 del Reglamento General de la vigente Ley Orgánica de Educación aprobado por el actual gobierno a finales de 1999.

Al margen de cualquier evaluación de estos esfuerzos, y más bien como una consecuencia de la actual normativa, se observa que los objetivos relacionados con la educación moral están más propensos a ser soslayados en los resultados de la actividad escolar del aula, entre otras razones porque la responsabilidad de los mismos se diluye entre varias áreas del currículo (Historia de Venezuela, Educación Familiar y Ciudadana, Educación Estética, Educación para el Trabajo, Educación para la salud), cuyos docentes, sin que estén asistidos por un plan pedagógicamente integrador, en el mejor de los casos atienden la parte de transmisión de información y contenidos, y marginan por impericia las exigencias de una didáctica necesaria para formar el carácter y la inteligencia para la convivencia democrática. Este cuadro se agrava con las consecuencias de una imprecisa asimilación de la transversalidad curricular, que en el caso de los valores se convierte en un ejercicio de conexión lineal de los contenidos de las distintas áreas con cualquier resonancia ética que el docente encuentre en los mismos.

No obstante ser factible encontrar en uno u otro centro experiencias de formación en valores de indudable valor pedagógico, casi siempre en instituciones a cargo de comunidades religiosas, la realidad es que en el campo de la educación moral los problemas que aquejan a la educación venezolana en general, allí se hacen más críticos y preocupantes. Entre las carencias y vacíos se destacan la improvisación y la falta de experticia, que conducen a ensayar iniciativas sin la debida planificación, y mucho menos con una comprensión pedagógica de sus

supuestos filosóficos, psicológicos y metodológicos (Ramos, 2001). Por ello mismo, la educación moral resulta un espacio de la escuela lleno de oportunidades que invitan a la acción y acicatean la imaginación.

Por otra parte, es muy positivo el entusiasmo que los postulados del constructivismo despiertan en amplios sectores de la profesión docente en Venezuela. Sus objetivos de construcción de significado desde los conocimientos y experiencias previas, en interacción con el medio ambiente y respetando los ritmos de la evolución de las estructuras cognitivas y la dinámica de sus procesos, ofrecen un contexto favorable a programas orientados al desarrollo del juicio crítico y la formación de la personalidad moral de los educandos, más todavía si ofrecen herramientas afines con las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprobada eficiencia en el aprestamiento de los aprendizajes en la escuela contemporánea y sus aulas (Pozo y Monereo, 1999).

Además, y no menos importante, luce conveniente elaborar propuestas que tengan la flexibilidad suficiente para que los docentes las puedan aplicar, ya sea en el marco de la transversalidad curricular o como una actividad específica y autónoma de educación moral.

Después de más de 30 años de aplicación con resultados alentadores, la teoría y el método de educación moral concebido por Kohlberg y sus discípulos continúa demostrando que responde en grado bastante aceptable al desarrollo de la autonomía racional del pensamiento moral, y sirve a los fines de una moralidad activa, “la de un sujeto que decide activamente y lucha por ser el auténtico protagonista de su propia vida” (Gozálvez, 2000). Mucho mejor en la actual etapa de renovación que introduce la convicción, aceptada por el propio Kohlberg, más temprano de lo que muchos piensan, de que si bien la dimensión cognitiva de la conducta moral cumple una función integradora, los factores afectivos y emocionales tienen un peso

innegable en la misma: "... Simplemente dicho, el afecto motiva las operaciones del conocimiento y el conocimiento estructura las operaciones del afecto" (Hersh, Reimer y Paolito 1984, p. 40).

El área de la educación moral siempre ha planteado retos y dificultades, que se miran de soslayo por una práctica pedagógica centrada en la simple asimilación cognoscitiva o en la imitación acrítica de modelos de virtudes y valores, y que precisamente por ello se torna impotente ante la tarea de articular programas más eficientes pedagógica y socialmente.

Por todo ello, resulta alentador el interés de muchos docentes por las teorías de aprendizaje y enseñanza cognitivista y constructivista, y la conciencia de la necesidad de asesorar al estudiante en la aplicación de estrategias que lo conviertan en protagonista de su propio aprendizaje, porque son signos de un ambiente que se podría reforzar mediante la promoción de una didáctica de valores e inteligencia moral cónsona con esos principios pedagógicos.

La creciente conciencia pedagógica sobre el valor de las estrategias cognitivas y metacognitivas a los fines de promover estudiantes con aptitudes para aprender a aprender, ha servido de acicate en la creación de herramientas apropiadas para un aprendizaje consciente y autónomo.

Es una exigencia que necesariamente pasa por desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes, entre otras razones porque el texto escrito sigue siendo determinante en las actividades escolares, así tengan un reconocimiento importante otros como el texto visual y el audiovisual. La naturaleza de la lectura de textos ha sido fundamental para el desarrollo de la cultura humana, razón suficiente para tener la comprensión lectora entre las habilidades claves en la formación de las competencias cognoscitivas y procedimentales de los estudiantes, y no

es diferente cuando se trata del área de la formación del carácter y las habilidades para la convivencia centrada en acuerdos y en el respeto de la dignidad humana. Afortunadamente, se ha abierto un valioso filón investigativo en este campo de la comprensión lectora y la educación moral, que ciertamente aporta mayor claridad en el entendimiento de los procesos cognitivos involucrados.

Por lo anterior, resulta muy pertinente aprovechar el legado teórico y metodológico de Kohlberg (1992) para esta tarea, incorporando también los aportes significativos de quienes representan el neo-kohlberianismo. Entre los cuales, por razones prácticas y didácticas, constituyen valiosas oportunidades el instrumento de medición del desarrollo del juicio moral construido por Rest y sus colaboradores (Rest, Narvaez, Thoma y Bebeau, 2000), y los criterios para aprovechar el mejoramiento de la comprensión lectora de textos de contenido moral en general para el estímulo de la inteligencia moral, diversificando los recursos instruccionales más allá de la estructura dilemática privilegiada por Kohlberg (Narváez, 1999, 2000).

Propósito y Justificación

Desde una perspectiva teórica, la presente investigación ofrecerá una organización comprensible y práctica del estado actual de los fundamentos psicológicos, filosóficos y pedagógicos que sustentan el modelo Kohlberiano del desarrollo del juicio moral, con énfasis particular en las formulaciones y hallazgos del grupo de investigadores que fue liderizado por James Rest (1977). Este esfuerzo podría mostrar a los docentes venezolanos la consistencia de recursos para la enseñanza moral compatibles con los principios del modelo cognitivo-constructivista y los requerimientos del aprendizaje estratégico.

Por otra parte, desde el punto de vista metodológico, abrir una línea de aplicaciones que integran estrategias cognitivas y metacognitivas y el mejoramiento de la comprensión lectora en el desarrollo de la inteligencia moral, representa de por sí un avance en el campo de la didáctica moral y para la educación en general. En el contexto de la investigación socioeducativa puede ser de mucha importancia la promoción del DIT (*Defining Issues Test*) como instrumento de medición del juicio moral.

El horizonte de este trabajo se presenta bastante prometedor dada la situación de la educación moral en Venezuela y teniendo en cuenta la confiabilidad que ofrecen los recursos teóricos y metodológicos que fueron utilizados en la presente investigación.

Enunciado del Problema

En vista de las serias limitaciones que aquejan a la educación moral en la escuela venezolana, y desde la perspectiva auspiciosa que perfilan los modelos y métodos arriba señalados, se propone la presente investigación en torno al siguiente interrogante: ¿La aplicación de un programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión de textos morales tiene efecto sobre el desarrollo del nivel del juicio moral de estudiantes del ciclo diversificado?

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Evaluar si la aplicación de un programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión de textos morales tiene influencia en el desarrollo del juicio moral.

Objetivos específicos

1. Revisar el actual estado de la teoría y metodología del desarrollo del juicio moral a luz de los resultados de la investigación empírica y de los ajustes e innovaciones introducidas por los exponentes del neo-kohlberianismo.
2. Diseñar un programa de estrategias para la comprensión lectora de textos de contenido moral.
3. Aplicar durante un periodo de tres (3) meses un programa de intervención de 17 sesiones de 1 (una) hora cada una a la muestra de la población seleccionada.
4. Utilizar estrategias cognitivas de elaboración y organización como recursos para el asesoramiento de los estudiantes en la comprensión de los textos morales.
5. Utilizar estrategias metacognitivas para desarrollar actitudes de auto-control y auto-evaluación de los procesos de comprensión lectora.
6. Evaluar los efectos del programa de mejoramiento de la lectura de textos morales en el desarrollo del juicio moral en estudiantes del Ciclo diversificado.

Capítulo II. Revisión de la Literatura

Con su tarea socializadora la escuela es un ámbito trascendental en la adquisición de los valores, normas, expectativas de roles, costumbres, identidad cultural y conciencia de participación y responsabilidad social que los niños y adolescentes necesitan para el desarrollo de su personalidad y la sociedad para su permanencia y mejoramiento. Es una interacción sujeto- grupo social que afecta las distintas dimensiones de la vida humana y la sociedad, y que en su complejidad incluye procesos mentales, afectivos y conductuales de socialización (López, 1990).

Es crucial a los fines de la socialización aprender a distinguir lo que la sociedad aprueba como correcto y aquello que descalifica como incorrecto; es decir el niño debe aprender a pensar y decidir bajo el sistema de valores y principios morales que rigen su sociedad, tarea que se integra al desarrollo de los esquemas y estructuras de conocimiento a lo largo de la vida y se realiza a través de los procesos mentales, afectivos y conductuales de socialización. Son dos los enfoques teóricos que abordan el desarrollo moral en el marco de la pedagogía; las teorías del aprendizaje social y las teorías cognitivo-evolutivas, que se distinguen por el énfasis de las primeras en la respuesta conductual y su estímulo, y la centración de las segundas en el razonamiento o juicio moral (González & Padilla, 1990).

González y Padilla (1990) distinguen en las teorías cognitivas-evolutivas del juicio moral cuatro aspectos significativos:

1. El juicio moral responde a un componente básico-estructural de razonamiento que forma parte del sistema cognitivo del niño, y no es expresión sólo de la asimilación de las reglas elaboradas externamente. Es expresión de una construcción interna en interacción con el

entorno y los demás que responde a las necesidades de aceptación, competencia, amor propio, empatía y altruismo.

2. El desarrollo de las actitudes morales o del juicio moral supone una secuencia e integración de esquemas o estructuras de pensamiento.
3. La universalidad cultural de esa secuencia, en razón de las fuentes comunes que todas las culturas comparten de interacción social, adopción de roles y solución de conflictos.
4. El impacto de fuerzas externas o sociales depende de la extensión y calidad de los estímulos cognitivos y afectivos que reciba el niño.

El salto de Piaget

Cuando Piaget propone su teoría del conocimiento humano y el desarrollo epigenético en las dos obras iniciales de su larga carrera: *El Lenguaje y el Pensamiento en el Niño* (1923); y *El juicio y el Razonamiento en el Niño* (1924), las teorías disponibles (conexionismo, conducta refleja, positivismo cartesiano) se centraban en la manifestaciones externas y en la aplicación de funciones aisladas de la inteligencia, descuidando la observación de los procesos mentales como una unidad que integra funciones y estructuras de manera sistémica (Morin, 1988). El hilo conductor de su comprensión de la inteligencia humana lo contiene su observación de que los procesos mentales se estructuran y desarrollan al impulso de las funciones biológicas de la organización y la adaptación (Hersh et al, 1984). Por la primera, la vida construye sistemas coherentes que jerarquizan funciones y utilizan recursos, y por la segunda establece una interacción con el entorno para adaptarse; es decir, aprovecha las condiciones del medio ambiente y administra sus limitaciones.

La mente humana, encontró Piaget, también sigue las pautas de las funciones biológicas de organización y adaptación, para comprender, conservar y utilizar la información, y a las etapas del desarrollo neurobiológico le corresponden otras de estructuración y desarrollo de la inteligencia. Así, por ejemplo, son estas estructuras de la mente las que determinarán los aspectos de la realidad que son importantes para un niño y su manera de categorizarlos (Piaget, 1984, 1985). Los cuatro periodos del desarrollo cognitivo identificados por Piaget y sus colaboradores, desde las configuraciones sensomotoras de los primeros dos años, las elaboraciones preoperatorias de los 2 a los 7, las operaciones concretas de los 7 a los 11, hasta las operaciones formales del pensamiento adulto, describen un arco de evolución humana que refleja la interacción de factores biológicos, antropológicos, culturales y ecológicos, al estímulo común de las leyes que rigen la organización de lo viviente: “A una cierta profundidad, la organización vital y la organización mental no constituyen sino una sola y misma cosa”, aseveración de Piaget que Morín (1988, p. 87) cita en respaldo de su argumentación sobre la dimensión cognitiva que evoluciona de todo acto biológicamente organizador.

Para Piaget existe una continuidad funcional entre la vida y el pensamiento, en ambos casos la adaptación al medio se resuelve mediante esquemas de equilibrio interno y externo que resultan de las operaciones aplicadas a lo real. Esta certeza es, en resumen, el fundamento de la epistemología genética construida por Piaget (Coll y Gillieron, 1995).

Piaget atendió en sus primeros estudios el tema de la inteligencia moral en los niños y en su libro *El Criterio Moral en el Niño* (1971), en el marco de un debate con Durkheim y su grupo, y más allá de dilucidar si la fuente de la moralidad es la sociedad, Piaget veía que lo

más importante era conocer cómo el niño desarrolla la moralidad autónoma individual superando la presión de la autoridad del adulto.

Los problemas de la educación moral se insertan en el conjunto más amplio de estudios acerca del conocimiento que desarrolla el niño sobre el mundo social que le rodea, disciplina muy dispersa en la que Shantz (c. p. Marchesi, 1995) encuentra que su eje conductor busca comprender cómo los niños adquieren el concepto del otro o de persona, y cómo desarrollan una conducta empática o prosocial. Para Piaget (1971) se trata de un proceso cuyo desenlace se realiza en torno al desarrollo cognitivo y afectivo de la autonomía individual y de la orientación a la cooperación social. No es un mecanicista respecto a la norma, consecuencia implícita en la consideración absolutista de la sociedad como fuente única de la moralidad, según Durkheim. Es el cambio de una conducta egocéntrica y heterónoma a otra de cooperación social y autónoma lo que hay siempre que dilucidar.

Piaget sugiere una secuencia evolutiva en el desarrollo del juicio moral, aunque no la especifica del modo preciso y detallado como lo hizo para explicar el desarrollo del pensamiento cognitivo. Concretamente, afirma que el cambio de una moral absolutista, egocéntrica, de locus externo, a otra de cooperación social y respeto mutuo, de locus interno, revela las dimensiones del conocimiento social y su desarrollo. Marchesi (1995) resume así lo que serían las dimensiones del juicio moral según Piaget:

1. El cambio del absolutismo (perspectiva egocéntrica) al relativismo (la perspectiva del otro)
2. De la responsabilidad objetiva (prefiguración de las consecuencias) a la responsabilidad subjetiva (consideración de intenciones y motivos)
3. De la justicia retributiva (castigo expiatorio) a la distributiva (donde el principio de cooperación entre iguales prevalece en los conflictos).

La reflexión de Piaget (1971) sobre la adquisición por parte del niño del respeto de las reglas y del sentido de cooperación social recoge las conclusiones de sus observaciones de los distintos modos que los niños utilizan para organizarse en los juegos de acuerdo a la edad. La limitación egocéntrica de los demás que aplican los niños de tres a cinco años; el inicio de acciones coordinadas como equipo y la obediencia a la regla por sí misma más frecuente en los niños de siete a 10 años, y la flexibilidad que empiezan a mostrar a partir de los 11, para adaptar cooperativamente las reglas según las circunstancias, le mostraron a Piaget un mosaico de conductas donde se distinguían patrones y una secuencia de niveles.

El factor egocéntrico se evidencia cuando coteja el respeto absoluto de las reglas que acepta el niño de 6 años y la valoración más circunstancial que hace el de 12 años. La diferencia no implica menor respeto a la regla de parte del niño de 12 años, sino la mayor dependencia del niño de 6 años de la fuerza externa de la autoridad en su proceso de socialización. Hersh y sus colaboradores (1984, p.24) ubican en esta distinción el núcleo de lo que Piaget propone en su teoría del desarrollo moral:

El respeto por la ley del niño de seis años se basa en una comprensión de las reglas muy parcial y egocéntrica... , por primera vez, es muy consciente de la presencia de las autoridades (normalmente adultos) que insisten en que siga las reglas. No sabe por qué insisten, sino sólo que hace mejor en escuchar. Se imagina que las reglas de las autoridades son fijas, porque no se puede poner en su lugar y comprender el proceso por el que se toman decisiones. Ni se puede alejar de su propio rol y ver sus acciones desde las perspectivas de los demás. Así, cree que está siguiendo las reglas fielmente, incluso cuando no lo está y se imagina terribles consecuencias si se desviara de sus reglas.

La transición hacia un segundo nivel ocurre a través de una mayor experiencia en la interacción con otros, donde a través de las distintas transacciones con sus compañeros, particularmente, va ajustando la tensión entre sus intereses y las demandas de los demás en búsqueda de un equilibrio entre su perspectiva y la de los otros. No es una tarea exclusivamente

de carácter cognitivo, porque la reconceptualización de la regla ocurre en el aprendizaje de nuevas maneras de vivir las relaciones sociales ya sea en el juego o en el aula (Hersh et al. 1984).

Piaget en su indagación sobre el desarrollo del juicio moral en los niños establece los fundamentos de una teoría cognitivista y estructural- evolutiva de aprendizaje moral, que entiende el desarrollo moral como un proceso de maduración hacia la autonomía individual y la cooperación social y no como un resultado de la simple internalización de las normas sociales. Piaget nunca dio detalles de los niveles que visualizó en el desarrollo del juicio moral, trabajo que más tarde haría Kohlberg (1992) a partir de los fundamentos psicológicos y filosóficos de su teoría.

De Piaget a Kohlberg

Lawrence Kohlberg (1927- 1996) trabajó a fondo el problema de la inteligencia moral a partir de lo que el mismo Piaget había adelantado en la comprensión del desarrollo en los niños de la aceptación de las reglas y la valoración de la perspectiva del otro en los juicios y decisiones. El aporte de Kohlberg, y que ha marcado el curso de los programas de educación moral a partir de 1980, ha sido la comprobación metodológicamente confiable del desarrollo del pensamiento moral a través de estadios relacionados con los estadios del desarrollo cognitivo que Piaget describió, e incluso con la identificación de desarrollos cognitivos y morales en edades que éste no investigó. Tal propósito de definir los mecanismos de acción del juicio moral y del desarrollo de sus estructuras cognitivas fue determinante en el nivel de coherencia y orden que se ha alcanzado en este campo de estudio tradicionalmente carente de un marco de referencia teórico estructurado (Gozálvez, 2000).

Entre los dos investigadores existen diferencias en el alcance que asignan a elementos importantes de su común teoría cognitiva evolutiva del conocimiento socio-moral. Piaget, por ejemplo, no considera que se pueda hablar de estadios morales del mismo modo que es posible explicar el desarrollo de las estructuras cognitivas relacionadas con las estructuras del conocimiento del mundo físico. Se inclina por aceptar tendencias y fases sucesivas en el desarrollo del juicio moral, mas no secuencias estructuradas y jerarquizadas de modos de razonamiento moral (Marchesi,1995).

Kohlberg desarrolla su teoría en construcción dialéctica frente a lo que denomina las teorías asociacionistas del aprendizaje social, incluyendo a Skinner y Bandura, y desde un comienzo expresa que el punto a aclarar es cómo evoluciona la dimensión cognitiva del conocimiento, porque en principio el asociacionismo puede ser cognitivo cuando reconoce la representación mental entre el estímulo y la respuesta (Kohlberg, 1992). Para responder, Kohlberg (1992) utiliza como marco de argumentación lo que considera son los supuestos necesarios a toda teoría cognitivo- evolutiva:

1. Distinción entre cambios de conducta y cambios en estructura mental.
2. El desarrollo de la estructura cognitiva es consecuencia de la interacción entre la estructura del organismo y la estructura del entorno.
3. Las estructuras cognitivas son siempre organización de acciones sobre objetos (simbólicos o físicos).
4. La dirección del desarrollo es hacia un mayor equilibrio de la interacción organismo-entorno

Las estructuras de organización del juicio moral en sus distintas etapas de desarrollo responden, además de los anteriores, a los siguientes supuestos:

1. La dimensión cognitiva y la afectiva no son campos diferentes, sino representaciones desde diferentes perspectivas y contextos del cambio estructural.
2. El concepto del ego (yo) une a las dos dimensiones. Esta referencia común hace interdependientes el nivel de desarrollo socio- moral y el nivel de desarrollo cognitivo general.
3. El entrenamiento influye en la estructuración de los conocimientos físicos y del mismo modo la estimulación del entorno es necesaria para el desarrollo del juicio moral, que requiere además la asimilación del rol o una conciencia de que el “yo” y el “otro” funcionan en un sistema de expectativas complementarias.
4. Existe equilibrio en cuanto exista reciprocidad entre las acciones del yo (rol) y las de otros hacia el yo (este supuesto permite inferir que el desarrollo del juicio moral requiere de condiciones cognitivas como las que se asocian con las acciones del pensamiento concreto descritas por Piaget).

Esquemas, Estructuras y Estadios

Como ya se ha dicho, Piaget traspone el mecanismo de la adaptación para regular la interacción del organismo viviente con su entorno, a la explicación de la interacción entre pensamiento y realidad, bajo el supuesto de la continuidad entre las “formas biológicas” y las “formas de pensamiento”. Se trata de dos manifestaciones de la acción que el organismo ejecuta sobre los objetos externos, para sobrevivir o para conocerlos:

“En efecto, sólo conocemos un objeto actuando sobre él y transformándolo (del mismo modo que el organismo sólo reacciona ante el medio asimilándolo, en el sentido amplio del término)” (Piaget, 1971 cp. Coll y Gilliéron, 1995). La conducta de los animales depende de

patrones instintivos de estímulo- respuesta contruidos a lo largo de la evolución biológica y compartidos por todos los individuos de la especie, pero la conducta humana está más circunscrita a la experiencia individual, en la que la respuesta depende de las circunstancias o características particulares de la situación y para que la acción resulte adecuada (adaptada) se debe conocer las propiedades de los objetos sobre los que se actúa. Circunstancias y propiedades que no siempre son completamente nuevas, porque ya se han presentado en otras interacciones organismo – entorno y la inteligencia las ha internalizado en esquemas o representaciones generalizables, que se asimilan a situaciones semejantes o se ajustan o transforman para acomodarse a situaciones nuevas. Piaget encuentra que esto es lo importante de la acción, lo que es “generalizable, es decir, su o sus esquemas”. Organización y adaptación están presentes en toda forma de inteligencia, de allí la denominación de invariantes funcionales (Luque & Palacios, 1996), funciones mentales a las que Piaget consideraba manifestaciones de una actividad neurocerebral que sirve de sustrato orgánico al desarrollo cognitivo, en un proceso que se completa con la mediación educativa (Piaget, 2001).

Las estructuras son combinaciones de esquemas en el desarrollo de experimentaciones para abstraer o deducir las propiedades de un objeto, proceso que Piaget (1985) denomina experiencia lógico-matemática. La otra manera de aprender, mediante la aplicación de esquemas, Piaget la llama experiencia física, que consiste en reconocer el objeto utilizando los esquemas disponibles (Coll y Gilliéron, 1995). El pensamiento se desarrolla mediante la reorganización y reconstrucción de los esquemas en una dinámica donde los dos tipos de experiencias se complementan. El desarrollo, en la teoría de Piaget, está intrínsecamente relacionado con la tendencia humana a sistematizar las experiencias en formas coherentes como recurso de adaptación a los estímulos cambiantes del entorno (Hersh et al. 1984).

Los *estadios* son las transformaciones que se observan en la manera que los esquemas y las estructuras se organizan entre sí, en función de los intereses que determinan la relevancia de la información y dependiendo del desarrollo de las estructuras neurobiológicas así como de los estímulos del medio. En la correspondencia entre los intereses que determinan la relevancia de la información y los niveles de maduración neurobiológica (edad) se distinguen cortes que conforman unidades diferenciables a lo largo del crecimiento humano.

Piaget hace de estas dos nociones los pilares de su teoría sobre el desarrollo cognitivo del ser humano, cuya secuencia sintetiza Hersh (1984, p. 31) con acierto:

Cómo las estructuras psicológicas se desarrollan a partir de reflejos innatos, se organizan durante la infancia en esquemas de conducta, se internalizan durante el segundo año de vida como modelos de pensamiento, y se desarrollan durante la infancia y la adolescencia en las complejas estructuras intelectuales que caracterizan la vida adulta.

Con estas observaciones Piaget organiza su teoría sobre la génesis de las categorías fundamentales del pensamiento (cantidades, número, clases, seriación, espacio, tiempo, etc.) y divide el desarrollo cognitivo en cuatro estadios: sensomotor, que incluye las primeras adaptaciones en su mayoría motoras hasta las representaciones que la función simbólica del lenguaje permite hacia el año y medio.

Preoperatorio (2-7 años), donde domina el desarrollo del lenguaje y sus procesos de simbolización y el pensamiento se caracteriza por ausencia de reversibilidad, debilidad lógica y alta dependencia de las formas perceptivas. Operatorio concreto (7- 11 años), cuando el razonamiento lógico organiza las formas perceptivas y el niño empieza a considerar las cosas incluyendo otras perspectivas y descubre que las mismas se pueden conservar a través de lo inverso y lo recíproco (el célebre ejemplo de la conservación del líquido, en el cual los niños de

la etapa pre-operatoria consideran que un envase más alto que otro de igual capacidad, pero menos alto, contiene mayor cantidad de líquido).

Esta reversibilidad y la desconcentración egocéntrica todavía son formas de pensamiento limitadas por estar fuertemente ligadas a lo presente. Las operaciones formales (a partir de la adolescencia), abren acceso al dominio de las construcciones lógicas o de combinación abstracta de los esquemas para conocer las propiedades de los objetos, se fortalece el análisis y el razonamiento deductivo.

El desarrollo del juicio moral

Kohlberg partió del paralelismo que había encontrado Piaget entre el desarrollo de las estructuras del conocimiento y las del sentimiento o psicosociales, en cuanto a precisar mejor la organización de los esquemas mentales que sirven al ser humano para “sopesar las demandas de los demás contra las propias” (Hersh, 1984, p. 48), operación cognitiva que es la fuente de las categorías relacionadas con lo que se entiende por pensamiento o juicio moral. En este sentido, Kohlberg rastrea el curso de lo que supone debe presentarse como una secuencia de fases o estadios de menor a mayor equilibrio en las interacciones con los otros y con los simbolismos sociales (Kohlberg, 1992).

El proceso de socialización de la moralidad, en términos de Kohlberg, también presenta transformaciones de estructuras como ocurre en el caso de la evolución de las estructuras del pensamiento racional. Un indicador del avance de la secuencia es el mejoramiento de las operaciones de asunción de roles o la aptitud para reaccionar ante el otro como alguien como uno mismo y reaccionar ante su conducta desde el rol de ese otro (Kohlberg, 1992).

El estadio sería una manera persistente de pensar sobre un aspecto de la realidad, los estadios son puntos de equilibrio en el camino de desarrollo moral e implican: a) diferencias cualitativas, b) forman un todo estructurado, c) siguen una secuencia invariante, y d) se integran jerárquicamente.

El modelo de desarrollo del juicio moral que construyó Kohlberg a través de largos años de investigación describe 3 niveles y 6 estadios. Los niveles se deducen de las posiciones o representaciones que pueden adoptar las personas en relación con las normas de la sociedad (convenciones), y los estadios definen los criterios que en cada nivel son utilizados para resolver los conflictos de valores. Kohlberg define dos estadios por nivel y el desarrollo moral como el movimiento que ocurre entre uno y otro estadio (Hersh, 1984)

1. Nivel Pre-convencional: se enfoca lo moral desde los intereses concretos de las personas implicadas, en las consecuencias concretas de una acción en particular: a) Estadio de la heteronomía y de la obediencia irreflexiva: son moralmente buenas las acciones que generan recompensa, y malas las que acarrear un castigo (2-7 años); b) Estadio del egoísmo ilustrado, de la reciprocidad y del intercambio: juicios morales sobre la base de la observancia de la reciprocidad y de un intercambio justo (7-11 años)
2. Nivel Convencional: se toma en consideración que el grupo o sociedad espera que cada miembro actúe de acuerdo a las normas establecidas: a) Estadio de la conformidad social: juicios morales obre la base de la conformidad a las expectativas que se tienen del rol social (11 a 14 años); b) Estadio de la perspectiva sistémica: el valor moral de una acción se juzga teniendo en cuenta las consecuencias útiles o perjudiciales para el conjunto de los intereses de la sociedad (15 a 20 años)

3. Nivel Post-convencional: interroga por los principios de las normas y leyes dadas por su propia sociedad: a) Estadio del contrato social: los juicios se hacen previa consideración de la justificación de la acción desde un punto de vista jurídico y moral, y de la presencia de evaluación previa de sus implicaciones y consecuencias, o el principio de mayor beneficio y perjuicio mínimo (20 a 30 años); b) Estadio de los principios morales universales: cuando existe conflicto entre la norma legal y la norma ética, los juicios se formulan desde las exigencias de los principios morales fundamentales (a partir de los 30 años).

Para entender la organización entre los estadios ayuda tener en cuenta que Kohlberg considera crítico el tránsito desde la convencionalidad a la post-convencionalidad, en tanto evidencia del esfuerzo cognitivo del sujeto por asumir una postura crítica ante las reglas y tomar distancia de la perspectiva del mantenimiento *per se* de la norma (Gozálvez, 2000)

La toma de rol y el juicio moral

La toma de rol o capacidad para considerar la perspectiva del otro desde los intereses del otro no sería el único factor que unifica las características de cada estadio. Al respecto, Marchesi (1995) trae a colación el modelo evolutivo y de desarrollo jerárquico de niveles de socialización con base a la habilidad de toma de rol que elaboró Selman (1971). Kohlberg (1992) reconoce el paralelismo entre este modelo y el suyo. Sin embargo, considera que existen estructuras de carácter más general que la toma de rol y el juicio moral y entre ellas destaca la que denomina perspectiva socio-moral (integra o comprende al sujeto y el otro en cuanto individuos): "... se refiere al punto de vista que el individuo toma al definir los hechos sociales y los valores sociomorales, o 'deberes'." (p. 190). De esta perspectiva se generan los contenidos que diferencian los niveles de desarrollo del juicio moral.

Las razones que se utilizan en el nivel convencional, por ejemplo, son diferentes de las del pre y post- convencional: “el individuo convencional subordina las necesidades del individuo único a los puntos de vista y necesidades del grupo o relación compartida”. (Kohlberg, 1992, p. 190)

En la perspectiva del individuo pre-convencional no se valora la norma en función del beneficio que representa para el conjunto de la sociedad, por el contrario priva la perspectiva del propio interés y de quienes son importantes para el sujeto. De allí que acatar la norma no sea más que un medio para escapar del castigo. En el nivel post- convencional (más allá de la norma) domina la perspectiva de los principios o las razones que cualquier individuo moral racional, en términos de Kohlberg, utiliza para justificar sus decisiones y acciones morales.

Los dos estadios de cada nivel desarrollan la perspectiva social correspondiente, completando el segundo lo que se había comenzado en el primero, describiendo una secuencia que va consolidando el equilibrio entre intereses propios y los del grupo social. Kohlberg (1992) entiende este proceso como la tensión entre las presiones heteronómicas y las aspiraciones de autonomía.

El movimiento hacia un mayor equilibrio dentro de los estadios permite distinguir entre dos nociones claves: percepción del hecho social (toma de rol) y prescripción de lo justo o bueno. Según Kohlberg (1992) en cualquier situación social concurren cuatro elementos universales, que a su vez definen los cuatro tipos de estrategias de decisión que se presentan en cada uno de los niveles del modelo. Estos cuatro elementos se definen así:

1. Orden normativo: orientación hacia las reglas, hacia normas prescritas.
2. Consecuencias de utilidad: conciencia de las buenas o malas consecuencias para otros o para el sujeto.

3. Justicia o equidad: orientación hacia las relaciones en juego en el marco de las situaciones morales o el conflicto de valores derivado.
4. El yo ideal: orientación hacia una autoimagen o autoconcepto como un yo bueno, capaz de acciones independientes de la aprobación del otro.

Los estudios de Kohlberg y su equipo hallaron que las cuatro orientaciones anteriores se ordenan evolutivamente en cada nivel. Las orientaciones de orden normativo y utilitario (Tipo A) da las características del primer estadio del nivel, y las orientaciones de justicia y del yo ideal (Tipo B) marcan las operaciones del segundo estadio. Los datos longitudinales reunidos favorecen la hipótesis de que un “estadio B” es más maduro y de mayor equilibrio que un “estadio A” (Kohlberg, 1992).

Desde una perspectiva más filosófica que psicológica, Kohlberg considera que si bien las cuatro categorías u orientaciones morales están presentes en cualquier situación social, la forma moral está dada por una estructura (conceptualización) de justicia (Kohlberg, 1992, p. 196-197):

Las situaciones morales son de conflicto de perspectivas o interés; los principios de justicia son conceptos para resolver estos conflictos, para dar a cada uno lo que se le debe. En un sentido la justicia puede hacer referencia a las cuatro orientaciones. El mantenimiento de la ley y el orden se puede considerar como justicia (orden normativo) y maximizar el bienestar del grupo se puede considerar como justicia (consecuencias de utilidad). En definitiva la parte central de la justicia es la distribución de los derechos y deberes regulados por conceptos de igualdad y reciprocidad. La justicia admitida como un equilibrio corresponde al equilibrio estructural en movimiento descrito por Piaget acerca de la lógica (1967)

La justicia reúne todos los otros elementos. Es lo que en esencia representa lo moral, porque es posible cuestionar las normas, o lo que se considera bueno y virtuoso y ser moral,

pero lo que resulta imposible es actuar moralmente bien y cuestionar la necesidad de la justicia (Kohlberg, 1992).

Es de este marco de conflictividad de donde la moralidad adquiere su significación y sentido, y desde donde asoman los principios universales de justicia para evaluar y revisar normas y leyes, como tradiciones y reglas sociales, y hacer posible una moralidad inteligente y madura (Gozálvez, 2000)

Críticas a Kohlberg

Aierbe, Cortés y Medrano, (2001) enumeran los aspectos de la teoría Kohlberiana que más suscitan debates y cuestionamientos:

1. Osher y Atholf (1998; c. p. Aierbe) señalan áreas que necesitan más clarificación y precisión como: a) las relaciones entre desarrollo moral y desarrollo del yo; b) conexiones entre razonamiento y sentimientos; c) la relación con el pensamiento social en general; d) la relación entre filosofía moral y psicología moral, ésta y la psicología política, d) modelos de desarrollo intercultural.
2. Otros temas más actuales, según los mismos autores, son: a) la relación entre el contenido y la estructura del razonamiento moral; b) la segmentación de los juicios morales con criterios según los ámbitos de la vida; c) la sociedad y el contexto como condicionantes del razonamiento moral; d) las edades y el desarrollo.
3. Blasi (1990; c. p. Aierbe), por su parte, considera puntos críticos asuntos como: a) olvido o descuido de la formación del carácter; b) subestimación de la perspectiva fenomenológica de las experiencias subjetivas individuales y los contenidos autobiográficos.

Formulando una crítica general a los programas escolares de educación moral, incluidos los de inspiración kohlberiana, Damon y Colby (1996; cp. Aierbe, 2001), encuentran que sus limitaciones están relacionadas con el sesgo racionalista que pone de lado la formación de hábitos morales, los afectos y el compromiso moral.

Desde la experiencia post-kohlberiana, Rest (1979) coincide con otros críticos sobre la excesiva dependencia de la conducta moral en los procesos cognitivos, haciendo notar que el modelo de Kohlberg, desatiende otros factores importantes de decisión moral como la sensibilidad moral, la motivación y las destrezas para respaldar con la acción los juicios morales expresados. De igual manera, se califica excesivo el énfasis que hace Kohlberg en la justicia para detrimento de otros principios como la bondad y la benevolencia. No sobra repetir que Kohlberg (1992) respondió a este y otros tipos de críticas a su teoría del desarrollo moral.

En el área de la educación moral, los programas de desarrollo de la capacidad del juicio moral han sido objeto de mayor y mejor investigación empírica (Uhl, 1997). Uhl reseña trabajos que avalan partes importantes de la teoría de Kohlberg, como lo realizados por Trotón en 1983 que respaldan la validez indiscutible del desarrollo de la capacidad del juicio moral a través de una sucesión jerárquica de estadios, y la investigación de Snarey en 1985 confirmando que los modelos de argumentación moral evolucionan al modo descrito por Kohlberg (pre - convencional, convencional y post - convencional).

Los estudios empíricos para establecer en qué grado resulta posible acelerar el desarrollo de la capacidad del juicio moral, muestran resultados disímiles que no facilitan una valoración adecuada del modelo cuando se tiene, por una parte, comprobación de que sí es posible estimular el desarrollo del juicio moral, pero el grado de eficacia alcanzado por un número importante de programas evaluados no es muy alentador (Uhl, 1997).

Ni Kohlberg ni sus más cercanos colaboradores se mostraron reacios a reconocer las debilidades del modelo y el reto innovador que se desprendía de evidencias empíricas acerca de algunos problemas teóricos y empíricos. Kohlberg se consideraba el mayor revisionista de sus ideas y por eso siempre estuvieron en un constante flujo (Rest, Narvaez, Thoma y Bebeau, 2000).

La corriente Neo - kohlberiana

Es precisamente James Rest quien sentó las bases de la actual corriente neokohlberiana. Rest y varios de sus colegas fueron discípulos de Kohlberg y colaboradores cercanos de sus trabajos. La revisión neokohlberiana realiza nuevas exploraciones y asume puntos de vista para aprovechar las coincidencias en la dirección que están tomando las nuevas búsquedas filosóficas y psicológicas. Aceptan la cognición como punto de partida, pero reconocen que existen otras posibilidades igualmente válidas siempre y cuando se identifique también el punto de llegada y se describan las nuevas iluminaciones encontradas.

Otra sutil transformación radica en aceptar que las categorías morales básicas (derechos, deberes, justicia, orden social, reciprocidad) son productos personales que reflejan la impronta de la cultura, pero que siempre es posible fijar la atención en el intento que el individuo realiza para hallar el sentido de su experiencia social. Los otros dos cambios de énfasis consisten, primero, en ser más inclusivo en la medición del desarrollo y no sólo considerar las mejoras morales sino también los avances cognitivos en sus distintas manifestaciones. Finalmente, se considera que el desarrollo de los adolescentes y adultos ocurre entre los niveles convencional y postconvencional a manera de una secuencia y no como un movimiento entre dominios

separados. Los puntos anteriores describen los elementos comunes entre la teoría originaria y el cambio de enfoque neoKohlberiano (Rest et al. 2000)

En el documento que describe la nueva corriente Rest y colaboradores (2000) analizan las diferencias con la teoría de los seis estadios de desarrollo moral, después de aclarar que ellos prefieren trabajar con el concepto de esquemas morales en lugar de estadios morales. Lo explican en su análisis:

1. “Estadios duros Vs. Estadios blandos”. El cambio no ocurre a modo de avances en escalera como lo visualiza Kohlberg, es más bien una distribución que se mueve de lo menos a lo más complejo y que se revela en la frecuencia de uso de razonamientos de uno u otro tenor.
2. Más específico y concreto: Los “esquemas” son conceptos acerca de las instituciones y los sistemas de roles en la sociedad. Se refieren a objetos más concretos en cuanto que no buscan definir los atributos universales (contenido o significación) de la institución social como lo pretende Kohlberg. Por ello, describen mejor las representaciones concretas que se hace el individuo de ella.
3. Operaciones cognitivas y el resultado de las operaciones: Esta noción de esquema no necesita reclamar un carácter exclusivo de las operaciones del juicio moral, como distintivo de conformidad con una posible epistemología genética de naturaleza moral.
4. Universalidad: Para Kohlberg toda situación social contiene una serie de elementos que son comunes a todas las culturas. Para los neoKohlberianos tal similitud es más bien un tema empírico.
5. Conocimiento moral explícito y conocimiento moral implícito: Kohlberg y sus colaboradores descartaron las evaluaciones mediante tests de respuestas múltiples y prefirieron la entrevista como método para obtener respuestas que reflejaran los procesos mentales que sustentan los

juicios y el comportamiento moral. Los neoKohlberianos argumentan que con ello se le da un peso desequilibrante al factor verbal asignando crédito en la medición a lo que la persona es capaz de explicar e ignorando lo que no es capaz de verbalizar. Se descarta así el valor de las comprensiones implícitas, más susceptibles de detectar mediante instrumentos de reconocimiento de información o de selección múltiple.

La noción de esquemas morales representa y resume las diferencias de los neoKohlberianos con el modelo originario de los seis estadios. Trabajan obviamente desde una perspectiva de desarrollo, pero sólo necesitan de tres esquemas (Rest et al. 2000) para describir la evolución del juicio moral: a) el de los Intereses personales (personal interest schema) que correspondería a los estadios 2 y 3 de la clasificación de Kohlberg; b) el segundo esquema o del Mantenimiento de las normas (cuarto estadio) y c) el tercero o Postconvencional, derivado de los estadios 5 y 6.

El primer esquema se supone que cubre todo el periodo de la infancia. Hacia los 12 años, cuando el niño ya puede leer y tiene capacidad para ser evaluado según el test diseñado por Rest (1977), denominado Defining Issues Test (DIT), sus juicios se orientan con mayor frecuencia por asuntos de interacción y cooperación con otros. Aparece la influencia del esquema de los intereses personales en respuestas que se centran en las consecuencias personales de la acción.

El sujeto del segundo esquema (the maintaining norms schema) responde a una norma que no tiene otra justificación que su carácter prescriptivo. Es la manera establecida de hacer las cosas, por la autoridad legítimamente constituida u otra entidad a la que se le confiere el poder de establecer normas y reglas. Se trata de una respuesta más pragmática que el raciocinio sobre la cooperación que supone Kohlberg en el nivel convencional de su estructura.

El tercer esquema reconoce (the post-conventional schema) que es esencial para un pensamiento posconvencional la justificación de la acción moral mediante una visión de ideales compartidos, asumir completamente la reciprocidad de los roles y la apertura al escrutinio de la propia conducta. Se espera distinguir en la conducta moral del sujeto de este nivel las siguientes cualidades: “primacía del criterio moral, la fuerza de un ideal, ideales compartidos y completa reciprocidad” (Rest, et al., 2000).

Los neoKohlberianos centran su atención en la separación entre las argumentaciones convencionales y las postconvencionales, y aseveran tener confirmación de que las habilidades del juicio postconvencional son más frecuentes de lo que las pruebas de la entrevista kohlberiana permiten afirmar (Rest et al. 2000).

Apuntando hacia los fines de esta investigación, se subraya que el modelo kohlberiano y sus pruebas dan pie para afirmar que la comprensión de un discurso moral ha de ser consistente con las categorías de relación que sean peculiares al estadio de desarrollo moral del sujeto, obviamente presumiendo que se trata de un caso donde permanece la coherencia entre comprensión y juicio.

Comprensión lectora y el desarrollo del juicio moral

De comprensión del texto, el lector puede obtener señales, para sí, y verificables por otros, del espacio común de significación construido en el diálogo-lectura con el autor. Alcanzar el nivel de construcción de nuevos significados, pasa por la interpretación del mensaje del autor y su intención.

Ambos productos, interpretación- significación, suponen un doble proceso de decodificación de los signos, en términos morfosintácticos y semánticos, y la resolución de los

objetivos del lector según sus expectativas, lo que implica que existe una relación de mutua dependencia entre significación y satisfacción de expectativas. Por lo general, lo que da respuesta, o se integra y es asimilable a las categorías de pensamiento y existentes resulta significativo o es punto de partida (también de llegada) para nuevas significaciones (Van Dijk, 1978; Barrera y Fraca, 1991; Santalla, 2000)

Como ya es conocido, la mente humana no opera cual *tabula rasa*, sino que a pesar de su flexibilidad procesa los datos y estímulos del mundo exterior según predisposiciones innatas de organización, ajustadas y reestructuradas por la interacción con el medio, sobre lo que bastaría remitirse a la obra de Jean Piaget, quien, como ha quedado arriba referido, encontró en sus investigaciones importantes leyes y principios que explican una amplia gama de procesos mentales.

En los casos de la comprensión lectora y el juicio moral, el constructo clave sería el de *esquema*, unidad básica o marco cognitivo que utilizan los individuos para procesar y organizar las percepciones y experiencias del entorno, ya sean éstas directas o vicarias, como sucede a través del texto escrito, ya sean éstas de contenido biofísico o sociomoral.

La decodificación de signos es insuficiente para la comprensión del texto escrito, advierte Puente (1991, p. 88): “Para comprender un texto... se requiere, además, un esquema que permita integrar el contenido de la lectura”. Este autor le asigna varias funciones: el esquema, en cuanto organización mental del lector, como producto del juego dinámico de sus estructuras innatas y las estructuras aprendidas, durante la lectura actúa como marco de referencia para la interpretación; dirige y sostiene la atención; favorece las elaboraciones e inferencias, y sirve de base a la generación de análisis-síntesis.

Esta noción de *esquema* se corresponde con la de *estructura* acuñada por Piaget en su trabajo sobre el desarrollo de la inteligencia humana, y obviamente se relaciona con la aplicación que posteriormente le dio Kohlberg al explicar la racionalidad del desarrollo del juicio moral. Al preguntarse sobre la razón de esta convergencia, Puente (1991) nos remite a Kant (cp. Puente, 1991, p. 75) en busca de algunas pistas:

El origen del concepto de esquema parte, probablemente, del racionalismo. Kant, la figura más prominente de esta corriente filosófica, refiere en sus escritos que el ser humano cuenta con predisposiciones innatas de la mente como son: el concepto de causalidad, la noción de clase y ciertas leyes de organización mental que le permiten integrar y ordenar los datos provenientes del mundo exterior. Estas predisposiciones pueden interpretarse, en un sentido amplio, como aproximaciones al concepto de esquema.

La hipótesis acerca de la correlación positiva que debe existir entre comprensión de textos de contenido moral y el crecimiento moral encuentra en la anterior noción de esquema uno de sus más importantes soportes teóricos, aunque conviene aclarar que no es objetivo de esta investigación explorar las causas que explican el hecho del esquema como unidad básica de los procesos cognitivos, incluso el de memoria, del modo consignado por las investigaciones de Van Dijk (1978) sobre modelos de comprensión, y las de Kintsch y Van Dijk acerca del almacenamiento y recuperación de información (Santalla, 2000) a partir de la estructura del texto. No obstante, todavía continúa pendiente aclarar asuntos relacionados con el tipo de texto que sería más adecuado para acometer la tarea de estimular el desarrollo del juicio moral, mediante estrategias que mejoren en el lector los niveles de su comprensión.

El Dilema en la medición del juicio moral

Kohlberg y su equipo encontraron en el formato del dilema el instrumento para evaluar el juicio moral de las personas. Se estima útil la siguiente disgresión, que no es tal como más

adelante se observará. Kohlberg (1992, p. 232) reconoce la influencia del racionalismo kantiano en su modelo:

Mis definiciones de moralidad y desarrollo moral derivaban de la definición neo-kantiana de R. M. Hare (1963) expresada en términos formales. Según Hare, lo esencial para la calidad moral de un juicio era que fuera (a) prescriptivo, una obligación categórica de actuar y (b) universalizable, un punto de vista que cualquier ser humano pudiera o debiera adoptar en su reacción al dilema

Un dilema consiste en una narración corta donde el personaje confronta un conflicto entre valores con pesos de obligatoriedad comparables y que eliciten respuestas potencialmente sustentables por cualquier ser humano (universalizable). Esta particularidad del texto dilemático lo hace muy poderoso para los fines de determinar el nivel y estadio del desarrollo moral, lo mismo que como herramienta para su promoción. El modelo Kohlberiano mide niveles de desarrollo, no patologías o aberraciones morales, de allí que las respuestas se ubiquen en un metro de bondad moral, con diferentes grados de calidad e integración cognitiva y afectiva. El estadio 3, por ejemplo, es superior en grado de bondad moral e integración cognitiva y afectiva del sujeto que el denotado por el estadio 2, y por lo tanto menor que el 4 (Kohlberg, 1992). En esta misma línea, las respuestas a un dilema expresan otras propiedades del status moral que permiten ubicar la perspectiva social del sujeto (egocentrismo, gregarismo, altruismo) y los parámetros de justicia aplicados (igualdad, equidad, reciprocidad).

El dilema a diferencia de la paradoja hace explícito el conflicto de valores. Un ejemplo de una construcción dilemática sería el siguiente, tomado de Blatt, Colby y Speicher, (1974, cp. Hersch, p. 113):

Dos personas tenían que cruzar un desierto. Cuando empezaron, las dos tenían la misma cantidad de comida y agua. Cuando estaban en medio del desierto, la cantimplora de uno se rompió y se salió toda el agua. Los dos sabían que si

compartían el agua, probablemente se morirían ambos de sed. Si uno tenía agua, sobreviviría.

La calidad de las respuestas dependerán en mucho de las estrategias de interrogación de las que se sirva el docente para llevar al estudiante (lector) a procesar sus percepciones intelectuales y actitudes emocionales ante la experiencia que el texto le transfiere. Además de las metas de todo plan de comprensión lectora, la tarea de interpretar-significar ante un dilema conduce indefectiblemente a una toma de posición en los términos arriba señalados por Kohlberg, en cuanto sensibilidad social y criterios de justicia aplicados por el sujeto.

Por estas características, seguramente, el dilema ha mantenido su vigencia en las pruebas diseñadas por los neokohlberianos. Rest (1977) lo utiliza en el DIT, y de acuerdo a Narvaez (2001) una historia moral, con su núcleo dilemático, tiene como tema específico las buenas relaciones con los demás y es potencialmente idónea para evaluar el valor moral de la conducta, siguiendo el modelo de Rest (2000), si activa y permite evaluar características tales como: a) sensibilidad moral o conciencia de las consecuencias; b) juicio moral o la selección de la opción más moral; c) motivación o la disposición para actuar en función de los valores aceptados y d) acción moral o la planificación, ejecución y control de las tareas correspondientes.

Los textos narrativos como la novela, el cuento, o el drama y la tragedia, casi siempre recurren al dilema para construir las situaciones en las que los personajes confrontan el o los problemas de la trama, y para desarrollar las acciones que conducen a su resolución. De allí su importancia en la enseñanza moral, donde comprender involucra procesos cognitivos y psicológicos que no son comunes a la lectura de textos con otra estructura.

El texto narrativo-literario tiene entre sus intenciones dilucidar emociones y motivos humanos, donde no siempre los condicionamientos culturales y los pensamientos aceptados

explican el comportamiento y las decisiones humanas. La comprensión de la tensión moral que contiene un dilema, más cuando toma la forma del arte literario, impone trascender la simple apropiación intelectual de las palabras, porque conecta la vida del lector con las de los personajes y también con la del autor. Hacia este nivel de comprensión es que apunta, según Rosenblatt (2002, p. 135), toda creación literaria:

La comprensión implica el pleno impacto de la fuerza sensorial y emocional, así como también intelectual, de una palabra... Esto entraña ser consciente de las sensaciones que simboliza, los sistemas o categorías en los cuales encaja, el complejo de experiencias del cual emana, los modos de sentir o las situaciones prácticas con las que se asocia, las acciones que puede implicar.

Comprender de esta manera abre las puertas a lo que se ha dicho son las riquezas de la creación literaria, que siendo así estaría en descubrir las miserias y noblezas de cada uno al mirarse en el espejo de las vidas de los personajes (Rosenblat, 2002). Ese “mirarse a través de” viene a ser el medio para desvelar las estructuras del juicio moral desde donde se resuelven los conflictos de valores, no sólo ello, sino como lo ha mostrado Kohlberg (1992), también el entrenamiento para avanzar en el desarrollo de esas mismas estructuras.

El proceso de aprendizaje para alcanzar este nivel de comprensión provee al lector de recursos más adecuados para interpretar las acciones humanas, cuya complejidad y diversidad exige esa flexibilidad mental y libertad emocional, que van surgiendo de una experiencia que asume las emociones y las hace base de un pensamiento inteligente (Rosenblatt, 2002).

Los trabajos de Narvaez (1999, 2000, 2002) han encontrado que las diferencias en los esquemas de interpretación y construcción de significados se reflejan en las diferencias de los individuos en relación a la comprensión de textos morales. Sus conclusiones indican que los factores que determinan el nivel de comprensión lectora en general, como la activación de

esquemas y experticia o dominio de conocimiento, también operan en la comprensión de textos morales.

Sus pruebas demuestran que los individuos con mayor experiencia en ejercicios de reflexión y juicio moral en la creación de modelos de interpretación se comportan de modo similar a los expertos de otros dominios de conocimiento. El hecho, como se conoce, que el lector comprende según lo que se ajuste a sus esquemas cognitivos, dejaría sin respaldo la presunción de que el niño entenderá lo que el adulto desea que entienda, si éste le da un buen razonamiento o una buena historia. Ello obedece a que se recuerda el texto no como fue, sino que el lector comprende en función de lo que en la historia tiene sentido y significación para él. Sentido y significación que reflejan los estadios o los procesos de organización de esquemas que son utilizados en la construcción de modelos de juicio moral.

Al respecto, en Venezuela se dispone de los resultados obtenidos por la investigación realizada por Zerpa (2005). Esta investigación no se reduce a examinar sólo la relación entre el nivel de desarrollo moral y la comprensión de textos morales, variable que Zerpa denomina preferencia por <argumentos de textos morales>, el modelo de regresión múltiple utilizado incluyó otras categorías de tipo cognitivo como capacidad intelectual, razonamiento básico, razonamiento verbal e identificación del esquema de la historia, ampliando así el campo de inferencias para el análisis del desarrollo moral desde una perspectiva cognitiva. Los resultados registran un grado medio de correlación entre el conjunto de las variables del modelo ($R=0,547$), y la medición de la correlación entre el desarrollo del juicio moral y la comprensión del texto moral se ubicó en un nivel medio y estadísticamente significativo ($r_{xy}=0,49$ $p<0,01$).

Estrategias de aprendizaje, la habilidad lectora y el desarrollo del juicio moral

La sola noción de estrategia involucra una ruptura conceptual y metodológica con los modelos que asumen el aprendizaje como un proceso pasivo, por el cual el estudiante responde a los estímulos del docente-ambiente. Estrategia sugiere la idea de planificar acciones en pos de un objetivo, y la correspondiente ponderación de los medios ante las dificultades y necesidades asociadas con el problema. La introducción y estabilidad de este enfoque metodológico y didáctico se sustenta en los principios del cognitivismo, más interesado en comprender y extrapolar pedagógicamente los procesos mentales involucrados en la selección de información; la activación de los esquemas guardados en la memoria de largo plazo; la interrelación, en la memoria de trabajo, de lo nuevo y lo sabido, para finalmente construir nuevos significados y adquirir nuevos conocimientos (Santalla, 2000). De acuerdo con Poggioli (1989), las estrategias tienen como finalidad asegurar que estas acciones se cumplan eficaz y eficientemente, ella subraya la dependencia del desarrollo de las estrategias de aprendizaje a la conexión del docente-diseñador con las fuentes del modelo cognitivista:

El enfoque cognoscitivo ha influido de manera definitiva en la forma como se conceptualizan las estrategias de aprendizaje, en cómo se conciben los métodos utilizados para medir su adquisición y uso, y en los procedimientos y materiales diseñados y desarrollados para enseñarlas (Poggioli, 1989, p.278).

El juicio moral en cuanto entidad racional está íntimamente unida al cuerpo de los procesos cognoscitivos, y su desarrollo por tanto será susceptible de aceptar los beneficios de los recursos didácticos que favorezcan el análisis y la elaboración crítica de los contenidos como medios para la experticia deductiva, sin la cual sería imposible la existencia de juicios auténticamente morales (Gozálvez, 2000; Narvaez, 2001).

Las estrategias construyen un espacio y activan la dinámica de interrelación entre los esquemas del lector y los esquemas que el texto contiene, lo mismo ocurre con los esquemas morales, igualmente susceptibles de activación mediante herramientas, como las estrategias, destinadas a facilitar el procesamiento de la información, determinante también en la formulación de juicios y toma de decisiones moralmente sustentables.

Los esquemas que el lector archiva en su memoria de largo plazo, en resguardo de sus representaciones del mundo y sus experiencias, se proyectarán en la estructura del texto cuando funja de autor. Esta correlación entre esquemas en tanto organización del pensamiento y estructuras como organización del texto escrito (Van Dijk, 1998) genera un sinnúmero de posibilidades creativas para el docente en su función creadora de estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje.

Desde una posición de optimismo y sana crítica, se acepta con la especialista en estrategias de lectura Isabel Solé (1996) que el tema de las estrategias no termina por disponer de una teoría y praxis coherente y compartida, y aún se espera por una mejor clasificación de sus definiciones y funciones en correspondencia clara con los procesos cognoscitivos objeto de tratamiento. Sin embargo, o quizás por ello, se reconoce el esfuerzo de clasificación realizado por Poggioli (1997), y se asume como guía para esta investigación el enfoque conceptual que nos ofrece Beltrán (1993, p. 50):

Las estrategias hacen referencia, más bien, a operaciones o actividades mentales que facilitan y desarrollan los diversos procesos de aprendizaje escolar. A través de las estrategias podemos procesar, organizar, retener y recuperar el material informativo que tenemos que aprender, a la vez que planificamos, regulamos y evaluamos esos mismos procesos en función del objetivo previamente trazado o exigido por las demandas de la tarea.

Las estrategias que se utilizarían en esta investigación corresponden a las que en la taxonomía de Poggioli (1989, 1997) se denominan estrategias de elaboración y organización, propicias a los objetivos estratégicos del lector de atribuir significado al texto, vincularlo a las estructuras conceptuales propias, y así seguir aprendiendo mediante la construcción de nuevos conocimientos, nuevos valores o esquemas de razonamiento moral. Sus objetivos y procedimientos, en consecuencia, resultan muy pertinentes a las necesidades de una educación moral que se acoja al énfasis Kohlberiano sobre las habilidades lógico-deductivas que un juicio moral confiable solicita, exigencia que generalmente conduce a la pregunta sobre cómo se relaciona la lógica con la moral, y que de acuerdo con Gozávez (2000, p. 19) se esclarece satisfactoriamente en el marco de la psicología cognitiva:

Para la cual hay efectivamente un fundamento lógico del juicio moral, en realidad un fundamento lógico-psicológico o lógico-cognitivo: la aparición de una capacidad intelectual deductiva en personas que están en condiciones de construir, a medida que se consolida tal capacidad, juicios auténticamente morales, o sea autónomos, imparciales, equitativos, equilibrados y máximamente reversibles o universalizables.

Las estrategias han demostrado su validez y confianza como instrumentos para perfeccionar un pensamiento analítico-crítico, en la tarea de desarrollar en los educandos conciencia sobre sus procesos cognoscitivos, las estructuras que generan y las habilidades que puede adquirir para controlar esos procesos “con el propósito de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados del aprendizaje” (Poggioli, 1989, p. 298). Se podría añadir que en función también de las consecuencias de los juicios y decisiones morales asumidos.

El acuerdo productivo entre los fines de las estrategias y los objetivos de los programas de comprensión lectora se incrementó con los hallazgos de investigaciones sobre la memoria,

específicamente el modelo de redes de Quillian y Collins; el modelo de recuperación de rasgos de Meyer; el de comparación de rasgos de Shoben y Rips, y los modelos basados en el análisis de la estructura del texto, conjunto en el que se destacan Frederiksen, Kintsch y Van Dijk, y Mandler y Jonson (Santalla, 2000). La integración de las anteriores dos líneas de estudio en torno a la comprensión y la memorización ha dado origen a una rica variedad de propuestas bajo el común denominador de hacer consciente al estudiante de la estrategia de creación discursiva, frecuente entre los autores cuando conciben sus descripciones, argumentos y narraciones trabajando simultáneamente el nivel microestructural del texto con proposiciones individuales de coherencia propia, y ensamblando éstas en el nivel macroestructural o intención general del texto, fuente de la coherencia global del mismo, el cual, casi siempre, es susceptible de ser representado en una macroproposición, ya sea por el mismo autor o por el lector (Armbruster, Anderson & Ostertagl, 1989; Barrera & Fraca, 1991; De Zubiría, 2001; Kintsch, 1994; Meyer & Poon, 2001; Oster, 2001; Rhoder, 2002).

Un programa que asuma la tarea de desarrollar en el estudiante aptitudes para procesar el texto hasta el punto de definir la relación entre la dificultad del material y el límite de los conocimientos personales al respecto; determinar la secuencia de actividades y recursos que implica la decodificación; controlar la ejecución de los mismos, y cerrar evaluando la eficacia de la actividad lectora en general, incluso los defectos del texto en unión de las propias fallas como lector, y considerar el impacto de las condiciones externas e internas, define un diseño que trasciende los fines iniciales de un plan que apunte a la simple comprensión intelectual del texto.

Estas acciones de mayor complejidad cognoscitiva suelen denominarse estrategias metacognitivas, las que en opinión de Ríos (1991, 2001) son los componentes de una

planificación que integra el control, la supervisión y la evaluación conscientes en el uso y aplicación de las técnicas de estudio, las estrategias cognitivas, y la conciencia de los factores que afectan la auto-motivación. Es este el enfoque teórico que en relación a las estrategias metacognitivas aquí se reconoce, y que fue la perspectiva tomada en cuenta para el diseño del programa o tratamiento utilizado en el trabajo de campo.

Estimular las habilidades cognoscitivas de los estudiantes y enfocarlas sobre la atención que se precisa para la integración de información y la construcción de nuevos significados resulta crucial para cualquier plan orientado a mejorar la comprensión lectora, lo que tal vez explique el interés temprano que desde esta área se observó hacia el movimiento de las estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje, asimismo sería la explicación de los buenos resultados que su integración con la lectura reportan, y del entusiasmo que aún persiste acerca de su aplicación y desarrollo.

En Venezuela, la investigación sobre las estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora ha ocupado a valiosos investigadores. Barrera y Fraca (1991) trabajaron con estudiantes de Educación básica y del Ciclo diversificado para determinar el efecto de estrategias como la identificación la estructura del texto, el plan de lectura, las ideas principales. Igualmente se reportan trabajos con objetivos semejantes de Morles (1983, 1991, 1998) De hecho, es el tópico de investigación de más preferencia por los tesisistas del post grado en Procesos de aprendizaje de la Universidad Católica Andrés Bello, en trabajos donde se combinan diversos objetivos de aprendizaje. Meza (2003), por ejemplo, encontró que el entrenamiento en la identificación de la estructura de textos mejora significativamente la comprensión lectora de estudiantes universitarios. Por su parte, Zerpa (2001) observó que la

enseñanza de las estrategias cognitivas en un ambiente de aprendizaje cooperativo eleva la comprensión lectora a niveles superiores que el aprendizaje tradicional.

Parece que se asiste al surgimiento de una nueva cultura escolar, más dispuesta a comprometerse con la suerte de los educandos en un mundo de altas exigencias de rendimiento y creatividad, de obligadas habilidades para el diálogo y la convivencia intercultural, dentro de un mundo globalmente interconectado por las nuevas tecnologías de la información, de esta forma, Pozo y Monereo (1999, p. 11) especifican:

De hecho es difícil encontrar alguna reflexión sobre el futuro de la educación... que no afirme enfáticamente que una de las funciones de la educación futura debe ser promover la capacidad de los alumnos de gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que le permitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida.

Aunque encontrar formas de integración teórica y práctica de las condiciones innatas del niño para el aprendizaje, su herencia cultural y la acción escolar siempre ha estado en las preocupaciones de los grandes pensadores de la pedagogía, como lo recordaba Piaget (2001), hoy el avance en las distintas áreas del conocimiento y, lo más importante, la creciente conciencia sobre la necesidad de investigar y pensar en categorías interdisciplinarias (Morín, 1988) haría más asequible ese ideal que se encuentra a lo largo de la historia de la educación (Gadotti, 2000).

En este horizonte, a la educación moral se le presenta un reto ineludible, y pareciera que allí podrán encontrar su espacio propuestas con la flexibilidad que caracteriza al enfoque neokohlberiano del desarrollo moral que aquí se propone, de una sencillez y validez probadas en sus instrumentos, como el instrumento de medición DIT (*Defining Issues Test*), muy propicio para los contextos escolarizados, ventajas a las que se deben sumar las prometedoras

posibilidades que la línea investigativa de la comprensión de textos morales abre para la pedagogía moral.

Visto lo anterior, no cabe duda que la presente investigación está exigida por nociones complejas sobre los procesos cognitivos que subyacen a las convicciones y las conductas morales, y que por ello se deberán de salvar las dificultades aferrándose a los conceptos que hacen la conexión inequívoca entre pensamiento y conducta moral, como sería el caso de las nociones de esquemas y estructuras que explican la comprensión intelectual de las experiencias, su memoria y aplicación en similares o nuevos contextos.

Capítulo III. Método

Sistema de Hipótesis

Los sujetos que participen en un programa de instrucción en estrategias para la comprensión de textos de contenido moral mejorarán su posición en los niveles de desarrollo del juicio moral.

Hipótesis general

Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel del desarrollo del juicio moral obtenido por una muestra de estudiantes del Ciclo Medio Diversificado de una institución educativa de Caracas, antes y después de participar en un programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión lectora para textos de contenido moral.

Hipótesis específicas

1. Los estudiantes del Ciclo diversificado que participan en un programa de instrucción directa en estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión de textos morales mejorarán su puntuación en una escala de medición del nivel de desarrollo del juicio moral.
2. La comprensión de textos de contenido moral apoyada en la instrucción directa de las estrategias de identificación de ideas principales, reconocimiento de la macro-estructura del texto, la representación gráfica de su sentido, y el uso de técnicas de autocontrol de la eficiencia lectora, favorece el desarrollo de los niveles de moral de principios en una muestra de estudiantes del Ciclo Diversificado de una institución educativa de Caracas.
3. La instrucción directa de estrategias cognitivas y metacognitivas aplicadas en la lectura de textos de contenido moral perfecciona el desempeño de estudiantes del Ciclo diversificado en tareas de comprensión de textos de ese género.

Sistema de variables

Se asignó el carácter de variable independiente al programa de estrategias cognitivas para mejorar la comprensión lectora de textos de contenido moral.

Como variable dependiente se utilizó el nivel de desarrollo del juicio moral que, antes y después de la administración del programa, tienen los participantes de la muestra de estudio. Adicionalmente, se le asigna el carácter de variable dependiente a la medición de los niveles de comprensión lectora.

Programa de instrucción directa de estrategias cognitivas y metacognitivas aplicadas en la comprensión de textos de contenido moral

Definición conceptual

Se trata de un procedimiento de enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión de material escrito, administrado según los principios de la instrucción directa (Simpson et al. 1992; Carriedo y Tapia, 1994), que en el presente estudio se aplicaron a la lectura de textos de contenido moral. Las actividades de aprendizaje se distribuyeron en 18 sesiones semanales de 45 minutos cada una, en las que el facilitador presentaba y modelaba la estrategia, y supervisaba su correspondiente aplicación, siempre atento a que se lograra la comprensión del sentido del texto, tarea que se facilitaba por las mismas posibilidades de evaluación formativa que ofrecen las estrategias de identificación de la macroestructura del texto, registro de las ideas principales o el seguimiento de la progresión temática.

Definición operacional

Conjunto de temas y actividades que se incluyen en el “Programa de instrucción de estrategias de comprensión lectora aplicadas a textos de contenido moral” (Anexo E)

Nivel de desarrollo del juicio moral

Definición conceptual

Se entiende por juicio moral el proceso cognitivo mediante el cual el sujeto escoge o decide entre dos principios o valores morales en conflicto (Hersh,1984), y que en su perfeccionamiento y desarrollo evidencia que existe una correspondencia entre los niveles de desarrollo cognitivo descritos por Piaget (1984) y las distintas perspectivas egocéntricas para sopesar los intereses propios y las exigencias de los otros y la sociedad (Kohlberg, 1992).

Definición operacional

Medición del nivel de desarrollo del juicio moral o puntaje P % (puntaje que expresa el razonamiento moral de principios) mediante la versión en español (Zerpa y Ramirez, 2004) de la prueba Defining Issues Test (DIT), administrada antes y después del programa de intervención a una muestra de estudiantes del Ciclo medio diversificado de una institución educativa de Caracas

Comprensión lectora

Definición conceptual

Es el resultado final de la interacción entre el texto y el lector, cuyo proceso está guiado por la intención de incorporar la información nueva en el conjunto de los esquemas de referencia e interpretación organizados en la memoria. La comprensión activa relaciones existentes o facilita la construcción de esquemas que sintetizan la información importante del texto y las inferencias del lector (Kintsch, 1994).

Definición operacional

Puntaje obtenido en una prueba experimental de evaluación del nivel de comprensión de la lectura utilizando textos de contenido moral (prueba de entrada o pre-test y prueba de salida o post-test) administrada a estudiantes del Ciclo diversificado de una institución educativa de Caracas.

Diseño y tipo de investigación

Se trata de un diseño cuasi-experimental, dado que la asignación de los participantes a los grupos no fue totalmente aleatoria y que, por lo demás, cumple con el resto de las condiciones de un experimento verdadero (Kerlinger, 2002). A su vez, pertenece al tipo de diseño de grupo control no equivalente en razón de que el tratamiento se inicia sin verificar que los grupos experimental y control sean equivalentes (Campbel y Stanley, 1970).

Este tipo de diseño otorga flexibilidad acerca de la equivalencia preexperimental de muestreo si, como es el caso presentado en esta investigación, “los grupos constituyen entidades formadas naturalmente (como una clase, por ejemplo) tan similares como la disponibilidad lo permita” (Campbel y Stanley, 1970, p. 93). Los grupos observados presentan una alta similitud en sus características sociodemográficas de estatus socioeconómico, edad, origen y sexo, además de poseer un mismo nivel académico. Esta connotación asegura los niveles razonables de validez interna que hacen controlable los efectos sobre X o el estímulo experimental de variables como la historia, la maduración, o la administración de otras pruebas y cambios en los instrumentos de medición y los observadores. El estudio se puede representar mediante el siguiente esquema:

Grupo Experimental	O ₁	X	O ₂
Grupo Control	O ₃		O ₄

Figura 1. Representación de los grupos Experimental y Control

Donde O₁ representa al grupo experimental antes de la administración del programa de instrucción directa de estrategias cognitivas para mejorar la comprensión de textos morales, y O₂ al mismo grupo después de la aplicación de dicho programa. O₃, O₄ representan al grupo control y X el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión lectora, en una medición preliminar y posterior respectivamente.

Población

La población de esta investigación estuvo constituida por todos los estudiantes y las estudiantes del Ciclo diversificado que cursaron el año escolar 2005- 2006 en una institución educativa de Caracas. Entre sus características, para los fines del estudio realizado, se tomaron como variables de control la edad, el nivel socio-económico y el nivel académico.

Muestra

La muestra fue intencional, no aleatoria, y se conformó con 86 estudiantes de las secciones "A" y "C" del cuarto año del Ciclo diversificado de la matrícula del año escolar 2005- 2006 en una institución educativa de la ciudad de Caracas. La edad de los estudiantes de esta muestra fluctúa entre los 15 y 17 años, con media $M = 16,5$ en un alto porcentaje provienen de familias de clase media, ubicables en los sectores B y C de la clasificación por ingresos y hábitos de consumo, según información suministrada por el Colegio.

Instrumentos

DIT (Defining Issues Test)

De conformidad a los requisitos del tipo de investigación realizada, antes de la ejecución del programa de estrategias se recogieron datos sobre el nivel del desarrollo moral de los estudiantes de la muestra (VD), tarea que se realizó con la administración de la prueba Defining Issues Test, diseñada por James Rest y sus colaboradores (1977), y utilizando la versión en español elaborada por Zerpa y Ramirez (2004).

El DIT es una prueba que clasifica al examinado en su correspondiente nivel de desarrollo moral sopesando las construcciones lógico-deductivas que realiza durante el procesamiento de los dilemas morales que previamente se le indica leer. Este procedimiento permite identificar aquél o aquellos esquemas que activan los que son de la preferencia del examinado en sus juicios morales, asimismo los que resultan de menor o ninguna influencia. En consecuencia, la prueba asigna mayor puntuación a los primeros que a los segundos, desde el presupuesto de que personas con diferentes niveles de desarrollo moral utilizarán criterios diferentes para resolver aspectos cruciales de los dilemas analizados.

La versión traducida y adaptada por Zerpa y Ramirez (2004) corresponde a la versión corta del DIT, diseñada y validada igualmente por Rest y sus colaboradores, compuesta por tres historias, cada una con su respectivo dilema moral o situación de valores en conflicto, ante la cual el personaje de la historia debe decidir. El instrumento presenta al evaluado tres secciones con preguntas para responder sobre cada una de las historias. La primera plantea una pregunta directa sobre qué debe hacer el personaje, ante la cual el participante debe escoger su respuesta entre tres opciones posibles (sí, indeciso, no).

En la segunda parte, se presentan 12 proposiciones construidas con base a los criterios utilizados por Kohlberg (1984) para definir sus tres niveles y seis estadios del desarrollo del juicio moral, además se incluyen proposiciones que sugieren actitudes contra el sistema social (A) y otras de tipo irrelevantes (M), sin ninguna relación con la historia. En esta parte se pide al evaluado que asigne un valor a cada una según la escala “muchísima importancia- ninguna importancia”. La tercera parte se relaciona con la segunda; aquí se solicita que el participante jerarquice las cuatro proposiciones que estima más importantes en el orden de primera, segunda, tercera y cuarta más importante.

La validez de esta prueba se realiza mediante criterios muy exigentes, entre los que se incluyen la diferenciación de grupos por edad y sexo; registro de los cambios longitudinales; correlación alta con los indicadores del desarrollo cognitivo, y sensibilidad a los efectos de intervenciones de educación moral. Su consistencia interna es de .74, alta según el coeficiente alfa de Cronbach.

Para su corrección, Rest (1979) establece parámetros estrictos con la intención de asegurar la consistencia de las puntuaciones, de modo que se invalidan pruebas o partes de las mismas en las cuales se presenten incongruencias como:

1. Inconsistencia en las selecciones “más importantes” realizadas respectivamente en las segunda y tercera partes del test.
2. Dilemas o historias con más de ocho (8) inconsistencias en sus respuestas
3. Inconsistencias en las respuestas a los tres dilemas
4. Valorar 10 proposiciones de la parte dos (2) utilizando la misma categoría en la escala de 5 categorías

5. Un puntaje M (irrelevante) mayor a cuatro en la suma de las tres historias invalida el cuestionario.

Prueba de comprensión lectora

Se utilizó un instrumento experimental compuesto de una lectura y un cuestionario (Anexo A), validado por criterio de experto en cuanto a forma y contenido. La lectura es un texto expositivo de tipo problema-solución, según la taxonomía de Meyer y Poon (2001), está conformada por seis párrafos, 420 palabras, y se presentó sin título, con la intención de que el estudiante le asignara uno, decisión que indicaría la comprensión del sentido general del contenido leído. Adicionalmente se solicitó identificar la idea principal del primer párrafo y seleccionar la frase o párrafo que reflejara mejor el contenido macro del texto. Los criterios específicos para la corrección de las respuestas se incluyen en la tabla de especificaciones elaborada para esta prueba (Anexo B). Igualmente, al terminar la instrucción, se evaluaron las habilidades de comprensión lectora de esos grupos a través de un instrumento preparado según parámetros similares, en cuanto extensión del texto, tipo de texto expositivo y criterios de evaluación, utilizados en la prueba de entrada (Anexo C).

Programa de instrucción

Para la enseñanza de las estrategias se diseñó un programa con la intención de introducir a los participantes en el análisis de textos de contenido moral, contando con la ventaja de la novedad asociada a una didáctica moral centrada en estrategias de comprensión lectora como la identificación de la estructura y la macroestructura del texto; el reconocimiento de las ideas principales; el seguimiento a la progresión temática; la representación gráfica de la

interpretación, y la aplicación de recursos de autocontrol del proceso de comprensión. El programa se desarrolló en 17 sesiones de 45 minutos cada una entre el 02-02-2006 y el 25-05-2006 (Anexo D)

Estas estrategias se presentaron siguiendo el método de instrucción directa explicado por Simpson et al. (1992) y observando la aplicación que Carriedo y Tapia (1994) hacen de este método en el adiestramiento de docentes para la enseñanza de la comprensión de un texto. En consecuencia, en la ejecución del programa las actividades tomaron la secuencia siguiente: a) explicación verbal de la estrategia; b) modelado verbal; c) práctica guiada y supervisada, y d) práctica independiente. Este procedimiento, y la naturaleza de las estrategias cognitivas aplicadas en los ejercicios de comprensión lectora, facilitaron la realización de actividades de evaluación formativa

La selección de las lecturas se realizó procurando que su contenido mantuviera una unidad temática y su secuencia el desarrollo de aspectos importantes de la misma, concretamente el interés se ubicó en lecturas que explican aspectos de la libertad y el desarrollo de la personalidad, y que amplían progresivamente la comprensión de la ética como medio para alcanzar la autonomía personal y aprender a vivir en sociedad guiados por la solidaridad y el respeto mutuo.

Procedimiento

En el desarrollo de la presente investigación se cumplieron las siguientes etapas:

- 1) Determinación del diseño que correspondía a las condiciones que ofreció la institución educativa donde se adelantó el trabajo.

- 2) Elaboración de la prueba de entrada para evaluar las habilidades de comprensión de la lectura de los grupos experimental y control.
- 3) Diseño del programa de instrucción de estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión de textos morales (ver programa de intervención en anexo B).
- 4) Revisión del material instruccional y validación por expertos. Las lecturas y sus guías de instrucción fueron revisadas por los profesores de la Universidad Católica Andrés Bello Ercilia Vásquez y Carlos Zerpa.
- 5) Aplicación de la prueba DIT en la etapa de pre- test.
- 6) Elaboración de la prueba de salida (post- test). Prueba experimental (anexo C) para evaluar el grado de adquisición de los aprendizajes por parte del grupo experimental y observar posibles cambios en el grupo control.
- 7) Construcción de las tablas de especificaciones para evaluar las pruebas (pre y post-test) de comprensión lectora (anexo B).
- 8) Aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión de textos de contenido moral durante 17 sesiones de una hora cada una.
- 9) Corrección de la prueba DIT a cargo de una analista con experiencia en este tipo de test.
- 10) Compilación de la data y análisis estadístico

Capítulo IV. Análisis de los Resultados

Los datos obtenidos a través de las pruebas aplicadas en la presente investigación se procesaron con el programa estadístico de computación SPSS versión 12, y su análisis sigue la lógica estadística del diseño cuasiexperimental de grupo de control no equivalente.

Por tratarse de un diseño de ese tipo, el análisis de las mediciones ha de adelantarse con cuidado y precaución (Kerlinger, 2002), supervisando tanto la validez interna como la externa del estudio. Campbel y Stanley (1970) y Kerlinger y Lee (2002) puntualizan que las amenazas más importantes contra la validez del diseño de grupo control no equivalente provienen principalmente de lo que denominan la interacción de selección y maduración, y los efectos de regresión estadística. La variable de maduración recoge eventos entre el pre y el post test que representan cambios o aparición de cualidades que igual pudieran explicar los efectos atribuidos al estímulo experimental. Los defectos por regresión estadística suelen originarse cuando por el tamaño de la población los grupos terminan configurados según los puntajes extremos, altos o bajos, ocasionando que la mejor predicción de puntaje para el postest sea la media (Kerlinger, 2002). Para la presente investigación, las posibilidades de una u otra distorsión fueron inexistentes debido a que las 17 semanas de duración es un lapso de tiempo insuficiente para la gestación de cambios por maduración, y la selección de las muestras, más la existencia de un grupo control, alejó el riesgo del efecto de regresión.

Las Tablas 1 y 2 presentan un resumen de los estadísticos de tendencia central que describen la distribución de los puntajes pre y post test obtenidos en la prueba de comprensión lectora y desarrollo moral por los dos grupos que se comparan, el experimental (Ex) y el de control (Cnt). Como se observa en la tabla 1, que presenta los datos de comprensión lectora antes de la administración del programa de estrategias, el grupo experimental arroja una media

M= 3,23, con una desviación típica de 2,016, parámetros que revelan una distribución relativamente heterogénea de los datos con un 68% de los mismos entre 1,255 y 5,305, considerando que el puntaje máximo posible para esta prueba era de 8 puntos (ver anexo B: tabla de especificaciones pre- test). La misma tabla 1 señala que el grupo control se caracterizó por una media M= 1,80 y una desviación típica de 2, 153, medidas que sugieren una distribución más homogénea de los puntajes, exactamente con un 68% de ellos entre 0 y 3, 95.

En la tabla 2, de los puntajes post test de la misma variable de comprensión lectora, el carácter de las distribuciones cambia en cuanto el grupo experimental se presenta más homogéneo, con una media M= 5,98 y una desviación tipo de 1, 860 que sitúan el 68% de los puntajes entre 4,12 y 7,84. En el caso del grupo control, una media M= 2,40 más una desviación típica de 1,376 mantienen su homogeneidad del pre-test, reflejada en la distribución del 68% de los puntajes entre 1,02 y 3,78.

Para el análisis de los datos referidos a los niveles de desarrollo moral, se ha de tener en cuenta que las mediciones se realizaron mediante una prueba estandarizada y con criterios que responden a su lógica de construcción en la determinación de los distintos niveles de desarrollo moral. Los niveles pre- convencional, convencional y post- convencional se ajustan a las definiciones de Kohlberg (1992), posteriormente asumidas por Rest (1977) en la construcción del DIT mediante una escala en la que la suma de sus cinco puntajes (uno para el pre, dos para cada uno de los otros dos, el convencional y el post convencional) es igual o muy cercano al 100%, y el mayor entre los tres determina el nivel de desarrollo moral del sujeto.

Regresando a las tablas 1 y 2, en los puntajes del pre- test de desarrollo moral el grupo experimental se muestra relativamente homogéneo con una media M= 21,84 y una desviación típica de 10,15, ubicando a 35 de sus 45 estudiantes (siete pruebas resultaron inválidas) en el

nivel convencional y uno en el post-convencional. El análisis al interior del nivel para clasificar a los sujetos en relación a sus dos estadios correspondientes, tercero y cuarto en la jerarquización de Kohlberg, se encuentra que razonan de acuerdo al estadio 3 y 28 utilizan categorías del cuarto estadio para elaborar sus juicios morales.

En este mismo contexto de análisis, el grupo control presenta una media de 19,57 puntos porcentuales y una desviación típica de 12,54, valores que como en el caso del grupo experimental están asociados a una alta homogeneidad, ya que 37 estudiantes pertenecen al nivel convencional de desarrollo moral, de un total de 46. Respecto a los estadios del nivel convencional, 12 están ubicados en el tercero y 25 pertenecen al cuarto.

En los resultados de la etapa post test, las distribuciones que describen los datos de los grupos control y experimental no difieren significativamente de las que corresponden a los mismos grupos en la etapa pre test. Efectivamente, ahora el grupo experimental presenta una media de 18,20 puntos porcentuales y una desviación típica de 12,83. Del mismo modo que en el pre test, la homogeneidad de los datos post test se sostiene en una cantidad de 38 estudiantes ubicados en el nivel convencional, cifra que apenas difiere en una unidad de la primera. Por su parte, la distribución post test del grupo control registra una media de 19,27 % y una desviación de 11,55, manteniéndose igualmente la homogeneidad del grupo con 34 estudiantes en el nivel convencional del desarrollo del juicio moral.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos para las distribuciones de puntajes de pretest (Pre) de las variables Comprensión Lectora (CL) y Nivel de Desarrollo Moral (NDM) para los grupos experimental (Ex) y control (Cnt).

Grupo	Comprensión Lectora		Desarrollo Moral	
	<u>M</u>	<u>DT</u>	<u>M</u>	<u>DT</u>
Ex	3,23	2,016	21,8418	10,15490
Cnt	1,80	2,153	18,7392	12,02796

Tabla 2

Estadísticos descriptivos para las distribuciones de puntajes de post-test (Pst) de las variables Comprensión Lectora (CL) y Nivel de Desarrollo Moral (NDM) para los grupos experimental (Ex) y control (Cnt).

Grupo	Comprensión Lectora		Desarrollo Moral	
	<u>M</u>	<u>DT</u>	<u>M</u>	<u>DT</u>
Ex	5,98	1,860	17,831	12,939
Cnt	2,40	1,376	19,2786	11,550

Comparación de medias para los puntajes de comprensión lectora de los grupos control y experimental antes del experimento

La tabla 3 presenta los resultados de una prueba *t* de student, para muestras independientes, aplicada sobre los puntajes de comprensión lectora obtenidos por los grupos control y experimental antes de la ejecución del programa de instrucción. Con un valor $t = 2,56$, parámetros de $gl = 34$, $p < 0,05$ y un nivel de significancia igual a 0,014 la medición determina que antes del experimento el grupo control ($M = 1,80$ y desviación típica de 2,1530) registra un nivel de comprensión lectora significativamente inferior al grupo experimental ($M = 3,23$ y desviación igual a 2,016), ya que 0,014 es menor que 0,05, circunstancia que explica la utilización de un diseño de grupo control no equivalente.

Tabla 3

Prueba t para las diferencias de medias (M) Pre-tratamiento entre el grupo experimental (Ex) y el grupo control (Cnt) de la variable Comprensión de la Lectura.

Grupo	Comprensión Lectora		t	Sig
	<u>M</u>	<u>DT</u>		
ExPre	3,23	2,016	2,558	.014*
CntPre	1,80	2,153		

$p < 0,05^*$ $gl = 34$

Comparación de medias (M) Pre-test Post-test en comprensión lectora del grupo control y el grupo experimental

En este caso la modalidad de la prueba *t* corresponde a dos muestras independientes, puntajes del mismo grupo control o experimental antes y después del experimento. En la tabla 4 perteneciente al grupo control se puede apreciar que las diferencias de medias es un poco más

de medio punto (0,60) y de casi un punto entre las desviaciones típicas (0,77) en el cambio de pre al post test. Así se espera que el cambio no sea significativo entre los dos momentos, tal como lo confirma la medición que resultó en un nivel de significancia de 0,137 para un valor $t = -1,524$, $p < 0,05$ y 34 observaciones de grados de libertad (gl), expresado en T4

Los resultados correspondientes al grupo experimental (Tabla 5) encuentran que este grupo registró un cambio significativo del pre al post test, como lo sugiere la diferencia de casi tres puntos (2,70) entre sus medias, y lo ratifica un valor de $t = -6,96$; 0,00 de significancia con parámetros $p < 0,05$ y $gl = 39$. Los anteriores valores dan pie para suponer que en el post test los participantes muestran un mejor desempeño en la comprensión de textos de contenido moral que el evidenciado al comienzo de la investigación.

Tabla 4

Prueba t para las diferencias de medias (M) Pre-test Post-test para el grupo control (Cnt) de la variable Comprensión de la Lectura.

Comprensión Lectora				
Grupo	<u>M</u>	<u>DT</u>	<u>t</u>	Sig
CntPre	1,80	2,153	-1,524	.137
CntPst	2,40	1,376		

$p < 0,05$ $gl = 34$

Tabla 5

Prueba t para las diferencias de medias (M) Pre-test Post-test para el grupo experimental (Ex) de la variable Comprensión de la Lectura.

Grupo	Comprensión Lectora		t	Sig
	<u>M</u>	<u>DT</u>		
ExPre	3,28	2,025	-6,965	.000*
ExPst	5,98	1,860		

$p < 0,05^*$ gl = 39

Comparación de medias post-test de los grupos control y experimental correspondientes a la variable Comprensión de la Lectura.

Con base en los resultados obtenidos hasta ahora, se debe precisar si la calidad del cambio observado por el grupo experimental contrastado con el comportamiento del grupo control sustenta la presunción de que el programa de estrategias de comprensión lectora resultó ciertamente efectivo. Procediendo del mismo modo que en la comparación de medias previamente calculadas, se encuentra que la diferencia de medias post- test entre los dos grupos (Exp. y Ctn.) es notoria (Tabla 6), ciertamente más de tres puntos y medio (3, 58) es una cifra importante en la escala de 0 a 8 puntos máximos utilizada en la prueba de comprensión lectora. La prueba *t*, ahora para grupos independientes, sustenta la conclusión de que el mejoramiento alcanzado por el grupo experimental estadísticamente no se explicaría por el azar, y que en consecuencia es dable afirmar que con una $t = 0,94$; 0,00 de nivel de significación, $p < 0,05$ y 37 grados de libertad resulta altamente probable que la enseñanza de estrategias cognitivas-metacognitivas en estudiantes de este nivel es un recurso efectivo para mejorar la comprensión de textos, en este caso específico, los textos de contenido moral.

Tabla 6

Prueba t para las diferencias de medias (M) Post-test para el grupo experimental (Ex) y el grupo control (Cnt) de la variable Comprensión de la Lectura.

Grupo	Comprensión Lectora			
	<u>M</u>	<u>DT</u>	<u>t</u>	<u>Sig</u>
ExPst	5,98	1,860	.9413	.000*
CntPst	2,40	1,376		

$p < 0,05^*$ $gl = 37$

Comparación de medias (M) Pre-test Post-test correspondientes a la variable de desarrollo moral del grupo control y el grupo experimental.

Ejercicios similares de contrastación de medias se realizaron tomando la variable de desarrollo moral, a fin de determinar si los cambios observados por cada grupo entre los momentos del pre y el post test resultan estadísticamente significativos. Con relación al grupo control (Tabla 7), la diferencia de medio punto (0,5) entre sus medias del pre test al post test apunta hacia un aumento carente de significación estadística, hecho que se reafirma con los resultados de la prueba t de student en la que se obtiene un valor de $t = -0,169$ con un nivel de significación de 0,867 ($p < 0,5$ y $gl = 36$) que apoya la conclusión de que el grupo control no cambió en lo que respecta a la variable de desarrollo moral de una manera estadísticamente significativa.

Igual conclusión se deriva del análisis de la Tabla 8 perteneciente al grupo experimental, en este caso con consecuencias que son trascendentales para las hipótesis de la presente investigación y que se discutirán en el apartado destinado para ello. Aunque en este caso la

diferencias de medias es mayor, 4,04, todavía ella es intrascendente en el marco de las magnitudes que utiliza el DIT, lo que posteriormente confirman los resultados de la prueba con un valor de $t= 1,31$ y un nivel de significación de 0,198, que tampoco conducen a concluir que del pre- test al post- test el grupo experimental haya logrado un mejoramiento o desmejoramiento en la capacidad del juicio moral que sea estadísticamente significativo.

Tabla 7

Prueba t para las diferencias de medias (M) Pretest y Postest para el grupo control (Cnt) de la variable desarrollo moral.

Grupo	Nivel de Desarrollo Moral (P%)			Sig
	<u>M</u>	<u>DT</u>	<u>t</u>	
CntPre	18,7392	12,02796	-0,169	.867
CntPst	19,2786	11,55004		

$p < 0,05$ gl = 36

Tabla 8

Prueba t para las diferencias de medias (M) Pre-tratamiento y Post-tratamiento para el grupo experimental (Ex) de la variable nivel de desarrollo moral (índice P% DIT)

Grupo	Nivel de Desarrollo Moral			Sig
	<u>M</u>	<u>DT</u>	<u>t</u>	
ExPre	21,8418	10,15490	1,311	.198
ExPst	17,8074	12,76446		

$p < 0,05$ gl = 37

Comparación de medias pretratamiento y postratamiento de los grupos control y experimental respecto de la variable nivel de desarrollo moral.

Los resultados de la misma prueba t para calibrar las semejanzas o diferencias de los dos grupos en relación a la variable de desarrollo moral (Tabla 9) antes del tratamiento confirma la casi igualdad de los mismos en su desarrollo del juicio moral, en cuanto no revelan diferencias significativas entre ellos para una $t = 1,158$, parámetros de $p < 0,05$, $gl = 36$ y nivel de significancia de 0,254, partiendo de una media $M = 21,84$ y $S = 10,15$ del grupo experimental y una media $M = 18,86$ y $S = 11,88$ del grupo control. La similitud se mantiene cuando se aplica la misma prueba para evaluar la significación estadística de las diferencias de los parámetros post tratamiento (Tabla 10). En este caso, como ya se sabe, las medias son muy parecidas, 17,83 para el grupo experimental y 19,27 para el grupo control, valores sobre los cuales la prueba de comparación entre ellas confirma que existe una diferencia que carece de significación estadística a través de un valor $t = -0,495$ a un nivel de significación de 0,624 que supera al de $p < 0,05$ utilizando 36 observaciones de grados de libertad.

Tabla 9

Prueba t para las diferencias de medias (M) Pre-tratamiento para el grupo experimental (Ex) y el grupo control (Cnt) de la variable nivel de desarrollo moral (índice P% DIT)

Grupo	Nivel de Desarrollo Moral		t	Sig
	<u>M</u>	<u>DT</u>		
ExPre	21,8418	10,15490	1,158	.254
CntPre	18,8600	11,88765		

$p < 0,05$ $gl = 37$

Tabla 10

Prueba t para las diferencias de medias (M) Post-tratamiento para el grupo experimental (Ex) y el grupo control (Cnt) de la variable nivel de desarrollo moral (índice P% DIT)

Grupo	Nivel de Desarrollo Moral		t	Sig
	<u>M</u>	<u>DT</u>		
ExPst	17,8381	12,93911	-.495	.624
CntPst	19,2786	11,55004		

p<0,05 gl = 36

Los datos analizados trazan un cuadro en el que se observa que el programa de tratamiento de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión lectora genera un efecto de mejoramiento de las habilidades lectoras en el grupo que lo recibe, y que a la luz de la ausencia de cambios en el grupo control las pruebas estadísticas sustentan la suposición de que el cambio positivo registrado por el grupo experimental se debe ciertamente a dicho programa de estrategias. En el contexto de la investigación, también ha de destacarse que el mejoramiento obtenido por el grupo experimental en relación a la variable de comprensión lectora no tuvo una importante repercusión en la superación de los niveles del juicio moral registrados al comienzo de la investigación. Estos hechos serán discutidos en el próximo capítulo a la luz de las interpretaciones que ofrece el marco teórico utilizado.

Capítulo V. Discusión

Los resultados previamente analizados son la base para la discusión que a continuación se desarrolla en torno a la pregunta que guió la presente investigación: ¿La aplicación de un programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión de textos morales tiene efectos sobre el desarrollo del nivel del juicio moral de estudiantes del Ciclo Diversificado de Enseñanza Secundaria?

La investigación confirmó los hallazgos que en términos generales se realizan en torno a la eficiencia de las estrategias de aprendizaje en el área de la lectura (Solé, 2000), y más específicamente acerca del mejoramiento de la comprensión lectora a causa del aprendizaje de las estrategias que enmarcaron el programa de intervención, como la identificación de la macroestructura del texto y las ideas principales (Kintsch y Van Dijk, 1978; Baumann, 1990); el seguimiento de la progresión temática (Carriedo & Tapia, 1994); el control metacognitivo del plan de lectura (Mayor et al., 1995), y el reforzamiento cognoscitivo de los nuevos esquemas construidos que se obtiene mediante el ejercicio de la representación gráfica de las partes significativas del texto y sus relaciones (Carriedo y Tapia, 1994; Beck et al. 1996). La comparación de las medias del grupo experimental antes (3,28) y después (5,98) del programa de instrucción nos comprueba que el mejoramiento en la comprensión lectora está claramente asociado al programa de estrategias impartido ($t: 6,965$, nivel de confianza: 0,05)

En el programa se enseñaron otras estrategias de comprensión lectora, del conjunto de las ayudas anexas, por ejemplo, se mostró la utilidad de las notas en los márgenes, los títulos y subtítulos, y se explicó la conexión entre los distintos tipos de estructuras del texto y la organización de sus proposiciones, principales y secundarias (Barrera y Fraca, 1999, Van

Dijk,1998). Adicionalmente se hizo uso del resumen para introducir las lecturas, lo que resultó muy útil, ya que a partir de allí la instrucción directa se centraba en la deducción de la macroestructura, la identificación de las ideas principales y la reconstrucción de la progresión temática, estrategias que se convirtieron en el centro del programa toda vez que responden muy apropiadamente a los fines de entrar en diálogo creativo con el autor, a través del cual el lector puede descubrir el propósito del texto, reconstruir sus esquemas intelectuales y ampliar sus conceptos para la reflexión moral y la comprensión de la naturaleza y motivación de sus propias acciones.

La noción de estructura y macroestructura del texto permite por sus connotaciones fuertes asociaciones con el área de la comprensión y memoria de los textos. Tal como lo formuló Frederiksen (1975 cp. Santalla, 2000), el lector u oyente de un discurso sólo puede comprenderlo si las oraciones y sus relaciones forman una estructura semántica y lógica cercana o equivalente a las estructuras lógicas y semánticas de la memoria de quien lee o escucha. El modelo desarrollado por Frederiksen (1975), el de la “estructura del conocimiento”, explica más los procesos cognitivos involucrados en la comprensión y retención, pero para los fines de promover las habilidades mentales de comprensión lectora nos guiamos por el modelo de tratamiento de textos de Kintsch y van Dijk (1978; cp.Santalla, 2000; Van Dijk, 1998). El modelo se centra en la construcción y atribución de significados sin considerar las estructuras lógicas gramaticales, la comprensión lectora, tema de este trabajo, se explica por la capacidad de reconocer las dos estructuras responsables de la coherencia y unidad del texto: a) la macroestructura, que sería la condensación del significado general del texto en un tema o asunto del discurso, y b) la microestructura, que se refiere a la organización de las oraciones individuales o locales, y las relaciones de conexión y coherencia entre ellas (Van Dijk, 1998).

La coherencia que el texto adquiere en la conjugación de estas dos estructuras esta asociada a la acción de lo que el modelo denomina macroreglas o macrooperadores, que transforman la información semántica para facilitar la comprensión del discurso.

Van Dijk (1998) define las siguientes macroreglas:

1. Supresión: en una secuencia de proposiciones se suprimen aquéllas que no sean imprescindibles para la interpretación de las siguientes de la secuencia.
2. Generalización: si una secuencia de proposiciones se caracteriza por un concepto común que las define, la misma puede ser sustituida por una proposición más general que contenga el concepto común.
3. Construcción o interpretación: una secuencia de proposiciones que denoten un mismo hecho, puede ser sustituida por una proposición que denote el mismo hecho (ir al aeropuerto, entre otros, es un componente de viajar en avión).

Con esta base conceptual y metodológica, se facilita la introducción de la estrategia de la identificación de las ideas principales (Aulls, 1990; Carriedo y Tapia, 1994), al igual que sirve de apoyo a la atención para seguir el curso de la progresión temática. Para afianzar la comprensión y favorecer la recuperación de las estructuras semánticas o la esencia del texto leído se recurrió a la estrategia de la representación gráfica del mismo. Otra de las ventajas que ofrece el análisis de la estructura del texto apunta al tema de las estrategias metacognitivas y su función en la toma de conciencia del lector de sus propios procesos de comprensión y las maneras de aplicar este conocimiento en combinación con los que se refieren a la estructura del texto (Mayor et al. 1995).

En el contexto de la investigación realizada, estos fundamentos teóricos y su correspondiente respaldo empírico armonizaban con las intenciones de verificar las supuestas

relaciones entre las estructuras de comprensión textual en general y las estructuras más específicas del razonamiento moral, y que un espacio favorable para un evento de esa naturaleza pudiera ser el texto o el discurso de contenido moral.

Sin embargo, los resultados no avalan la parte sustantiva de la hipótesis, contenida en la suposición de que es posible estimular el desarrollo del juicio moral mediante progresos en la comprensión lectora de textos de contenido moral. Existe evidencia empírica, no obstante, de un hecho importante: en el procesamiento de un texto moral, el lector aplica los esquemas de interpretación que corresponden al nivel de desarrollo moral que ha alcanzado (Narváez, 1999, 2000), lo que en la práctica significa que la lectura no se hace desde las intenciones morales del texto, sino desde las estructuras de valoración de mayor estabilidad y equilibrio que el lector haya desarrollado.

En teoría, y empíricamente también, existiría una correlación positiva entre altos niveles de experticia lectora y la capacidad para identificar en el texto argumentos asociados a los niveles superiores de juicio moral (Narváez, 1999). Así, a un lector experto le resultaría más accesible el contenido de un texto codificado según las normas y valores de los estadios superiores del desarrollo moral, que a un lector de baja eficiencia lectora. No obstante, parece que el juicio moral es un complejo cognoscitivo sujeto a reglas de semantización particulares, que no se agotan en los distintos grados de decodificación de un texto: el signo, la palabra, la frase, el párrafo, el tema, aun cuando ocurra la integración del doble procesamiento bottom-up (abajo-arriba) y top-down (arriba-abajo), es decir el procesamiento desde el signo hasta, pasando por la estructura del texto, la activación de los esquemas previos de interpretación del lector, y la vía inversa que parte de los esquemas del lector y llega hasta la decodificación del signo, modelos de procesamiento conocidos como ascendente y descendente respectivamente (Adams,

1982; Kirchner, 1988; cp. Santalla, 2000), o la combinación de las dos vías en los modelos interactivos (Kintsch, 1994; Van Dijk, 1978). En conclusión, resulta obvio, entonces, que la comprensión lectora *per se* sería un elemento necesario pero no suficiente en un programa de desarrollo del juicio moral.

Concretamente, los resultados sugieren que la capacidad para decodificar textos de contenido moral, que requieren el desarrollo de las más sofisticadas estructuras de razonamiento hipotético o lógico formal (Piaget, 1971) no implica necesariamente la existencia de las más sofisticadas estructuras de juicio moral, como tampoco implica que el solo recurso de lo primero sea un medio para lograr lo segundo. Sin embargo, de acuerdo a lo anteriormente afirmado, quienes obtienen altas puntuaciones en la medición del juicio moral (estadios 5 y 6) tienen mayores probabilidades de procesar textos y eventos codificados en esos mismos niveles de complejidad moral (Narváz, 1999).

Haciendo referencia a estudios sobre la capacidad de procesamiento de textos en distintos dominios de experticia, desde el baseball hasta el diagnóstico médico, Narváz (1999) piensa que la experiencia social puede por sí sola asegurar la evolución en los primeros estadios del juicio moral (1- 4), pero que el desarrollo de los superiores (5 y 6) demanda un estudio equivalente al de cualquier otro dominio del conocimiento humano, como ocurre con la música, experticia que mucho se beneficia de la experiencia del día a día y que se construye mediante el estudio deliberado y sistemático.

La administración del programa no estimuló la evolución de las estructuras del juicio moral de los participantes; así lo confirman las puntuaciones antes y después para el grupo experimental, que no presentaron diferencias significativas entre sí ($t: 1,311$, un grado de significación bilateral de 0,198 a un 0,05 de nivel de confianza). La evidencia indica que las

estructuras del juicio moral, predominantemente, se mantuvieron en el nivel convencional del razonamiento moral que registraron antes del experimento, como también ocurrió con los miembros del grupo de control, confirmando así los efectos evolutivos a causa de la edad y la experiencia social, como arriba lo sugiere Narváez, y que constatan estudios realizados en México con grupos de estudiantes de educación secundaria (Barba, 2001). Pasar del nivel convencional a los estadios del post-convencional, una conciencia de principios y valores universales como fuente de normas y convenios, demandaría el tránsito por estudios sistemáticos con tal propósito, según la afirmación de Narváez y otros estudiosos del tema.

Desde la perspectiva de la metodología, se ha detectado que la enseñanza directa de estrategias cognitivas y metacognitivas favorece el aprendizaje cuando se aplican en el procesamiento de los contenidos específicos de materias del currículum (Simpson et al. 1992; Monereo, 1999). En este sentido, resulta oportuno subrayar que en el caso de la presente investigación la metodología mencionada debe ser considerada como un factor importante en el avance registrado por los participantes en competencias lectoras, aun cuando tal constatación deja pendiente la explicación por la inconsecuencia de esos resultados en la evolución de las estructuras del juicio moral. Una posibilidad de respuesta podría estar en la naturaleza de los textos utilizados y, de otra parte, en la aplicación de estrategias que han demostrado alta eficiencia en el desarrollo del juicio moral.

Se trata, primeramente, de que los juicios morales además de contener componentes descriptivos, su carácter es preponderantemente prescriptivo, normativo en cuanto “mandan o nos obligan a tomar alguna acción” (Kohlberg, 1992), acción justa si sus argumentos son universalizables, susceptibles de ser asumidos también por los otros porque se reconocen en ella, lo que de otra manera constituye la reversibilidad del juicio moral, otra de sus condiciones

necesarias (Kohlberg, 1992). La acción moral demanda que la comprensión y aceptación de lo que está bien (juicio deóntico) sea un precursor del compromiso con una conducta razonablemente vinculada (juicio de responsabilidad). Este sería el carácter moral propiamente dicho, el núcleo de esa complejidad cognoscitiva del juicio moral a la que se hacía antes referencia. Kohlberg (1992) explica que lo prescriptivo le hizo pensar que el razonamiento de justicia es muy apropiado para el análisis de la evolución de las estructuras del juicio moral o, lo que es lo mismo, la estructuración de derechos y deberes que es concomitante a la evolución de operaciones cognitivas de justicia como la igualdad, la equidad y la reciprocidad.

Los dilemas hipotéticos, por ello, se han convertido en el instrumento ideal para elucidar las estructuras de razonamiento moral, porque facilitan el análisis de conflicto de derechos e intereses, problemas de justicia según Kohlberg (1992) por cuanto versan sobre distribución de recursos escasos, y adicionalmente el esquema narrativo del dilema permite evaluar las soluciones desde principios de justicia como la toma de rol, asumir la posición del otro y el nivel de conciencia de la reciprocidad de los argumentos y las soluciones (Berkowitz, 1985). Por su fuerza para escenificar las posiciones contrapuestas, el recurso de los dilemas ha demostrado una importante utilidad para provocar el conflicto cognitivo, que en su función de retar al sujeto con argumentos del nivel inmediatamente superior al suyo se ha revelado como el medio más favorecido para estimular el desarrollo del juicio moral (Hersh, 1984; Berkowitz, 1985).

Los textos que se utilizaron en el programa de intervención fueron mayoritariamente expositivos, de orientación descriptiva o explicativa de elementos del comportamiento moral como la autonomía, la libertad y la conciencia de dignidad de persona humana (ver anexo B materiales del programa). Este tipo de estructura, centrada en la descripción y explicación conceptual también es susceptible de crear conflicto cognitivo e impulsar el movimiento hacia

formas superiores de razonamiento moral, pero los antecedentes conocidos corresponden a experiencias de mayor alcance temporal y cobertura temática (Marley et al. 1980), en comparación a los términos bajo los cuales se adelantó la presente investigación. Pareciera que el desarrollo del juicio moral responde mejor a estímulos cognitivos que exigen razonar sobre situaciones de valores en conflicto, que temáticamente expresen la tensión egocentrismo-altruismo; heteronomía- autonomía y principios universabilizables e intereses particulares. Esta dinámica del conflicto moral debe ser proyectada en las estrategias pedagógicas desde una perspectiva de desarrollo (Hersh, 1984), identificando los elementos del conflicto según las distintas edades o de acuerdo a la secuencia de la jerarquía de los estadios del desarrollo moral, que en esencia consistiría en una evolución de estructuras de pensamiento y conducta sobre la justicia, en la cual los estadios superiores se caracterizarían por asegurar una mayor consistencia entre el juicio y la acción (Kohlberg, 1992).

Al respecto, habría que admitir que estas consideraciones no fueron centrales para la selección de las lecturas utilizadas, en principio porque se trataba de explorar nuevas opciones metodológicas y en consecuencia respondieron más a la creencia de que una mejor y mayor conciencia de libertad y autonomía, que una equilibrada construcción del autoconcepto en torno al concepto de dignidad humana debía reflejarse en el desarrollo del juicio moral. Tal vez ello pueda ser cierto para consolidar los estadios 3 y 4, como lo atestiguan los resultados, pero demostró ser una vía que no satisface los requisitos para impulsar un avance hacia los estadios 5 y 6.

Esta orientación temática y el uso predominante de textos expositivos es probable que hayan afectado el desempeño de los participantes en el experimento de mejorar sus puntajes para el post test, porque el DIT, al igual que otros instrumentos de medición aplicados en el

campo del modelo kohlberiano, se compone de narraciones dilemáticas sobre las cuales hay que tomar decisiones morales (Zerpa y Ramírez, 2004). Es decir, que la falta o escaso entrenamiento en este tipo de estructuras narrativas pudiera reflejarse posteriormente en el desempeño con el DIT.

En síntesis, el juicio moral correspondería a un modelo o estructura de pensamiento que además de contener reglas epistemológicas (razonamiento de justicia), también precisa de una praxis (acción justa) para su adecuado desarrollo. En el modelo (fig. 2) presentado por Kohlberg (1992) con el fin de explicar y representar la relación entre juicio moral y acción moral se distingue la retroalimentación entre el pensamiento y la acción que evolucionan hacia el perfeccionamiento de la integración de los juicios deónticos y los juicios de responsabilidad en una conducta consistentemente moral. En relación con los resultados de la presente investigación, se pudiera sugerir que un programa de estrategias para mejorar la comprensión de textos de contenido moral tendría impacto sobre la primera función, mejorando la capacidad cognitiva de interpretación de la situación o definición del desafío moral, pero que se requieren otras estrategias de educación moral para perfeccionar la elección deóntica y los juicios de responsabilidad.

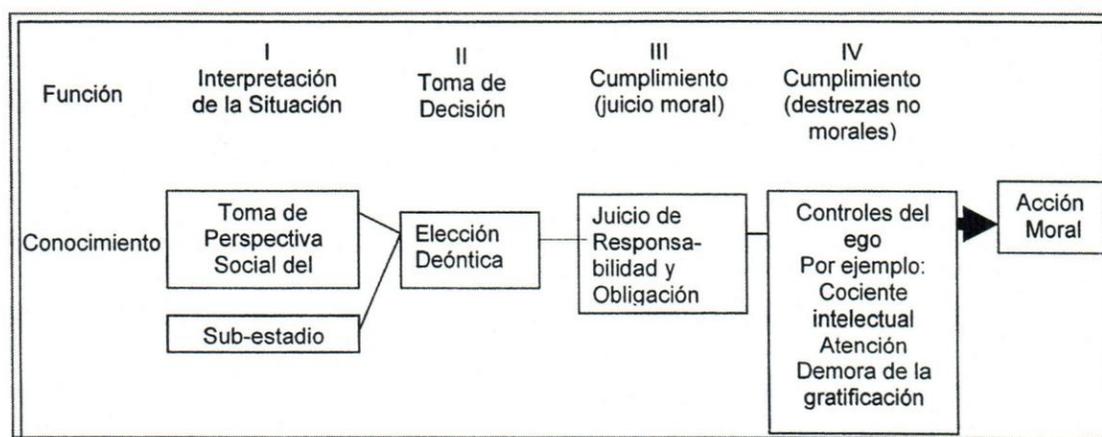


Figura 2. Modelo de la relación entre el juicio moral y la acción moral.

En esta búsqueda de explicación, habría que prestar más atención a Kohlberg (1992) cuando advierte que cuando él habla de estructuras de razonamiento moral se refiere a operaciones lógicas para juzgar si una acción o evento es justo o no. Lo cual nos permite inferir que existe un paralelismo entre las formas de pensar la justicia que evolucionan según los estadios de Kohlberg, y otros modelos que explican la construcción del conocimiento. Tomemos por caso el modelo de la Estructura del conocimiento (Frederiksen, 1975; cp. Santalla, 200) que considera la estructura semántica como la base de las producciones lingüísticas, y la memoria como una estructura lógica constituida por redes de proposiciones, a su vez conformadas por los conceptos y las relaciones binarias que conectan pares de conceptos.

Si tratamos el valor justicia como una acción resultante cognitiva, que no provoca cambios físicos, sino cambios en procesos cognitivos, entonces se trata de un concepto representable en una estructura o red semántica susceptible, que puede ser afectada por intervenciones que amplíen la capacidad de comprensión y memorización de redes de proposiciones cada vez más complejas referidas a la justicia. Lo que significa que el avance lógico-lingüístico que un sujeto

experimenta en tal proceso de capacitación ha de reflejarse en las pruebas correspondientes, obviamente observando las condiciones de la misma.

En la búsqueda de una interpretación a la disparidad entre un mejoramiento en la comprensión de textos morales y el movimiento hacia estadios superiores de desarrollo moral, el modelo de Frederiksen permite sugerir que cuando el entrenamiento cognitivo no conlleva nuevas y más complejas redes de proposiciones acerca del concepto de justicia, difícilmente el juicio moral superará sus niveles anteriores de desarrollo. Obviamente, que la novedad y complejidad proposicional ha de fungir de puente entre los contenidos conceptuales de justicia del estadio actual del sujeto y el siguiente al que apuntan los objetivos de entrenamiento.

Se podría afirmar, con base en lo anterior, que la disparidad encontrada es explicable en el hecho de que las lecturas presentadas no conllevaron el grado de novedad y complejidad de análisis que sería esperable para hacer avanzar un grupo del nivel convencional de justicia al post-convencional o de justicia basada en principios universales. A modo de corolario, sería dable conjeturar que el paralelismo entre Kohlberg y los creadores de modelos de pensamiento y memoria se resuelve considerando el modelo Kohlberiano como uno de construcción epigenética de la noción de justicia en tanto estructuras de pensamiento y memoria que evolucionan a través de estadios de operaciones lógicas. En este sentido, el trabajo de Kohlberg sería el más exhaustivo hasta ahora disponible para describir la red proposicional de un concepto, específicamente el de justicia desde su doble dimensión psicológica y filosófica.

Conclusiones y Recomendaciones

La experiencia obtenida en las diferentes etapas de la presente investigación reafirma, por un lado, aspectos conocidos del modelo de desarrollo moral de Kohlberg, más concretamente en relación al conocimiento esquemático y su evolución por estadios. Por otra parte, demostró los efectos positivos de un programa de estrategias cognitivas y metacognitivas sobre la comprensión de textos de contenido moral.

Respecto de lo segundo, merece destacarse la eficacia que permite el método de instrucción directa en la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora. Los efectos del modelaje del instructor en la aplicación de la estrategia, seguido de ensayos guiados de los estudiantes y la transferencia que éstos deben hacer a otros textos de los conocimientos aprendidos facilitaron superar limitaciones como el tiempo del experimento que ofreció el Colegio; las dificultades para lograr la aceptación de los participantes de una actividad académica que se sumaba al currículo casi a mediados del año escolar, y la presión ineludible sentida por el investigador de alcanzar en el tiempo fijado resultados útiles en función de los objetivos asumidos. Este logro también se facilitó por la decisión de concentrar la instrucción en tres estrategias claves: identificación de la macroestructura del texto, reconocimiento de las ideas principales y representación gráfica del texto, y la orientación del análisis de contenido a través de otras estrategias como el seguimiento de la progresión temática y el plan de lectura.

Del contraste de las hipótesis con los resultados se obtiene que un mejoramiento en la comprensión de textos morales no necesariamente implica un avance en la jerarquía de los estadios del desarrollo del juicio moral, lo que objetivamente no contradice las evidencias encontradas en el sentido de que el procesamiento que un lector hace de un texto moral depende

básicamente del estadio en que se encuentre, y no de la intención del autor. Entre las explicaciones posibles a la falta de prueba para la hipótesis se puede mencionar que tal vez el contenido de las lecturas no provocó las rupturas cognitivas para pasar de un estadio 3 al 4 ó al nivel postconvencional, propósito que tampoco estaría favorecido por el énfasis que se le dio a la comprensión intelectual de los conceptos e ideas de las lecturas, en lugar de exponer suficientemente a los participantes a ejercicios para dilucidar conflictos de intereses a través de dilemas.

Lo segundo, el papel pedagógico de la discusión sobre valores en conflictos, no cuenta con respaldo empírico suficiente, pero concluir que ello es crucial en la enseñanza de estrategias para el desarrollo del juicio moral estaría más cerca de una tesis gratuita que de una comprensión racional y objetiva de los procesos cognitivos. Se podría especular, con base en esta experiencia investigativa y sus resultados, que los instrumentos de medición del desarrollo del juicio moral basados exclusivamente en la lectura de dilemas podría generar una tendencia a favor de estrategias centradas en la discusión de conflictos de intereses.

Si ocurre un mejoramiento en la comprensión de textos morales ello debería reflejarse en la estructura del desarrollo del juicio moral como sistema cognitivo que opera a través de inferencias lógicas, tal como lo reconoce Kohlberg y sus seguidores. Si no se registran los cambios se deberá a fallas en el programa de instrucción o a incoherencias entre éste y el instrumento de medición. En consecuencia, no existe argumento para desalentar iniciativas de enseñanza que busquen el desarrollo moral a través del análisis de lecturas morales y el mejoramiento en la comprensión de textos morales.

En relación al diseño de investigación utilizado, convendría mejor hacer arreglos con grupos control y experimental equivalentes, en lugar de grupo control no equivalente; dado que

el foco investigativo depende tanto de la variable de comprensión lectora como del nivel de desarrollo del juicio moral. También resultaría auspicioso que el contenido de las lecturas se centrara en el tema de la justicia, sus características y sus consecuencias para la vida personal, social y la cultura humana, porque al fin y al cabo la justicia es el fondo y forma del modelo Kohlberiano. Finalmente otros factores, como el tamaño de la muestra y la formación no completamente aleatoria de los grupos, pueden haber influido en los resultados no deseados que se encontraron.

Referencias

- Aierbe A., Cortés, A., Medrano, C. (2001). Una visión integradora de la teoría Kohlberiana a partir de las críticas contextuales: implicaciones para la educación y la investigación en el ámbito moral. *Cultura y Educación*, 13 (2), 147-177.
- Armbruster, B., Anderson, T. & Ostertag, J. (1989). Teaching text structure to improve reading and writing. *The reading teacher*, 43 (2), 130-137.
- Arnau, J. (1986). *Diseños experimentales en psicología y educación*. México: Trillas.
- Aulls, M. (1990). Enseñanza activa de las habilidades de comprensión de las ideas principales. En Baumann (ed.). *La comprensión lectora* (Cómo trabajar las ideas principales en el aula). Madrid: Visor Distribuciones, S.A.
- Barba, B. (2001). Razonamiento moral de principios en estudiantes de Secundaria y de Bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 6(13), 501-523.
- Barrera, L. & Fraca, L. (1991). *Psicolinguística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Baumann, J. La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal. En Baumann(ed). *La comprensión lectora* (Cómo trabajar las ideas principales en el aula). Madrid: Visor Distribuciones, S.A.
- Beck, I., McKeown, M., Sandora, Ch., Kucan, L. & Worthy, J. (1996). Questioning the author: A yearlong classroom implementation to engage students with text. *The Elementary School Journal*. 4(96), 385-414.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Berkowitz, M (1985). La función de la discusión en la educación moral. En Cañón, C. & Alvarez, B. (comp.). *El Sentido de lo humano. Valores, psicología y educación*. Bogotá, D.E: Carlos Cañón y Benjamín Alvarez Editores.
- Campbell, D. & Stanley, J. (1970). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social* (M. Kitaigorodzki, Trad.). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Cárdenas, A.(1995) Plan de Acción. Caracas: Ministerio de Educación.
- Carriedo, N. & Tapia, A. (1994). *¿Cómo enseñar a comprender un texto?* Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

- Coll, C., Gilliéron, Ch. (1995). Jean Piaget: El desarrollo de la inteligencia y la construcción del pensamiento racional. En Marchesi, A., Carretero, M., Palacios, J. (compiladores) *Psicología Evolutiva I*. Madrid. Alianza Editorial.
- De Zubiría, M. (2001). *Teorías de las seis lecturas*. Santa Fé de Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- Gadotti, M. (2000). *Historia de las ideas pedagógicas* (N. Alfaro, Trad.). México, D. F. : Siglo veintiuno editores.
- González, M.& Padilla, M. (1990) Conocimiento social y desarrollo moral en los años preescolares.) En Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C. (compiladores) *Desarrollo psicológico y educación, I*. Madrid: Alianza Editorial
- Gozálvez, V. (2000). *Inteligencia Moral*. Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer.
- Hersh, R., Reimer, J., Paolito, D. (1984). *El Crecimiento Moral* (C. F. Aguinco, Trad.). Madrid: Narcea, S.A. De ediciones.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales. México, D.F.: Mc Graw Hill/ Interamericana Editores.
- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, Memory and Learning. *American Psychologist*, 49 (4), 294- 303
- Kohlberg, L. (1992) *Psicología del desarrollo moral* (A. Z. Zárate, Trad.) Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer.
- López, F. (1990). Desarrollo de la personalidad. En Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C. (compiladores) *Desarrollo psicológico y educación, I*. Madrid: Alianza Editorial.
- Luque, A., Palacios, J. (1996). Inteligencia sensoriomotora. En Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C. (compiladores) *Desarrollo psicológico y educación, I*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (1995). El conocimiento social de los niños. En Palacios, J., Marchesi, A., Carretero, M (compiladores) *Psicología evolutiva 2*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marley, M., Mentkowsky & M., Schafer, J. (1980). *Valuing at Alverno*. Wisconsin: Alverno Productions.
- Mayor, J., Suengas, A. & González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- Meyer, B. & Poon, L. (2001). Effects of structure strategy training and signaling on recall of text. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 141-159.

- Meza, I. (2003). Efectos del entrenamiento en la identificación de la estructura de textos en la comprensión de la lectura de estudiantes universitarios (Tesis de maestría, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela).
- Ministerio de Educación. (1986). *Informe de la Comisión presidencial del Proyecto Educativo Nacional*. Venezuela: Arturo Uslar Pietri, coordinador.
- Morin, E. (1988). *El Método, el conocimiento del conocimiento* (A. Sánchez, Trad.). Madrid: Cátedra.
- Narváez, D. (1999). Moral text processing. Based on Narvaez, D. (1999). Using discourse processing methods to study moral thinking. *Educational Psychology Review*, 11(4), 377 – 394.
- Narvaez, D. (2000). Studying Moral thinking with moral story comprehension. Annual meeting of the association for moral education, Glasgow, Scotland [En línea] <http://www.nd.edu/~alfac/narvaez/studying%20Moral%20thinking%202000.pdf>.
- Narvaez, D. (2001). Moral text Comprehension: implications for education and research. *Journal of moral education*, 30 (1), 43-54
- Narvaez, D. (2001). Who should I become? Using the positive and the negative in character education. 2001 American Educational Research Association annual meeting.
- Narvaez, D. (2002). Moral judgement and theory. Seminar on Moral Education: Trends and directions. Kuala Lumpur, University of Malaya, Julio 22.
- Oster, L. (2001). Using the think aloud for reading instruction. *The reading teacher*, 55 (1), 64-69.
- Piaget, J. (1971) *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. (1984) *Psicología de la inteligencia* (J. Foix, Trad.). Buenos Aires: Editorial Psique.
- Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología* (N. Petit, Trad.). Barcelona: Editorial Planeta.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y Pedagogía* (F. Fernández, Trad.). Barcelona: Editorial Crítica.
- Poggioli, L. (1989). Estrategias cognoscitivas: una revisión teórica y empírica. En Puente, A., Poggioli, L. & Navarro, A. (Eds.), *Psicología Cognoscitiva*. Caracas: Mc Graw Hill Interamericana.
- Poggioli, L. (1997). *Estrategias cognoscitivas: una perspectiva teórica*. Caracas: Fundación Polar.
- Pozo, J. & Monereo, C. (1999). Un currículo para aprender. En Pozo, J. & Monereo, C. (coord.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.

- Puente, A. (1991). Teoría del esquema y comprensión de la lectura. En Puente, A. (coord.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide, S.A.
- Ramos, M. (2001). Para Educar en Valores. Teoría y práctica. Caracas: Paulinas Grupo Editorial Latinoamericano.
- Raths, L., Harmin, M. & Simon, S. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza* (L. Trejo, Trad.). México, D. F.: Uteha
- Rest, J. (1977). Development in judging moral issue. A summary of research using the defining issues test.. Minnesota Moral Research Project. Technical report No. 3.
- Rest, J., Narvaez, D. Thoma, S. & Bebeau, M. (2000). A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research. *Journal of Moral Education*, 29 (4), 381-395.
- Rhoder, C. (2002). Mindful reading: Strategy training that facilitates transfer. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45 (6), 498- 512.
- Ríos, P. (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. En Puente, A. (coord.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide, S.A.
- Ríos, P. (2001). La aventura de aprender. Caracas: Cognitus
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración* (V. Schussheim, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Santalla, Z. (2000). *El sistema de memoria humano: memoria episódica y semántica*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Simpson, M., Stahl, N. & Hayes, C. (1992). Ten recommendations from research for teaching high-risk college students. *Journal of Developmental Education*, 16 (2), 2-10.
- Solé, I. (1996). Estrategias de Comprensión de la Lectura. *Lectura y Vida*, 17 (4), 5-22
- Uhl, S.(1997). *Los Medios de educación Moral y su eficacia* (J. Quintana, trad.). Barcelona: Herder
- Van Dijk, T. (1978). *Estructuras y funciones del discurso* (M. Gann y M. Mur, Trad.). Madrid: Siglo XXI.
- Winograd, P. & Paris, S. (1998). A Cognitive and Motivational Agenda for Reading Instruction. *Educational Leadership*, 46 (4), 29-36.
- Yus, R. (1997). Hacia una educación global desde la transversalidad. Madrid: Grupo Anaya, S.A.

- Zerpa, C. (2001). Efectos de un programa cooperativo de aprendizaje de estrategias cognitivas para la comprensión de la lectura en estudiantes de educación superior (Tesis de maestría, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela).
- Zerpa, C. & Ramírez, J. (2004). Un instrumento de medición del desarrollo moral para estudiantes universitarios. Defining issues test (DIT). *Revista de pedagogía*, 25 (74), 427- 449.
- Zerpa, C. (2005). Estudio de las relaciones entre nivel de desarrollo moral y comprensión de textos morales, en una muestra de estudiantes de un curso introductorio de ingeniería (Trabajo de ascenso a la categoría profesor asistente del escalafón de la Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela).

Anexos

A: Prueba de entrada (Pre- test) y Cuestionario

Prueba de entrada (Pre- test)
 Texto Expositivo (Autor: Harold Bloom)

Importa para que los individuos tengan la capacidad de juzgar y opinar por sí mismos, que lean por su cuenta. Lo que lean, o que lo hagan bien o mal, no puede depender totalmente de ellos, pero deben hacerlo por propio interés y en interés propio. Uno puede leer meramente para pasar el rato o por necesidad, pero, al final, acabará leyendo contra el reloj.

Acaso los lectores de la Biblia, los que por sí mismos buscan en ella la verdad, ejemplifiquen la necesidad que los lectores de Shakespeare, pero la búsqueda es la misma. Entre otras cosas, la lectura sirve para prepararnos para el cambio, y, lamentablemente, el cambio definitivo es universal.

Para mí, la lectura es una praxis personal, más que una empresa educativa. El modo en que leemos hoy, cuando estamos solos con nosotros mismos, guarda una continuidad considerable con el pasado, aunque se realice en una biblioteca universitaria.

Mi lector ideal (y héroe de toda la vida) es Samuel Johnson, que comprendió y expuso tanto los efectos como las limitaciones del hábito de leer. Este, al igual que todas las actividades de la mente, debía satisfacer la principal preocupación de Johnson, que era la preocupación por << aquello que sentimos próximo a nosotros, aquello que podemos usar >>

Sir Francis Bacon, que aportó algunas de las ideas que Johnson llevó a la práctica, dio este célebre consejo << No leáis para contradecir o impugnar, ni para creer ni dar por sentado, ni para hallar tema de conversación o de disertación, sino para sopesar y reflexionar >> A Bacon y Johnson quisiera añadir otro sabio lector: Emerson, fiero enemigo de la historia y de todo historicismo, quien señaló que los mejores libros << nos llenan de la convicción de que la naturaleza que les escribió es la misma que les lee >>.

Permítanme fundir a Bacon, Johnson y Emerson en una fórmula de cómo leer: encontrar en aquello que sentimos próximo a nosotros, aquello que podamos usar para sopesar y reflexionar, y que nos llene de la convicción de compartir una naturaleza única, libre de la tiranía del tiempo.

Preguntas

1. Indica las palabras desconocidas que pudiste entender por su contexto.
2. ¿Cuál es la idea general del primer párrafo?
3. En la fórmula que el autor elabora de cómo leer, ¿a cuál de los tres pensadores se estaría refiriendo con << libre de la tiranía del tiempo >> Explica brevemente tu respuesta.
4. El autor afirma que la lectura nos prepara para el cambio, ¿cómo interpretarías tú, leído el texto completo, su idea de que << el cambio definitivo es universal >>?
5. El autor reconoce un solo motivo para leer, ¿cuál es?
6. En el texto predomina un tiempo verbal, ¿cuál es?
7. ¿Cuál es el sentido general del texto?
8. ¿Qué título le darías a la reflexión que has leído?

B: Tablas de Especificaciones

Tabla de especificaciones. Prueba de entrada. Pre-test

ITEM	DIFICULTAD	INDICADOR
1	Media	Identifica significado de palabras desconocidas por el contexto.
2	Media	Identifica la idea principal de un párrafo.
3	Alta	Establece relaciones entre aspectos relevantes de la lectura.
4	Media	Hace inferencias a partir de la idea central del texto.
5	Media	Identifica el concepto ó característica esencial de la idea fundamental del texto.
6	Media	Relaciona aspectos sintácticos con el tipo de estructura textual.
7	Alta	Identifica la macro estructura del texto.
8	Media	Elabora un título para la lectura (justifica la macro proposición)

Tabla de especificaciones. Prueba de salida post-test

ITEM	DIFICULTAD	INDICADOR
1	Media	Identifica significado de palabras desconocidas por el contexto.
2	Media	Identifica la idea general del un párrafo.
3	Alta	Argumenta estableciendo relaciones entre ideas importantes.
4	Alta	Establece relaciones entre conceptos o aspectos relevantes de la lectura.
5	Media	Identifica el concepto o característica esencial de la idea fundamental del texto.
6	Media	Hace inferencias a partir de la idea central del texto.
7	Alta	Identifica la macro estructura del texto.
8	Media.	Elabora un título para la lectura (justifica la macro proposición).

C: Evaluación de Comprensión Lectora

Taller de Comprensión de textos de contenido moral

Prueba de lectura con texto expositivo (adaptado de Fernando Savater)

Nombre: _____ Curso _____

El ideal del héroe es el de una voluntad que sabe, quiere y puede, y, por su parte, la ética busca ante todo la *fuerza*, es decir, el aliento para vivir la mejor posibilidad de lo humano, no la más precaria o la menos exigente.

Un retrato del héroe ha de destacar su carácter autofundante, es decir, la fuerza para sostenerse y fundarse a sí mismo porque asume que no es un esclavo de los instintos ni rueda que mueven los caprichos del destino. El/ella sabe lo que quiere como quiere lo que sabe. Sabe y se acuerda de quién es, y seguro de su naturaleza (índole) encamina su acción, la enmarca en un proyecto ético, y hace de sus virtudes la armadura frente a lo que se suele denominar destino. Tener carácter es más bien descubrirse y elegirse a uno mismo: un atreverse a ser plenamente, *racionalmente*, quien ya se es, un ser humano en medio de circunstancias muy concretas y dotado de inmensas posibilidades. El héroe es fundador, entonces, de sí mismo.

Para lograrlo se convierte en explorador del espíritu porque sabe que toda experiencia es interior, que lo que nos pasa, siempre pasa *dentro*. Aventura interior o heroísmo exterior, los hombres parece que estamos destinados siempre – o al menos así nos gusta imaginárnoslo – a lo excepcional, lo superior, lo apasionado. En nuestra forma de pensar o de querer nada es tan común como lo insólito: estamos tejidos del material de los sueños.

Se trata de una aventura que requiere *discernimiento*. Preguntarme por lo que debo hacer o por la mejor opción entre varias. Indagar los criterios de acuerdo a los cuales valorar y justificar las decisiones de mi libertad, todo ello se resume en una pregunta fundamental: <<¿Qué quiero yo realmente>>?. En esto consiste el objeto de la ética. Por ello, la acción del héroe se inspira en un proyecto moral, y esto explica también que en todas las tradiciones culturales el héroe es ante todo fuerte, y *ser fuerte* significa algo asombrosamente parecido en la mayoría de las culturas: ser fuerte es ser intrépido y generoso.. Significa, por encima de todas las cosas, no retroceder ante lo que debe y puede ser hecho. Significa no someterse a lo que le es extraño e injustamente agresivo. **Y tú, ¿te atreves a esta aventura interior, a ser el héroe de tu proyecto ético?**

Preguntas

1. Indica las palabras desconocidas que pudiste entender por su contexto
2. Señala o redacta con tus palabras la idea principal del segundo párrafo.
3. ¿Qué relación se puede hacer entre la idea de que (el héroe) *se convierte en explorador del espíritu* y la de que (el héroe) *requiere discernimiento*.
4. ¿Qué razones nos ofrece o sugiere el autor para afirmar que el marco más adecuado para la acción (comportamiento) del héroe ha de ser un proyecto ético, moral?.
5. Entre las distintas cualidades del héroe, ¿cuál sería la característica que mejor lo describe?.
6. A cuál identidad se refiere el autor con la frase “sabe (el héroe) y se acuerda de quién es”.
7. ¿Cuál es el sentido general o el mensaje central del texto?
8. ¿Qué título le darías a la reflexión que has leído?

D: Programa de Actividades

Programa de Actividades

Sesión	Objetivos básicos	Contenido	Actividades	Recursos	Evaluación
1 02-02-06	Establecer objetivos de aprendizaje Determinar el nivel de desarrollo moral	DIT (Pretest) Programa de actividades	Aplicación del DIT (Pretest) Presentación del programa: propósitos, acuerdos básicos	Material impreso: Programa de actividades Pretest	
2 03-02-056		Prueba de comprensión lectora	Aplicación de prueba no estandarizada de comprensión lectora	Material impreso	
3 06-02-06	Analizar los componentes de un texto escrito Presentar el valor de la ética como medio de realizar la libertad personal	Factores que intervienen en la comprensión lectora (lector, texto, propósito de la lectura) Características del texto Introducción a los conceptos de macroestructura y microestructura del texto	Realizar individualmente la lectura No.1 (sobre el interés ético) Demostración de cómo identificar la macroestructura y microestructura del texto	Impreso de la lectura.	Formativa. Trabajo personal para identificar macroestructura utilizando el texto Elegir la verdad
4 07-02-06	Distinguir los distintos tipos de estructura de texto. Explicar la identificación de ideas principales en textos de tipo generalización, problema – solución y de comparación	Tipos de estructura del texto (generalización, problema-solución, comparación) Párrafo e identificación de ideas principales explícitas e implícitas	Descripción de los tipos de estructura de texto	Material impreso de Tipos de estructuras del texto. Pizarrón	Formativa Aclaratoria de dudas
5 13-02-06	Distinguir las características del dilema moral Analizar en grupo problemas de tipo moral basados en las ideas principales de las lecturas realizadas	Características del dilema moral Dilema moral No. 1	Discusión en grupo de un dilema moral (No. 1) como aplicación de las lecturas realizadas	Material impreso Dilema No. 1	
6 16-02-06	Practicar la identificación de la idea general e ideas principales en textos argumentativos y de comparación Distinguir las	Estrategias para identificar la idea principal Nociones de prudencia y moderación	Explicación de las características de los textos argumentativos y de los textos de comparación – contraste Reconocimiento de la idea general del texto	Impreso Lectura No. 2.	Formativa Actividades en pareja para identificar ideas principales

	características de la prudencia y la moderación como bases de la conducta racionalmente moral		y de las ideas principales Características de un buen párrafo		
7 20-02-06	Utilizar las lecturas de Platón y Aristóteles para analizar un dilema moral. Supervisar progreso en el aprendizaje de los contenidos		Discusión de grupo del dilema moral N° 2 en aplicación de las lecturas realizadas	Impreso dilema No. 2	Supervisión del trabajo de discusión en grupos.
8 02-03-06	Introducción de la representación gráfica de las ideas principales y sus relaciones.	Representación jerárquica de la idea general y de las ideas principales y la comprensión del texto	Realización de una representación jerárquica de idea general, ideas principales y comprensión del texto Revisión de un modelo de representación gráficas basado en las lecturas de Platón y Aristóteles	Impreso de una representación gráfica de la lectura No.3	
9 09-03-06	Analizar textos que utilizan combinación de estructuras (argumentativa y narrativa). Practicar identificación de idea general e ideas principales Analizar casos en los que el juicio moral se pone a prueba ante las presiones de los caprichos y deseos de placer inmediato sacrificando metas y valores importantes de la vida	Textos con más de una estructura Introducción al valor de la fortaleza como expresión de la personalidad equilibrada	Ejercicio de reconocimiento de la estructura del texto, idea general e ideas principales utilizando la lectura "Date la buena vida"	Impreso de la lectura No. 4	Supervisión ejercicios en clase sobre estructuras del texto.
10 13-03-06	Identificar idea general e ideas	La relación de la macroestructura y las	Presentación de un texto tipo problema –	Impreso de la lectura No. 5	Supervisión del trabajo en

	principales en textos de tipo problema – solución Analizar y discutir los obstáculos que encuentra el joven para alcanzar la madurez del juicio moral	microestructuras en un texto tipo problema-solución	solución “La autoafirmación en el joven” Reconocimiento por parte de los alumnos de la idea general e ideas principales Elaborar en casa un esquema de la lectura		equipo
11 16-03-06	Reforzar definiciones y características de las estrategias presentadas		Recapitulación de los conceptos y estrategias de comprensión lectora estudiados Resumen de las ideas principales de las lecturas realizadas hasta el momento Revisión de los esquemas entregados, incluido el presentado por el instructor.		Aclaratoria de dudas
12 20-03-06	Introducir el concepto y la función de las estrategias metacognitivas	Plan de lectura (antes, durante y después) Elementos del carácter como desarrollo de la personalidad	Introducción a las estrategias metacognitivas de comprensión lectora (plan de actividades antes, durante y después de la lectura) Continuación de la revisión de los esquemas (claridad, relación de ideas principales, conclusiones)	Impreso del material Estrategias metacognitivas	
13 23-03-06	Aplicar la progresión temática como medio de control o estrategia metacognitiva durante la lectura Introducir las nociones de temperamento y carácter como elementos del desarrollo moral	Autocontrol de la comprensión y la progresión temática Diferencias entre temperamento y carácter	Identificación de la idea general y el seguimiento de la progresión temática como actividad de autocontrol de la comprensión durante la lectura. Práctica con el texto “la cara moral de la personalidad”.	Impreso de lectura No. 6	Supervisión del trabajo en parejas.
14 27-03-06	Reforzar habilidades para identificar	Nociones y aspectos de estructura, idea principal y progresión	Reforzamiento de habilidades para identificar estructura,	Impresos de la guía y las lecturas 7, 8, 9	Supervisión aplicación de plan de lectura

	estructura, seguimiento a la progresión temática Analizar el valor de la ética como fuerza y aliento para la acción humana	temática. Características del héroe y el cobarde como prototipos morales	progresión temática e ideas principales Presentación de la guía para realizar un trabajo de cierre del programa. Debe integrar las ideas encontradas en la lectura que sirvan de argumentos a la explicación del héroe como proyecto moral y la cobardía como su negación Reforzar estrategias metacognitivas		
15 30-03-06	Reforzar estrategias cognitivas y metacognitivas presentadas		Aplicación de los conceptos de macroestructura, progresión temática en la identificación de las ideas principales (utilizando la lectura "EL heroe como proyecto moral")		
16 04-04-06			Entrega de trabajos Aplicación de la prueba de salida de comprensión lectora	Impreso de la prueba	
17 04-06-06			Aplicación del DIT (post- test).	Impreso de la prueba	

E: Lecturas, objetivos y actividades

LECTURA N° 1

Objetivos y actividades:

- Explicar características del texto.
- Introducir los conceptos de macroestructura y microestructuras del texto.
- Presentar características del párrafo.
- Identificar ideas principales: explícitas e implícitas.
- Presentar el valor del interés ético como medio de realizar la libertad personal

Sobre el interés ético¹

Todos los intereses son visibles salvo el interés ético. El interés ético es visto como falso interés, como interés travestido o mendaz, como ocultamiento de otro interés real por una ilusión consentida o involuntaria. Pero en tanto que auténtico interés, en tanto que interés de los que cuentan desde fuera, el interés ético es invisible: no se le puede ver, o bien porque realmente no existe o bien *porque no tiene nada que ver*, es decir, porque pertenece a un orden distinto al de la exterioridad.... Y de nuevo la pregunta viene a ser: si desde la exterioridad nada podemos ver del interés ético, ¿cómo situarnos en la entraña que nos lo podría revelar, pero sin renunciar a la justificación universal que caracteriza lo más peculiar de su existencia? Y ante todo: ¿cuál es el interés ético y cómo reconocerlo si lo hallamos?

El interés ético es fundamentar racionalmente la acción que elegimos en la plenitud de sentido de nuestro querer. Por <fundamento racional> entiendo el lograr darnos cuenta de lo que hemos elegido y por qué, acordándolo con lo que podemos saber del querer que nos constituye.

Elegir la verdad²

Esa misma noche, ya en la cama, me revolví inquieto, obsesionado por la pregunta que se atribuye a Pilatos: ¿qué es la verdad? Aunque quizá la cuestión debiera ser: ¿existe la verdad? Pero sobre todo y antes de nada: ¿por qué se odia, se desprecia y se teme a la verdad? ¿Por qué la verdad primero nos falta, y luego nos sobra y nunca nos basta? Para mí es evidente que quien busca y requiere la verdad no carece de imaginación, ni muchísimo menos de coraje. Tampoco padece cualquier grado de ineptitud.

Que cada cosa sea como es y responda a su propia naturaleza, a pesar de que cuanto existe parece presa de incesante mudanza, debería bastar para mantener activo, asombrado y curioso al espíritu cuerdo..

El que rechaza la verdad de lo real no aspira a nada alternativo más rico ni más complejo, sino sólo a intercalar en las normas objetivas que no le obedecen excepciones arbitrarias de las que pueda sentirse dueño. A ciertas almas descompensadas se les hace duro asumir que lo real no haya esperado su visto bueno para constituirse como tal.

¹ Tomado de: Savater, F. (1994). *El contenido de la felicidad*. El País/Aguilar Ediciones: Madrid.

² Tomado de: Savater, F. (2003). *El valor de elegir*. Editorial Ariel: Barcelona.

Supongo que a ello se refería T. S. Eliot cuando comentó que los humanos sólo aceptamos la realidad en dosis limitadas. En cambio, San Agustín sostuvo que, parezca lo que parezca, todos los hombres aman espontáneamente la verdad. ¿La prueba? Que ni siquiera los más desvergonzados mentirosos aceptan de buen grado que se les engañe...

DILEMA N° 1

Objetivos y actividades:

- Distinguir las características del dilema moral.
- Analizar en grupo problemas de tipo moral basados en las ideas principales de las lecturas realizadas.

Jorge es un joven con fama de < picaflor > y se considera muy irresistible para las muchachas que llega a conocer, a quienes él considera del sexo débil. Carlos es uno de sus compañeros de aventura, pero es más sentimental y creyente del amor romántico.

Últimamente ha observado que Jorge empieza a cortejar a su hermana que acaba de cumplir quince años, y aunque sienta simpatía por Jorge y en el fondo no le desagrada una relación de éste con su hermana, le preocupa que su amigo pasa muy rápido de un empate a otro, más aún cuando sabe que Jorge piensa que engañar para conquistar a una muchacha no está mal si ella se cree la declaración de amor y ambos se sienten atraídos físicamente.

1. ¿ Se puede afirmar que Jorge sabe fundamentar racionalmente su conducta de conquistador?
2. ¿ Carlos está preocupado por las mentiras de Jorge porque es una persona que valora la verdad?
3. ¿ De qué manera el empate entre Jorge y la hermana de Carlos pondrá a prueba la fidelidad de los dos amigos?
4. ¿ Carlos debe poner a su hermana al tanto de las correrías románticas de su amigo Jorge?

TIPOS DE ESTRUCTURAS DEL TEXTO³

Objetivos y actividades:

- Distinguir los distintos tipos de estructura de texto.
- Explicar la identificación de ideas principales en textos de tipo de generalización, problema-solución y de comparación.

1. Generalización

³ Tomado de: Carriedo, N. & Tapia, A. (1994). *¿Cómo enseñar a comprender un texto?*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid: Madrid.

- a. Definición: descripción de tipo general (generalmente la idea general aparece al principio del texto).
- b. Señalizaciones: *por ejemplo*.

2. *Enumeración*

- a. definición: serie de hechos o características una detrás de otra.

3. *Secuencia*

- a. Definición: serie de pasos o acontecimientos conectados en el tiempo.
- b. Señalizaciones: una serie de fases, los pasos para, las etapas, los estadios, el primer paso, después, etc.

4. *Clasificación*

- a. Definición: separación de grupos de objetos o formación de clases en función de determinadas características.
- b. Señalizaciones: Se pueden agrupar, clasificar en función de, las características del primer grupo, se pueden dividir.

5. *Comparación- contraste*

- a. Definición: su objetivo es examinar las relaciones entre dos o más cosas o entre grupos de cosas. Se analizan semejanzas y diferencias en la comparación, mientras que en el contraste sólo diferencias.
- b. Señalizaciones: en contraste con, por el contrario, semejante a, en lugar de, al igual que, sin embargo, con respecto a, por otra parte, mientras que, igual a, mayor que, menor que, etc.

6. *Causa- efecto*

- a. Definición: un hecho del cual se examinan sus causas.
- b. Señalizaciones: las causa de, tiene como resultado, el desencadenante de, el factor responsable de, son originadas por...

7. *Problema – solución*

- a. Definición: interrogante o problema al que el autor trata de dar respuestas o posibles soluciones a lo largo del texto.
- b. Señalización: palabras relativas al problema y palabras relativas a la solución.

8. *Argumentación*

- a. Definición: intención de convencer de una creencia u opinión dando razones en favor de la conclusión.
- b. Señalización: indicadores de que lo que sigue es una conclusión o una premisa.

9. *Narración*

- a. Definición: el desarrollo de la acción entre personajes entorno a un núcleo problemático o dramático, y su desenlace.

LECTURA N° 2

Objetivos y actividades:

- Praticar la identificación de la idea general e ideas principales en textos argumentativos y de comparación.
- Distinguir las características de la prudencia y la moderación como bases de la conducta racionalmente moral.

Autodisciplina según Platón⁴

En este diálogo, como en todos los diálogos platónicos, el tema es el arte de vivir. Sócrates responde a Calicles quien argumenta que llevar una buena vida significa tener lo que deseamos, cuanto deseamos y cuando deseamos.

Sócrates. Todo hombre es su propio gobernante, pero quizá tú creas que no es preciso que se gobierne a sí mismo, que sólo debe gobernar a los demás. *Calicles.* ¿Qué significa “gobernarse a sí mismo”?

Sócrates. Una cosa bastante simple, tan solo lo que se dice comúnmente: que un hombre debe ser moderado y dueño de sí mismo, y dominar sus placeres y pasiones.

Calicles. ¡Qué inocencia! ¿Te refieres a esos necios... los moderados?

Sócrates. Por cierto. Es evidente que a eso me refiero.

Calicles. En efecto, Sócrates, y de veras son necios, pues cómo puede ser feliz un hombre que es servidor de algo? Por el contrario, afirmo sin rodeos que quien desea vivir de veras debe dar rienda suelta a sus deseos, no refrenarlos; y cuando hayan alcanzado su máxima medida, debe tener coraje e inteligencia para atenderlos y satisfacer todas sus apetencias. Y de esto afirmo que es natural justicia y nobleza. No obstante, no está al alcance de la mayoría, y así culpan al hombre fuerte porque se avergüenzan de su propia debilidad, la cual desean ocultar, y en consecuencia dicen que la intemperancia es ruin. Como ya he señalado, esclavizan a las naturalezas más nobles, y al ser incapaces de satisfacer sus placeres, alaban la templanza y la justicia por mera cobardía. Pues si un hombre ha nacido hijo de rey, o posee carácter para adquirir un imperio, una tiranía o una soberanía, ¿qué sería más ruin o maligno que la templanza? ¿Un hombre como él, digo, que podría disfrutar libremente de todos los bienes, y no tiene quien se le oponga, debe sin embargo admitir que la costumbre, la razón y la opinión ajena lo dominen? ¿No se encuentra en pésimo trance aquel a quien la reputación de la justicia y la templanza impiden dar más a sus amigos que a enemigos, aunque sea monarca de su ciudad? No, Sócrates, pues tú profesas ser seguidor de la verdad. y ésta es la verdad: que la lujuria, la intemperancia y la licencia, si se proveen con los medios necesarios, son virtud y felicidad. Todo lo demás es pura es pura cháchara, convenios contrarios a la naturaleza, necios devaneos de hombres que nada valen.

Sócrates. Hay una noble libertad, Calicles, en tu modo de abordar esta argumentación. Pues dices lo que el resto del mundo piensa mas no se atreve a decir. Y debo suplicarte que

⁴ Tomado de: Bennett, W. (1995). *El libro de las virtudes*. Javier Vergara Editor: Buenos Aires.

perseveres, para que la verdadera regla de la vida humana se haga manifiesta. ¿Afirmas pues que en el hombre rectamente desarrollado las pasiones no deben dominarse, que se deben dejar crecer al máximo y satisfacerlas de un modo u otro, y que esto es virtud?

Calicles. En efecto.

Sócrates. ¿Entonces los que nada desean no son felices en verdad?

Calicles. Claro que no, pues entonces las piedras y los difuntos serían los más felices de todos.

Sócrates. Pero, sin duda, la vida tal como la describes es algo espantoso... permíteme preguntarte si aceptarías la descripción de la vida del moderado y del intemperante que presentaré en esta figura. Hay dos hombres, y ambos poseen varios toneles; un hombre tiene sus toneles llenos y en buen estado, uno de vino, otro de miel, y un tercero de leche, además de otros llenos de otros líquidos, y los líquidos que los llenan son pocos y escasos, y él sólo puede obtenerlos con gran trabajo y dificultad; pero cuando sus toneles están llenos no tiene necesidad de llenarlos más, y no tiene más problemas con ellos ni se preocupa por ellos. El otro, de igual manera, puede obtener líquidos, aunque no sin dificultad, pero sus recipientes están rajados y noche y día está obligado a llenarlos, y si se detiene un instante, sufre un suplicio de dolor. Así son sus vidas, respectivamente. ¿Dirías ahora que la vida del licencioso es más feliz que la del moderado? ¿No te convengo de la verdad de lo contrario?

Calicles. No me convences, Sócrates, pues el que se ha llenado ya no goza de ningún placer y esto, como te decía, es la vida de una piedra: no tiene alegrías ni penas una vez que está lleno, pero el placer depende de la abundancia del líquido que se vierte.

Sócrates. Pero cuanto más echas adentro, mayor es el desperdicio y los agujeros deben ser grandes para que escape el líquido.

Calicles. Ciertamente

Sócrates. La vida que ahora describes no es la de un muerto o una piedra, sino la de un cormorán. ¿Afirmas que debe sentir hambre y comer?

Calicles. Si.

Sócrates. ¿Y que debe sentir sed y beber?

Calicles. A fe que a eso me refiero. Debe tener todos sus deseos delante y ser capaz de vivir felizmente con su gratificación.

Sócrates. Escúchame pues, mientras recapitulo los argumentos. ¿Es lo placentero lo mismo que lo bueno? No es lo mismo. Calicles y yo hemos convenido en ello. ¿Y se debe buscar lo placentero pensando en lo bueno, o lo bueno pensando en lo placentero? Se debe buscar lo placentero pensando en lo bueno. ¿Y no es placentero aquello en cuya presencia nos complacemos, y no es bueno aquello en cuya presencia somos buenos? Ciertamente. ¿Y somos buenos, y las cosas buenas son buenas cuando alguna virtud está presente en nosotros o ellas? Tal, Calicles, es mi convicción. Mas la virtud de cada cosa, trátese del cuerpo o el alma, de un instrumento o criatura, idealmente no llega por azar sino como resultado del orden, la verdad y el arte que se les imparten. ¿No estoy en lo cierto? Sostengo que lo estoy. ¿Y no es la virtud de cada cosa dependiente del orden o la disposición? Afirmo que sí. ¿Y aquello que hace una cosa buena es el orden apropiado inherente a cada cosa? Tal es mi punto de vista. ¿Y no es el alma que tiene un orden propio mejor que aquella que carece de orden? Por cierto. ¿Y el alma que tiene orden es ordenada? Desde luego. ¿Y lo ordenado es moderado? Sin duda. ¿Y el alma moderada es buena? No puedo dar otra respuesta, querido Calicles. ¿Tú tienes alguna?

Calicles. Continúa, buen amigo.

Sócrates. Entonces pasaré a añadir que si el alma moderada es el alma buena, el alma que se encuentra en el estado opuesto, es decir, el alma necia e intemperante, es el alma mala. ¿Y acaso el hombre moderado no hará lo que es propio tanto en relación con los dioses como con los hombres, pues no sería moderado si no lo hiciera? Por cierto, hará lo que es propio. En su relación con otros hombres hará lo que es justo; y en relación con los dioses hará lo que es reverente. ¿Y quien hace lo que es justo y reverente, no ha de ser justo y reverente? Muy cierto. ¿Y no debe ser valeroso? Pues, el deber de un hombre moderado no es seguir ni eludir lo que no debe, sino lo que debe, trátase de cosas, hombres, placeres o dolores, y sobretodo resistir cuando pueda; y por tanto, Calicles, el hombre moderado, siendo, como hemos descrito, también justo y valeroso y reverente, no puede sino ser un hombre perfectamente bueno, ni puede el hombre bueno hacer sino bien y perfectamente lo que hace; y quien hace bien debe por fuerza ser feliz y bendito, y el hombre maligno que hace el mal, infeliz: Ahora bien, el segundo es el que tú aplaudías, el intemperante que es opuesto al moderado. Tal es mi posición, y afirmo que tales cosas son ciertas. Y si son ciertas, entonces afirmo que quien desee ser feliz debe perseguir y practicar la temperancia y huir de la intemperancia a tanta velocidad como sus piernas lo permitan; será mejor que ordene su vida para no necesitar el castigo, pero si él o cualquiera de sus amigos, trátase de los individuos o de la ciudad necesitan castigo, entonces debe hacerse justicia y el debe sufrir castigo si desea ser feliz. He aquí el propósito que debe tener un hombre, y al cual debe consagrar todas sus energías y la del estado. Actuando de tal modo que pueda haber templanza y justicia presentes en él y ser feliz, no sufrir el desborde de sus apetitos, y en el incesante deseo de satisfacerlos llevar la vida de un salteador. Semejante individuo no es amigo de Dios ni del hombre, pues es incapaz de comunión, y quien es incapaz de comunión es incapaz de la amistad. Y los filósofos nos dicen, Calicles, que la comunión, la amistad, el orden, la templanza y la justicia une el cielo con la tierra y los dioses con los hombres, y que este universo se llama pues cosmos u orden, no desorden ni desgobierno, amigo mío.

LECTURA N° 3

Objetivos y actividades:

- Reconocer ideas general en textos de generalización.
- Analizar en concepto de virtud y su relación con el juicio equilibrado (justo medio).

La autodisciplina según Aristóteles⁵

Somos la suma de nuestros actos, sostiene Aristóteles, y por ende todo depende de nuestros actos. La virtud moral, nos dice este pasaje de la Etica nicomaquea, se adquiere con la práctica, al igual que el dominio de cualquier arte o habilidad mecánica. ¿Y cuál es el mejor modo de practicar? La respuesta de Aristóteles se centra en el concepto de "medianla". A su juicio, la conducta moral correcta en cualquier situación dada se encuentra a medio camino entre los extremos de dos vicios. Debemos practicar cómo llegar a la medianía determinando a cuál vicio tendemos y luego buscando conscientemente el otro extremo, hasta llegar al equilibrio.

La virtud es pues de dos clases, intelectual y moral. La virtud intelectual nace y se desarrolla con la enseñanza, y en con secuencia necesita experiencia y tiempo. Las virtudes morales se desarrollan con el hábito... no las poseemos por naturaleza, ni a despecho de la naturaleza, y las desarrollamos por medio del hábito... adquirimos estas virtudes ejercitándolas, al igual que ocurre con otras artes. Aprendemos a hacer las cosas al hacerlas: los hombres aprenden el arte de construir, por ejemplo, construyendo, y a tocar el arpa tocando el arpa. Asimismo, al realizar actos de justicia aprendemos a ser justos, al practicar la autodisciplina aprendemos a ser autodisciplinados, y al realizar actos de valentía aprendemos a ser valientes.

Nuestro modo de actuar en nuestras relaciones con los demás nos vuelve justos o injustos. Nuestro modo de enfrentar situaciones peligrosas, ya sea acostumbrándonos a temer o a tener aplomo, nos vuelve valerosos o cobardes. Lo propio ocurre con la lujuria y la cólera; algunas personas adquieren autodisciplina y paciencia por medio de su conducta en tales situaciones, mientras que otras se vuelven descontroladas y apasionadas. En una palabra, pues, las actividades producen disposiciones similares. ... en síntesis, los hábitos que formamos desde la infancia no son cosa de poca monta, sino que todo depende de ellos.

La virtud moral es un punto medio entre dos vicios, uno de exceso y otro de carencia, y ... procura alcanzar la medianía tanto en los sentimientos como en los actos. Por ende, es difícil ser bueno, pues sin duda es difícil hallar el justo medio en cada caso, así como es difícil hallar el centro de un círculo. Es fácil encolerizarse o dilapidar el dinero, es algo que cualquiera puede hacer. Pero actuar con propiedad hacia la persona apropiada, en la proporción apropiada, en el momento apropiado, por la razón apropiada, y de la manera apropiada, eso no es fácil, y no todos pueden hacerlo.

⁵ Tomado de: Bennett, W. (1995). Ob. cit.

Por ende quien busque el justo medio debe evitar ante todo aquel extremo que está más alejado del medio que el otro. Y como dar exactamente con el justo medio es dificultoso, uno debe optar por el mal menor, pues escoger el menor de dos males es lo más seguro...

También debemos tener en cuenta los errores a los cuales nos inclina nuestra propensión natural. Varían en cada individuo, y descubriremos los nuestros por el placer o el dolor que nos causan. Habiendo descubierto nuestros errores, debemos obligarnos a seguir la dirección opuesta. Pues llegaremos al justo medio alejándonos de nuestros defectos, tal como si enderezáramos una madera curva. Pero en todos los casos debemos precavernos contra lo que es placentero, y contra el placer mismo, pues no somos sus jueces imparciales.

Esto, pues, es manifiesto: en todas nuestras conductas, la medianía es el estado más loable. Pero en la práctica, debemos a veces apuntar hacia el exceso y a veces hacia la carencia, porque éste será el modo más fácil de alcanzar la medianía, es decir, lo correcto.

DILEMA N° 2

Objetivos y actividades:

- Utilizar las lecturas de Platón y Aristóteles para analizar un dilema moral.
- Análisis y discusión en grupo.

En el diálogo de Gorgias, Sócrates desarrolla su visión del hombre necio y del que es prudente. Afirma que el alma moderada hace lo que le es propio: practicar el orden y la temperancia. Para Calicles, su interlocutor, llevar una buena vida significa satisfacer los deseos con "coraje e inteligencia". Aristóteles le recomienda a Nicómaco una vía para actuar desde la virtud moral: el justo medio, lugar de lo correcto.

Enrique tiene 32 años y desde su temprana juventud ha vivido bajo el lema de: "Llevar una vida buena significa tener lo que deseamos, cuanto deseamos y cuando deseamos". Siempre encontró con su padre los medios para hacerlo realidad, convirtiéndose en un derrochador que nunca valoró la oportunidad que tuvo para terminar una carrera universitaria y alcanzar su independencia económica y social.

Su hermano era ingeniero mecánico, y desde estudiante universitario se había interesado en ayudar a su padre en la fábrica metalmecánica que éste había heredado. En sus lecturas del bachillerato había quedado impresionado por los pensadores griegos, en particular Platón y Aristóteles, en los que descubría una gran coincidencia en la explicación que ofrecían de la virtud moral. Pensaba que la idea de Aristóteles del <<justo medio>> correspondía a la descripción que hacía Sócrates del hombre moderado que hace lo que es propio, es decir lo

justo en relación con sus semejantes y reverente en relación con lo que es sagrado. Por ello, quizás, disfrutaba de los placeres de la vida sin olvidar la bondad de las cosas y tenía pendiente la virtud como guía de la conducta.

Unos años antes de morir, el padre pensó que José estaba en mejores condiciones morales y profesionales de proteger el patrimonio de la familia, y decidió hacerlo dueño de la fábrica y a Enrique le entregó otros bienes que éste no demoró en dilapidar. Aunque José se muestra solidario con su hermano Enrique, éste se encuentra muy apremiado por deudas a causa de malos negocios y su conducta dilapidadora, y como solución algunos de sus amigos le han aconsejado que abra una querrela en contra de José como propietario de la fábrica..

Preguntas

1. ¿ Es posible que una lectura pueda marcar positiva o negativamente la vida de una persona?
2. ¿La querrela probable entre los dos hermanos es una consecuencia de un error del padre en la distribución de los bienes o de la visión que cada uno de ellos tiene sobre lo que es llevar una vida buena?
3. ¿ Es el reclamo de Enrique una conducta previsible en un persona de su talante moral?
4. ¿ Qué le recomendaría usted a Enrique?

LECTURA N° 4

Objetivos y actividades:

- Analizar textos que utilizan combinación de estructuras (argumentativo y narrativo)
- Practicar identificación de idea general, e ideas principales.
- Analizar casos en los que el juicio moral se pone a prueba ante las presiones de los caprichos y deseos de placer inmediato sacrificando metas y valores importantes de la vida.

Date la buena vida⁶

¿Qué pretendo decirte poniendo un <<haz lo que quieras>> como lema fundamental de esa ética hacia la que vamos tanteando? Pues sencillamente (aunque luego resultará que no es tan sencillo, me temo) que hay que dejarse de órdenes y costumbres, de premios y castigos, en una palabra de cuanto quiere dirigirte desde fuera, y que tienes que plantearte todo este asunto desde ti mismo, desde el fuero interno de tu voluntad. No le preguntes a nadie qué es lo que debes hacer con tu vida: pregúntatelo a ti mismo. Si deseas saber en qué puedes emplear mejor tu libertad, no la pierdas poniéndote ya desde el principio al servicio de otro o de otros, por buenos, sabios y respetables que sean:

interroga sobre el uso de tu libertad... a la libertad misma..

Claro, como eres chico listo puede que te estés dando ya cuenta de que aquí hay una cierta contradicción. Si te digo <<haz lo que quieras >> parece que te estoy dando de todas formas una orden, <<haz eso y no lo otro>>, aunque sea la orden de que actúes libremente. ¡Vaya orden más complicada, cuando se la examina de cerca! Si la cumples, la desobedeces (porque no haces lo que quieres, sino lo que quiero yo que te lo mando); si la desobedeces, la cumples (porque haces lo que tú quieres en lugar de lo que yo te mando... ¡pero eso es precisamente lo que te estoy mandando!). Créeme, no pretendo meterte en un rompecabezas como los que aparecen en la sección de pasatiempos de los periódicos. Aunque procure decirte todo esto sonriendo para que no nos aburramos más de lo debido, el asunto es serio: no se trata de pasar el tiempo, sino de vivirlo bien. La aparente contradicción que encierra ese <<haz lo que quieras>> no es sino un reflejo del problema esencial de la libertad misma: a saber, que no somos libres de no ser libres, que no tenemos más remedio que serlo. Y si me dices que ya está bien, que estás harto y que no quieres seguir siendo libre? Y si decides entregarte como esclavo al mejor postor jurar que obedecerás en todo y para siempre a tal o cual tirano? Pues lo harás porque quieres, en uso de tu libertad y aunque obedezcas a otro o te dejes llevar por la masa seguirás actuando tal como prefieres: no renunciarás a elegir, sino que habrás elegido no elegir por ti mismo. Por eso un filósofo francés de nuestro siglo, Jean-Paul Sartre, dijo que <<estamos condenados a la libertad>>. Para esa condena, no hay indulto que valga...

De modo que mi <<haz lo que quieras>> no es más que una forma de decirte que te tomes en serio el problema de tu libertad, lo de que nadie puede dispensarte de la responsabilidad creadora de escoger tu camino. No te preguntes con demasiado morbo si <<merece la pena>>

⁶ Tomado de: Savater, F. (1991). *Ética para Amador*. Editorial Ariel: Barcelona.

todo este jaleo de la libertad, porque quieras o no eres libre, quieras o no tienes que querer. Aunque digas que no quieres saber nada de estos asuntos tan fastidiosos y que te deje en paz, también estarás queriendo.. queriendo no saber nada, queriendo que te dejen en paz aun a costa de aborregarte un poco o un mucho. Son las cosas del querer, amigo mío, como dice la copla! Pero no confundamos este <<haz lo que quieras>> con los caprichos de que hemos hablado antes; Una cosa es que hagas <<lo que quieras>> y otra bien distinta que hagas <<lo primero que te venga en gana>>. No digo que en ciertas ocasiones no pueda bastar la pura y simple gana de algo: al elegir qué vas a comer en un restaurante, por ejemplo. Ya que afortunadamente tienes buen estómago y no te preocupa engordar, pues venga, pide lo que te dé la gana... Pero cuidado, que a veces con la <<gana>> no se gana sino que se pierde. Ejemplo al canto. No sé si has leído macho la Biblia. Está llena de cosas interesantes y no hace falta ser muy religioso —ya sabes que yo lo soy más bien poco— para apreciarlas. En el primero de sus libros, el Génesis, se cuenta la historia de Esaú y Jacob, hijos de Isaac. Eran hermanos gemelos, pero Esaú había salido primero del vientre de su madre, lo que le concedía el derecho de primogenitura: ser primogénito en aquellos tiempos no era cosa sin importancia, porque significaba estar destinado a heredar todas las posesiones y privilegios del padre. A Esaú le gustaba ir de caza y correr aventuras, mientras que Jacob prefería quedarse en casita, preparando de vez en cuando algunas delicias culinarias. Cierta día volvió Esaú del campo cansado y hambriento. Jacob había preparado un succulento potaje de lentejas y a su hermano, nada más llegarle el olorillo del guiso, se le hizo la boca agua. Le entraron muchas ganas de comerlo y pidió a Jacob que le invitara. El hermano cocinero le dijo que con mucho gusto pero no gratis sino a cambio del derecho de primogenitura. Esaú pensó: <<Ahora lo que me apetecen son las lentejas. Lo de heredar a mi padre será dentro de mucho tiempo. ¡Quién sabe, a lo mejor me muero yo antes que él!>> Y accedió a cambiar sus futuros derechos de primogénito por las sabrosas lentejas del presente. ¡Debían oler estupendamente esas lentejas! Ni que decir tiene que más tarde, ya repleta la panza, se arrepintió del mal negocio que había hecho, lo que provocó bastantes problemas entre los hermanos (dicho sea con el respeto debido, siempre me ha dado la impresión de que Jacob era un pájaro de mucho cuidado). Pero si quieres saber cómo acaba la historia, léete el Génesis. Para lo que aquí nos interesa ejemplificar basta con lo que te he contado.

Como te veo un poco sublevado, no me extrañaría que intentaras volver esta histona contra lo que te vengo diciendo: <<No me recomendabas tú eso tan bonito de “haz lo que quieras”? Pues ahí tienes: Esaú quería potaje, se empeñó en conseguirlo y al final se quedó sin herencia. ¡Menudo éxito! Sí, claro, pero... ¿eran esas lentejas lo que Esaú quería de veras o simplemente lo que le apetecía en aquel momento? Después de todo, ser el primogénito era entonces una cosa muy rentable y en cambio las lentejas ya se sabe: si quieres las tomas y si no las dejas... Es lógico pensar que lo que Esaú quería en el fondo era la primogenitura, un derecho destinado a mejorarle mucho la vida en un plazo más o menos próximo. Por supuesto, también le apetecía comer potaje, pero si se hubiese molestado en pensar un poco se habría dado cuenta de que este segundo deseo podía esperar un rato con tal de no estropear sus posibilidades de conseguir lo fundamental. A veces los hombres queremos cosas contradictorias que entran en conflicto unas con otras. Es importante ser capaz de establecer prioridades y de imponer una cierta jerarquía entre lo que de pronto me apetece y lo que en el fondo, a la larga, quiero. Y si no, que se lo pregunten a Esaú...

En el cuento bíblico hay un detalle importante. Lo que determina a Esaú para que elija el potaje

presente y renuncie a la herencia futura es la sombra de la muerte o, si prefieres, el desánimo producido por la brevedad de la vida. <<Como sé que me voy a morir de todos modos y a lo mejor antes que mi padre... ¿para qué molestarme en dar más vueltas a lo que me conviene? ¡Ahora quiero lentejas y mañana estaré muerto, de modo que vengan las lentejas y se acabó!>> Parece como si a Esaú la certeza de la muerte le llevase a pensar que la vida ya no vale la pena, que todo da igual. Pero lo que hace que todo dé igual no es la vida, sino la muerte. Fíjate: por miedo a la muerte, Esaú decide vivir como si ya estuviese muerto y todo diese igual. La vida está hecha de tiempo, nuestro presente está lleno de recuerdos y esperanzas, pero Esaú vive como si para él ya no hubiese otra realidad que el aroma de lentejas que le llega ahorita mismo a la nariz, sin ayer ni mañana. Aún más: nuestra vida está hecha de relaciones con los demás — somos padres, hijos, hermanos, amigos o enemigos, herederos o heredados, etc.—, pero Esaú decide que las lentejas (que son una cosa, no una persona) cuentan más para él que esas vinculaciones con otros que le hacen ser quien es. Y ahora una pregunta: ¿cumple Esaú realmente lo que quiere o es que la muerte le tiene como hipnotizado, paralizándolo y estropeando su querer?

Dejemos a Esaú con sus caprichos culinarios y sus líos de familia. Volvamos a tu caso, que es el que aquí nos interesa. Si te digo que hagas lo que quieras, lo primero que parece oportuno hacer es que pienses con detenimiento y a fondo qué es lo que quieres. Sin duda te apetecen muchas cosas, a menudo contradictorias, como le pasa a todo el mundo: quieres tener una moto pero no quieres romperte la crisma por la carretera, quieres tener amigos pero sin perder tu independencia, quieres tener dinero pero no quieres avasallar al prójimo para conseguirlo, quieres saber cosas y por ello comprendes que hay que estudiar pero también quieres divertirte, quieres que yo no te dé la lata y te deje vivir a tu aire pero también que esté ahí para ayudarte cuando lo necesites, etc. En una palabra, si tuvieras que resumir todo esto y poner en palabras sinceramente tu deseo global de fondo, me dirías: <<Mira, papi, lo que quiero es darme la buena vida>> ¡Bravo! ¡Premio para el caballero! Eso mismito es lo que yo quería aconsejarte: cuando te dije <<haz lo que quieras>> lo que en el fondo pretendía recomendarte es que te atrevieras a darte la buena vida. Y no hagas caso a los tristes ni a los beatos, con perdón: la ética no es más que el intento racional de averiguar cómo vivir mejor. Si merece la pena interesarse por la ética es porque nos gusta la buena vida. Solo quien ha nacido para esclavo o quien tiene tanto miedo a la muerte que cree que todo da igual se dedica a las lentejas y vive de cualquier manera...

Quieres darte la buena vida: estupendo. Pero también quieres que esa buena vida no sea la buena vida de una coliflor o de un escarabajo, con todo mi respeto para ambas especies, sino una buena vida humana. Es lo que te corresponde, creo yo. Y estoy seguro de que a ello no renunciarías por nada del mundo. Ser humano, ya lo hemos indicado antes, consiste principalmente en tener relaciones con los otros seres humanos. Si pudieras tener muchísimo dinero, una casa más suntuosa que un palacio de las mil y una noches, las mejores ropas, los más exquisitos alimentos (¡muchísimas lentejas!), los más sofisticados aparatos, etc., pero todo ello a costa de no volver a ver ni a ser visto por ningún ser humano jamás, ¿estarías contento? Cuánto tiempo podrías vivir así sin volverte loco? ¿No es la mayor de las locuras querer las cosas a costa de la relación con las personas? ¡Pero si precisamente la gracia de todas esas cosas estriba en que te permiten —o parecen permitirte— relacionarte más favorablemente con los demás! Por medio del dinero se espera poder deslumbrar o comprar a los otros; las ropas son para gustarles o para que nos envidien; y lo mismo la buena casa, los mejores vinos, etcétera. Y

no digamos los aparatos: el video y la tele son para verles mejor, el compact para oírles mejor y así sucesivamente. Muy pocas cosas conservan su gracia en la soledad; y si la soledad es completa y definitiva, todas las cosas se amargan irremediabilmente. La buena vida humana es buena vida entre seres humanos o de lo contrario puede que sea vida, pero no será ni buena ni humana. ¿Empiezas a ver por dónde voy?

Las cosas pueden ser bonitas y útiles, los animales (por lo menos algunos) resultan simpáticos, pero los hombres lo que queremos ser es humanos, no herramientas ni bichos. Y queremos también ser tratados como humanos, porque eso de la humanidad depende en buena medida de lo que los unos hacemos con los otros. Me explico: el melocotón nace melocotón, el leopardo viene ya al mundo como leopardo, pero el hombre no nace ya hombre del todo ni nunca llega a serlo si los demás no le ayudan. ¿Por qué? Porque el hombre no es solamente una realidad biológica, natural (como los melocotones o los leopardos), sino también una realidad cultural. No hay humanidad sin aprendizaje cultural y para empezar sin la base de toda cultura (y fundamento por tanto de nuestra humanidad): el lenguaje. El mundo en el que vivimos los humanos es un mundo lingüístico, una realidad de símbolos y leyes sin la cual no solo seríamos incapaces de comunicarnos entre nosotros sino también de captar la significación de lo que nos rodea. Pero nadie puede aprender a hablar por sí solo (como podría aprender a comer por sí solo o a mear —con perdón— por sí solo), porque el lenguaje no es una función natural y biológica del hombre (aunque tenga su base en nuestra condición biológica, claro está) sino una creación cultural que heredamos y aprendemos de otros hombres.

Por eso hablar a alguien y escucharle es tratarle como a una persona, por lo menos empezar a darle un trato humano. Es solo un primer paso, desde luego, porque la cultura dentro de la cual nos humanizamos unos a otros parte del lenguaje pero no es simplemente lenguaje. Hay otras formas de demostrar que nos reconocemos como humanos, es decir, estilos de respeto y de miramientos humanizadores que tenemos unos para con otros. Todos queremos que se nos trate así y si no, protestamos. Por eso las chicas se quejan de que se las trate como mujeres <<objeto>>, es decir, simples adornos o herramientas; y por eso cuando insultamos a alguien le llamamos <<animal>>, como advirtiéndole que está rompiendo el trato debido entre hombres y que como siga así podemos pagarle con la misma moneda. Lo más importante de todo esto me parece lo siguiente: que la humanización (es decir, lo que nos convierte en humanos, en lo que queremos ser) es un proceso recíproco (como el propio lenguaje, ¿te das cuenta?). Para que los demás puedan hacerme humano, tengo yo que hacerles humanos a ellos; si para mí todos son como cosas o como bestias, yo no seré mejor que una cosa o una bestia tampoco. Por eso darse la buena vida no puede ser algo muy distinto a fin de cuentas de dar la buena vida. Piénsalo un poco, por favor.:

Mas adelante seguiremos con esta cuestión. Ahora, para concluir este capítulo de modo más relajado, te propongo que nos vayamos al cine. Podemos ver, si quieres, una hermosísima película dirigida e interpretada por Orson Welles: Ciudadano Kane. Te la recuerdo brevemente, Kane es un multimillonario que con pocos escrúpulos ha reunido en su palacio de Xanadú una enorme colección de todas las cosas hermosas y caras del mundo. Tiene de todo, sin duda, y a todos los que le rodean les utiliza para sus fines, como simples instrumentos de su ambición. Al final de su vida, pasea solo por los salones de su mansión, llenos de espejos que le devuelven mil veces su propia imagen de solitario: solo su imagen le hace compañía. Al fin muere, murmurando una palabra:

<<Rosebud>> Un periodista intenta adivinar el significado de este último gemido, pero no lo

logra. En realidad, <<Rosebud>> es el nombre escrito en un trineo con el que Kane jugaba cuando niño, en la época en que aún vivía rodeado de afecto y devolviendo afecto a quienes le rodeaban. Todas sus riquezas y todo el poder acumulado sobre los otros no habían podido comprarle nada mejor que aquel recuerdo infantil. Ese trineo, símbolo de dulces relaciones humanas, era en verdad lo que Kane quería, la buena vida que había sacrificado para conseguir millones de cosas que en realidad no le servían para nada. Y sin embargo la mayoría le envidiaba... Venga, vámonos al cine: mañana seguiremos.

LECTURA N° 5

Objetivos y actividades:

- Identificar idea general e idea principales en textos de tipo problema-solución.
- Analizar y discutir los obstáculos que encuentra el joven para alcanzar la madurez del juicio moral.

*La Autoafirmación en el joven*⁷

La juventud es una edad intermedia entre la adolescencia y la madurez. La adolescencia se caracteriza por el despertar sexual. La madurez designa al ser humano en pleno ejercicio de la humanidad.

Quiero hablar hoy con los jóvenes de ambos sexos con el fin hacerles caer en la cuenta **de la necesidad que tienen de autoafirmarse si quieren llegar a la madurez.**

El joven se caracteriza por dos rasgos ambivalentes que ponen de manifiesto su grandeza y su fragilidad: la fuerza de ascensión (o coraje de existir) y la experiencia.

El joven oscila entre el idealismo y la inexperiencia. (por idealismo entiendo aquí, el predominio de las ideas y sentimientos - que se viven como la realidad – sobre la razón y la realidad objetiva). El joven no conoce todavía la resistencia, por no decir terquedad, de las cosas, de los hechos y de la sociedad; de aquí que, en sueños, se sienta dueño de todo; toda empresa le parece fácil, realizable.

Otro encuentro peor hace el joven al verificar la malicia de los seres humanos : robos, abusos sexuales, traiciones, infidelidades, de algunos profesores, amigos, familiares y hasta de sus mismos padres.

Dureza y malicia la suelen hacer reaccionar de acuerdo con los condicionamientos de su carácter y psicología: rebelión, depresión, evasiones...

Las dificultades que experimenta el joven al enfrentarse con la realidad, consisten sobre todo en la inseguridad interior, latente y bastante común, y en la frustración de querer ser el mismo y no poder serlo.

Arquímedes buscaba un punto de apoyo para mover el mundo: pero olvidó o supuso un dato anterior: la Autoafirmación y firmeza del que mueve la palanca, que, de no darse, precisamente cuando encuentra el punto de apoyo, no consigue mover el mundo sino, por fuerza de la dinámica, verse repelido y ¡volar como rueda suelta por el espacio!.

⁷ Tomado de: Llano, A. (s/f). *La autoafirmación en el joven*. Diario El Tiempo, Santa Fe de Bogotá: Colombia.

Luego, lo primero que usted necesita, estimado joven, si quiere mover su vida y la historia, es autoafirmarse, darle el sí a su vida, antes y precisamente para poder dárselo a Dios y los demás. Dicho gráficamente y con un ejemplo: si usted se lee a Nietzsche antes de autoafirmarse, corre el riesgo de que el rebote, proveniente de la fuerza poderosa del pensamiento de este filósofo, lo lance al espacio dando mil vueltas. Lo cual sucedido muchas veces.

Autoafirmarse consiste ante todo en aceptarse, con sus cualidades y defectos, de todo orden. Significa darle un sí a la vida, a su hogar, a sus padres, por fallas que tengan. Implica asumir criterios, formar carácter, tener principios. No es fácil Autoafirmarse. Se corren muchos riesgos. Léase la sabia y orientadora obra del psicólogo Adler, que lleva título *El Sentido de la Vida*. Allí le hace ver que, al autoafirmarse, puede pecar por exceso o por defecto, si no logra el ajuste interior, dinámico y dialéctico entre lo que es y lo que quiere ser; entre la realidad y sus ambiciones. O bien, lo hunde el complejo de inferioridad, que lo puede llevar hasta al suicidio, o lo exalta el complejo de superioridad que lo convierte en un Noriega, Hitler o Hussein y acaba con los demás. Ambos complejos le impiden la autenticidad.

Este paso de la adolescencia a la madurez, que llamamos juventud, exige un valor moral muy importante y decisivo, cuya ausencia determina la causa más frecuente del fracaso en la vida, en el trabajo y en el matrimonio. Me refiero al cambio de centro de gravedad interior. Le aclaro.

El niño solo piensa en sí mismo y hace girar a los demás alrededor de sus necesidades y caprichos. Lo que caracteriza al adulto no son los años, sino el haber cambiado el centro de gravedad propio por el social. **Uno es adulto cuando y en la medida en que vive en función de los demás.**

la tarea más importante, urgente y desconocida del educador consiste en ayudar al adolescente a entender, acepta y a realizar el cambio de centro de gravedad: ayudarlo al educando a convencerse que debe desprenderse de sí mismo y de su hogar, para empezar a vivir la función de los demás, en la sexualidad, en el trabajo, en todo. ¿de no haberlo hecho, será un niño, cosa frecuente y vergonzosa, de 40, 60 o 100 años.

Este cambio implica un sacrificio, un morir a sí mismo, única ley del crecimiento y de la realización del hombre. Bolívar dejó de ser niño cuando en su primer viaje a Europa, siendo apenas un adolescente, entendió los *derechos del hombre*, Y regresó a su patria para manumitir a los mil esclavos de su hacienda de San Mateo, y entregarse del todo a la liberación de América, a costa de mil sacrificios.

Si sus educadores solo le hablan a usted de ciencia y de placer, nunca dejará de ser niño.

Guía para el ensayo acerca del héroe como proyecto moral

El objeto del ensayo es realizar una síntesis de las ideas que cada estudiante haya encontrado importantes en las diferentes lecturas realizadas para reflexionar o describir las características del héroe moral o su contrafigura, el cobarde moral.

Utilización de las fuentes

1. Todos los materiales de contenido moral que han sido entregados son útiles para ambos enfoques. Sin duda, sería provechoso complementar la información en otras fuentes de acuerdo a los intereses que el grupo tenga.
2. Se estima que el material titulado “El héroe como proyecto moral” puede servir para elaborar el esquema general de cada presentación, lo que deberá complementarse con aspectos concretos identificados en el contenido de los otros materiales.
3. La idea clave en todos los documentos entregados es la de *humanización* como proceso que permite alcanzar la plena realización de las facultades intelectuales en un intelecto que sabe distinguir la verdad y el error, y, de otra parte, en el control de las emociones e instintos mediante una voluntad que sabe elegir el bien y goza compartiéndolo. La ética es una herramienta para lograrlo, y alcanzarlo en las circunstancias del mundo actual es heroico, según Savater, por los obstáculos que oponen los “bienintencionados cínicos” y los “voluntariosos inquisidores”.
4. El norte de todo proyecto moral es la *libertad*, proceso que construye el centro de la vida desde el interior de cada persona y condiciona toda influencia desde fuera a los fines de la humanización para uno y para los otros.
5. Sobre estas cosas discuten Sócrates y Calicles (Autodisciplina según Platón); Aristóteles ofrece un método (Autodisciplina según Aristóteles); Savater nos advierte de no venderse por un plato de lentejas (Date la buena vida), y Alfonso Llano describe los obstáculos que encuentra el joven hoy para desarrollar su proyecto de humanización (La autoafirmación en el joven).

Estrategias Metacognitivas

Objetivos y actividades:

- Introducir el concepto y la función de las estrategias metacognitivas.
- Utilizar la lectura *La cara moral de la personalidad* para modelar la aplicación de las estrategias metacognitivas.

Definiciones preliminares:

- a) Lo cognitivo o *cognición* hace relación a lo que ocurre en nuestro cerebro cuando queremos comprender la realidad (observándola o mediante la lectura de textos que la explican). Este acto de comprender la realidad implica la ejecución de procesos mentales como la atención, la percepción, la memoria, el razonamiento, imaginación, toma de decisiones, pensamiento y lenguaje.

- b) Estrategias: son las actividades o procedimientos que empleamos para lograr que esos procesos mentales (atención, razonamiento, memoria, etc.) funcionen lo mejor posible cuando nos toca analizar y sintetizar, después de observar o leer, una información específica. Ejemplos de estrategias son determinar qué tipo de estructura tiene el texto o la información, extraer las ideas principales, elaborar un esquema que muestre las relaciones entre ellas, etc. En general, se denomina a estos procedimientos *estrategias cognitivas*.
- c) Metacognitivas: se dice que la estrategia es *metacognitiva* cuando se trata de un procedimiento utilizado para planificar, regular y evaluar el desenvolvimiento de esos procesos de pensamiento o aprendizaje (atención, razonamiento, memoria, etc.) antes, durante y después de la lectura de un texto.

Un ejemplo de la aplicación de estrategias metacognitivas (lectura de “Cara moral de la personalidad”)

1. Inspección general del material: hacer inferencias del tema a partir del título, pasar la vista por los párrafos, hacer preguntas a partir de los subtítulos, valorar ayudas tipográficas, leer esquemas o resúmenes.
¿Qué otras caras o aspectos tiene la personalidad y qué relación tienen con su aspecto moral? ¿ el desarrollo moral me ayuda a tener una trascendencia humanizante y evitar o superar las trascendencias inferiorizantes?
2. Establecer objetivos o un propósito a la lectura.
 - Conocer la relación entre carácter y temperamento
 - Aclarar el efecto de los roles sociales en el carácter
 - Explicar qué es trascendencia humanizante
3. Activar el conocimiento previo.
 - El temperamento es un sistema de reacciones y conductas de origen genético.
 - El carácter es el resultado de una inteligencia ejercitada en la comprensión de la realidad y la búsqueda de la verdad, y de una voluntad orientada hacia el bien y la solidaridad.
4. Utilizar los subtítulos y ayudas tipográficas para mantener la progresión temática.
 - Escojo la idea “ es la personalidad trascendida de lo biológico y social a lo genuinamente humano”, y mantengo la atención en cómo la desarrolla el autor: en a-1 habla de la estabilidad de lo caracterológico, en a-2, en a-3, etc.
5. Monitorear la aparición de los datos para elaborar la idea principal.
 - ¿ Qué concepto clave en B, en C, en D, en E?
6. Supervisar la propia comprensión del texto: dificultades, sus causas.
7. Decidir cambio de estrategia.
8. Evaluar los resultados: ¿He logrado el objetivo? ¿Qué me ayudó o impidió lograrlo?

LECTURA N° 7

Objetivos y actividades:

- Reforzar habilidades para identificar estructura, seguimiento a la progresión temática.
- Introducción a las habilidades metecognitivas.
- Analizar el valor de la ética como fuerza y aliento para la acción humana.

El héroe como proyecto moral⁸

En la actualidad, que tanto se abusa de las expresiones éticas, no se sabe ya quiénes son peores enemigos del proyecto moral, si los bienintencionados cínicos que abominan de cualquier planteamiento de este tipo porque sostienen que la opresión del hombre es tal que aún no – o ya no- se dan las circunstancias adecuadas de emancipación indispensables a la libertad ética. O los voluntariosos inquisidores que reducen todo el asunto a un perentorio <<¡ que se vea!>>, convencidos como están de que lo peculiar del tejido moral puede ser visto y analizado desde fuera.

Para unos, todo en la libertad es exterioridad, aunque una exterioridad *intrínseca* que la anula: determinismos históricos o económicos, hábitos... Para los otros, la verdad de la opción libre también es exterior: ser moral es estar públicamente sometido al juicio de la moral, tribunal de vociferantes y contradictorias deliberaciones, del que cualquiera en general y ninguno en particular forma parte como acusador. Es en este contexto de equívocos en el que cobra relevancia ética la figura del héroe.

Es preciso señalar ante todo que el héroe, en el sentido que aquí nos interesa, no es una anécdota histórica ni la apoteosis glorificadora de algún hombre particularmente digno de aprecio, sino un ideal de conducta libre, la mejor perspectiva desde la que considerar la acción justificada. Para algunos, *heroísmo* es fanfarronería y arrogancia ultrajante, cuando no militarismo; para otros, idolatría infantil por una imagen paternal fuerte y protectora cuyos condicionamientos esclavizadores se posponen consciente o inconscientemente.

Estos puntos de vista se equivocan en cuanto a lo esencial de la figura que nos ocupa. Ciertamente, la denominación del héroe y lo prototípico de su simbología provienen del ámbito *épico* (orden de batallas y monstruos sometidos y fundación de ciudades y exaltación póstuma a la semidivinización. Es lógico que así sea y nada hay en la tradición del término que deba ser rechazado hoy como indeseable superficialidad.

Épica y ética se relacionan en cuanto ambas tratan de la acción humana. La acción es riesgo y mesura, arrojo, fidelidad e innovación, búsqueda de la eficacia más vital y perdurable. Por otra parte, la ética, se ocupa inmediatamente del *querer* humano.

⁸ Adaptado de: Savater, F. (1994). Ob. cit.

Preguntarme por lo que debo hacer o por la opción mejor entre varias, indagar los criterios de acuerdo a los cuales valorar y justificar las decisiones de mi libertad, todo ello se resume en una pregunta fundamental: <<¿ Qué quiero yo realmente?>>, y en esto consiste el objeto de la ética.

El ideal del héroe es el de una voluntad que sabe, quiere y puede, y, por su parte, la ética busca ante todo la *fuerteza*, es decir, el aliento para vivir la mejor posibilidad de lo humano, no la más precaria o la menos exigente. Por ello, la acción del héroe se inspira en un proyecto moral, y esto explica también que en todas las tradiciones culturales el héroe es ante todo fuerte, y ser *fuerte* significa algo asombrosamente parecido en la mayoría de las culturas: *ser fuerte es ser intrépido y generoso*.

Ser fuerte, por encima de todas las cosas, significa no retroceder ante lo que debe y puede ser hecho; significa no someterse a lo que le es extraño e injustamente hostil; no querer vanagloriarse con la humillación del otro; ser fuerte significa renunciar al botín de la victoria con triunfal alegría, conceder la igualdad de la nobleza a quien ya no la espera o a quien aún no la merece. Sea el momento de proponer esta definición del héroe: << Héroe es quien logra ejemplificar con su acción la virtud como fuerza y excelencia>>. Todos los términos esenciales están ahí reunidos: ejemplo, acción, virtud, fuerza y excelencia.

La acción precisamente es la característica que define al ser humano. Actuar es algo más que alimentarse y reproducirse, buscar refugio, cazar o moverse en busca del calor del sol o de aguas templadas. La acción está vinculada a la previsión pero también a lo imprevisto. Es una forma emprendedora de responder a las urgencias y tareas que la realidad nos demanda, pero también de explorarla y descubrir en ella capacidades aún no ejecutadas. El ser activo no sólo obra a causa de la realidad sino que activa la realidad misma, la pone en marcha de un modo que sin él nunca hubiera llegado a ocurrir. Es su naturaleza de ser activo, lo que convierte al ser humano en un ser ético, y la ética tiene pleno sentido para él/ella como búsqueda de la *fuerteza*, el aliento para ser co-creador de sí mismo junto con Dios, completando y reformulando su plan creador.

Un retrato del héroe ha de destacar su carácter autofundante, es decir, el héroe se sostiene y funda a sí mismo porque asume que no es un esclavo de los instintos ni rueda que mueven los caprichos del destino. El/ella sabe lo que quiere como quiere lo que sabe, Sabe y se acuerda de quién es, y seguro de su naturaleza (índole) encamina su acción, la enmarca en un proyecto ético, y hace de sus virtudes la armadura frente a lo que se suele denominar destino. De aquí extrae los elementos de su carácter, a través de la acción mediante la cual nos vamos constituyendo como seres humanos. Tener carácter es más bien descubrirse y elegirse a uno mismo: un atreverse a ser plenamente, *racionalmente*, quien ya se es, un ser humano en medio de circunstancias muy concretas y dotado de inmensas posibilidades. El héroe es fundador, entonces, de sí mismo.

El héroe es quien realiza esta aventura de humanización, de personalización de la verdad, la bondad y la belleza. Para lograrlo se convierte en explorador del espíritu porque sabe que toda experiencia es interior, que lo que nos pasa, siempre pasa *dentro*. Aventura interior o

heroísmo exterior, los hombres parece que estamos destinados siempre – o al menos así nos gusta imaginárnoslo- a lo excepcional, lo superior, lo apasionado. En nuestra forma de pensar o de querer, nada es tan común como lo insólito. Y estamos tejidos del material de los sueños. Miramos a nuestro alrededor y nos sorprende por doquiera la rutina y la mediocridad; pero si penetráramos en las almas, nos abrumaría la presencia de lo portentoso. Y tú, ¿ te atreves a esta aventura interior, a ser el héroe de tu proyecto ético?

LECTURA N° 8

Objetivos y actividades:

- Presentar un ejemplo literario de un texto narrativo.
- Examinar las características del comportamiento moral como acto heroico.

La muerte de Hadji Murad⁹

Harold Bloom, crítico literario, introduce de esta manera al personaje y el pasaje de la muerte del héroe Hadji Murad:

Hadji Murad pertenecía al pueblo ávaro de Dagestán, un país montañoso, e inicialmente luchó contra los múridos, el movimiento de masas de renacimiento místico musulmán que dio origen a una guerra de sesenta años entre los rusos y los ávaros. Tras matar al líder de los múridos, Imam Hamyad, el héroe se unió a los rusos, a continuación traicionado y denunciado ante los rusos como seguidor de Shamil, el nuevo imán. Hadji Murad escapó de los rusos saltando desde un alto precipicio, y sobrevivió para unirse a los múridos, donde sus aptitudes pronto lo convirtieron en el principal subordinado de Shamil. Extraordinario capitán tanto en los ataques por sorpresa como en las batallas organizadas, la fama del héroe acabó provocando la envidia de Shamil, que condenó a muerte a su mejor soldado a fin de salvaguardar los intereses de la sucesión dinástica.

Hadji Murad, magnífico en su última contienda al igual que en toda su vida, manifiesta esa sabiduría como sólo lo hacen los héroes y las heroínas trágicas de Shakespeare, luchando hasta el final y muriendo de modo desafiante pero con elegancia. En su última mañana, a la luz que precede al sol, manda que le traigan su caballo y sale acompañado de sus cinco guardaespaldas y una guardia de cinco cosacos. Matan a los cosacos y se alejan de ellos, aunque no consiguen escapar de los demás cosacos, ni de la milicia tártara que sirve a los rusos, quienes le rodean. Tras un intenso tiroteo, a Hadji Murad le llega su fin:

Hadji Murad fue alcanzado por otra bala en el costado izquierdo. Se tumbó en la zanja, arrancó de la aljuba otro mechón de algodón y tapó la herida. La herida del costado era mortal y él comprendió que se moría. Recuerdos e imágenes fueron sucediéndose en su mente con extraordinaria prontitud. Vio ante sí al fornido Abununzal-Kan, que sujetaba con la mano el cigarrillo cortado, lanzándose puñal en mano sobre el enemigo; vio al anciano Vorontsov, débil, anémico, con su astuto rostro blanco, y escuchó su voz suave; vio a su hijo Yusuf, a la esposa Sofiat; vio la cara pálida, con barba roja y ojos encarnados, de Shamil, su enemigo.

Todos estos recuerdos pasaban por su imaginación sin despertar en él sentimiento alguno: ni compasión, ni odio ni deseos. Todo esto parecía fútil en comparación con lo que para él

⁹ Tomado de: Bloom, H. (1994). *El canon occidental*. Editorial Anagrama: Barcelona.

comenzaba, o ya había comenzado. No obstante, su cuerpo vigoroso seguía haciendo lo mismo que antes. Reunió las últimas fuerzas, descargó la pistola contra un hombre que, tras la abatida, venía hacia él y le dio. El hombre cayó. Después salió de la zanja y con el puñal en la mano marchó en línea recta, cojeando pesadamente, en dirección al enemigo. Se oyeron algunos disparos, se tambaleó y cayó. Varios milicianos se lanzaron con gritos de triunfo sobre el cuerpo tendido. Pero el que creían cadáver, de pronto, se movió. Primero levantó la cabeza, grande, descubierta, afeitada; después el cuerpo se agarró a un árbol y se incorporó del todo. Su aspecto era tan terrible que los atacantes se detuvieron. Pero de pronto tembló, se separó del árbol, cayó de bruces en toda su estatura, como un cardo truncado, y ya no se movió.

No se movía, pero aún sentía. Cuando Hadji Aga, el primero en llegar hasta él, le dio una puñalada en la cabeza, le pareció que le habían dado con un martillo y no lograba comprender quién lo hizo y para qué. Era la última señal de su contacto con el cuerpo. Después no sintió nada más, y los enemigos pisotearon y apuñalaron lo que ya no tenía nada en común con él.

LECTURA N° 9

Objetivos y actividades:

- Presentar un texto literario como ejemplo de lectura descriptiva.
- Analizar algunas características del comportamiento que se aparta de un proyecto moral.

*El Cobarde*¹⁰

El distinguido psicólogo y pensador Gordon Allport (Qué es la personalidad) comenta este retrato moral de la siguiente forma:

En total se describen catorce situaciones; todas ellas son equivalentes para el cobarde: cualesquiera de los estímulos que obran sobre él despiertan la misma tendencia, profunda y dominante. Sus actos son todos distintos, pero todos equivalentes porque cada uno de ellos es una manifestación del mismo ánimo cobarde. En resumen, Teofrasto empleó hace más de dos mil años un método que sólo ahora vislumbran los psicólogos; el definir, con la ayuda de estímulos equivalentes y respuestas equivalentes, las principales tendencias de un carácter.

La cobardía es una contracción del alma causada por el miedo. Veamos qué clase de ser es el cobarde. Cuando está en el mar cree que los peñascos son piratas. y en cuanto el mar comienza a alborotarse pregunta ansiosamente si todos los pasajeros est[an iniciados [en los misterios de Cabiria]; cuando el timonel mira al cielo le pregunta si ya están a mitad de camino y qué le parece el tiempo; le dice al que está a su lado que tuvo un sueño perturbador; se quita la túnica y se la da al esclavo [para poder nadar]; finalmente ruega que lo lleven a la costa.

Cuando está en las filas y la infantería se dispone .a entrar en acción, llama a su lado a los soldados del cuerpo y les dice que observen con atención, porque no se puede distinguir fácilmente cuál es el enemigo. Luego, cuando se oye el ruido de la batalla y se ve caer a los hombres, les dice a sus compañeros que con la prisa olvidó la espada; corre a su tienda, se libra de su esclavo enviándolo a explorar, esconde la espada bajo la almohada y pierde tiempo fingiendo buscarla.

Cuando ve que traen a un amigo que sangra, corre a su encuentro, lo anima, lo sostiene tomándolo bajo los brazos; luego lo atiende, le restaña la sangre y se queda a su lado para espantarle las moscas; en suma, hace de todo menos combatir. Las trompetas tocan a la carga y él murmura, sentado en la tienda: “¡Malditos sean! ¡No dejan dormir al pobre hombre, con sus eternas trompetas!” Cubierto por la sangre del otro, sale al encuentro de los soldados que vuelven y les dice que salvó a un amigo con riesgo de su vida; y lleva a los soldados de su pueblo y tribu a la cabecera de la cama y les explica a cada visitante que con sus propias manos llevó al herido a la tienda.

¹⁰ Tomado de: Allport, G. (1976). *Qué es la personalidad*. Ediciones Siglo XX: Buenos Aires.

Actividades generales de evaluación

Las fases del método de instrucción directa, que se aplica en el presente programa, portan un potencial de evaluación formativa, como se sabe la presentación de una estrategia se cierra con la práctica correspondiente por parte del alumno, lo que constituye de por sí una actividad de evaluación.

- a) Evaluación diagnóstica: para ubicar el nivel de desarrollo del juicio moral del educando se aplicará una prueba que para estos fines desarrolló Rest (1977) denominada en inglés *Defining issues test* y conocida por sus siglas DIT. Se caracteriza por activar los esquemas morales del evaluado y determinar por las construcciones lógicas-deductivas que éste realiza el estadio de desarrollo del juicio moral en que se encuentra.. Las habilidades de comprensión lectora se estimarán utilizando un cuestionario de análisis semántico del texto.
- b) Evaluación formativa: se aprovechará el marco y la dinámica de interacción docente- estudiante que se generan con el modelo de instrucción directa para registrar el avance que observen los participantes en la identificación de la idea general, las ideas principales, seguir la progresión temática y utilizar recursos de autocontrol de la comprensión. Para el caso de la idea general e ideas principales se utilizarán ejercicios de *subrayado* en las copias de las lecturas entregadas o su parafraseo cuando aquéllas estén implícitas. El seguimiento de la *progresión temática* es en sí misma una señal de autocontrol de la comprensión, y como tal será utilizado. Se dará

mucha importancia a los ejercicios de elaboración de *esquemas representativos* de los textos leídos como señal significativa del nivel de comprensión logrado.

- c) Evaluación sumativa: se utilizará una prueba de *ensayo* en la que se incluirán los conceptos que cada uno haya encontrado interesantes en las lecturas realizadas, para reflexionar sobre las características y condiciones de un proyecto moral como medio de madurez humana. Se recomienda tener como marco general del trabajo la lectura de Savater "El héroe como proyecto moral".