

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA BÁSICA

DESARROLLO MORAL Y VALORES AMBIENTALES

CARMEN NUÉVALOS RUIZ

UNIVERSITAT DE VALENCIA
Servei de Publicacions
2008

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 30 d'
Abril de 1997 davant un tribunal format per:

- D. Juan Escámez Sánchez
- D. Robert Roche Olivar
- D. Nicolás Martín Sosa
- D^a. Dolores Frías Navarro
- D^a. M^a Vicenta Mestre Escrivá

Va ser dirigida per:

D. Esteban Pérez Delgado

D. Jesús Ballesteros Llompart

©Copyright: Servei de Publicacions
Carmen Nuévalos Ruiz

Depòsit legal:

I.S.B.N.:978-84-370-6996-8

Edita: Universitat de València

Servei de Publicacions

C/ Artes Gráficas, 13 bajo

46010 València

Spain

Telèfon: 963864115

UNIVERSIDAD DE VALENCIA
FACULTAD DE PSICOLOGIA

**DESARROLLO MORAL Y
VALORES AMBIENTALES**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Carmen P. Nuévalos Ruiz

Dirigida por:

Esteban Pérez-Delgado

Jesús Ballesteros Llompart

*“Si en una noche negra
sobre una piedra negra
camina una hormiga negra,
Dios la ve y la ama”.*

Dedico este trabajo a María.

A mis dos directores de tesis Esteban Pérez-Delgado y Jesús Ballesteros, y a tantas personas que han colaborado y “sufrido” este trabajo, mi gratitud.

INDICE	5
PROLOGO	13
INTRODUCCION	17
I. FUNDAMENTOS TEORICOS	31
CAPITULO 1. ETICA, EDUCACION Y VALORES AMBIENTALES	33
1. 1. Los problemas ambientales como síntomas de una crisis moral.	
Necesidad de una ética ambiental	35
1. 2. Desafío y responsabilidad educativa	40
1. 2. 1. La responsabilidad educativa en el desarrollo de una ética ambiental	40
1. 3. Tendencias y fundamentos generales de la educación ambiental	43
1. 3. 1. Génesis de la educación ambiental	43
1. 3. 2. Justificación de la necesidad de la educación ambiental a partir de los informes y programas internacionales	46
1. 3. 2. 1. Antecedentes	46
1. 3. 2. 2. El Programa MAB de la UNESCO (1971)	48
1. 3. 2. 3. La Conferencia sobre el Medio Humano de Estocolmo (1972)	49
1. 3. 2. 4. El Programa de las Naciones Unidas para el medio ambiente (1973)	50
1. 3. 2. 5. El Programa Internacional de Educación Ambiental (1975): el Seminario de Belgrado. La Conferencia de Tbilisi. El Congreso Internacional de Moscu	52
1. 3. 2. 6. Otras respuestas institucionales relevantes para la Educación Ambiental	55
1. 3. 3. La Educación Ambiental. Definiciones y principios	61
1. 3. 3. 1. Definiciones de la educación ambiental	63
1. 3. 4. Principales deficiencias en el terreno de la educación ambiental	70

1. 3. 5. La enseñanza de valores y actitudes ambientales: algunos principios básicos de la educación en valores ambientales	76
CAPITULO 2. ECOFILOSOFÍAS	85
2. 1. Ecofilosofías tecnocráticas	90
2. 2. Ecofilosofías biólogos	95
2. 3. Ecofilosofías humanistas	102
CAPITULO 3. LA PSICOLOGÍA DEL MORAL	107
3. 1. Jalones históricos en la psicología moral: las dos corrientes psicológicas sobre el desarrollo moral	111
3. 2. La teoría del desarrollo moral en Piaget	118
3. 2. 1. El desarrollo cognoscitivo como proceso de adaptación	118
3. 2. 2. La construcción de estructuras psicológicas y la función de equilibración	120
3. 2. 3. Los estadios evolutivos piagetianos	124
3. 2. 4. El desarrollo del juicio moral	126
3. 3. La teoría del desarrollo del razonamiento moral en Lawrence Kohlberg	132
3. 3. 1. Principios básicos de la teoría de Kohlberg	132
3. 3. 2. El enfoque cognitivo-evolutivo	135
3. 3. 3. Descripción teórica del juicio moral en la teoría de los estadios	137
3. 3. 4. La metodología de Kohlberg.	140
3. 3. 5. La perspectiva social y la toma de rol en los estadios morales	143
3. 3. 6. La descripción paralela de los estadios en desarrollo congestivo, toma de perspectiva y razonamiento moral	146
3. 3. 7. La secuencia horizontal de la personalidad en la estructura de estadios	152
3. 4. La relación del juicio moral con la conducta moral	155

3. 4. 1. El marco teórico y empírico de la conexión entre el pensamiento y la conducta moral	155
3. 4. 2. Del razonamiento a la conducta moral	158
3. 4. 2. 1. El modelo de Locke	160
3. 4. 2. 2. El modelo de Kohlberg y Candee	163
3. 5. Implicaciones y sugerencias desde la teoría de Kohlberg para la EVA	169
3. 5. 1. Aportaciones de los principios de reversibilidad y universalizabilidad de la teoría de Kohlberg al ámbito de la ética ambiental	169
3. 5. 1. 1. El criterio de reversibilidad: implicaciones para la EVA	170
3. 5. 1. 2. El criterio de universalizabilidad: implicaciones para la EVA	174
3. 5. 2. Estadios duros y estadios blandos: la perspectiva cósmica del séptimo estadio	175
3. 5. 2. 1. Elementos comunes y diferencias de los estadios duros y los estadios blandos	175
3. 5. 2. 2. La postulación de un hipotético séptimo estadio blando de perspectiva cósmica	180
3. 6. La psicología de las actitudes	184
3. 6. 1. Hitos en la evolución histórica y diferentes enfoques en el estudio de las actitudes	184
3. 6. 1. 1. Enfoque conductista	186
3. 6. 1. 2. Enfoque mentalista o teorías cognitivas	187
3. 6. 1. 3. Enfoque funcionalista	190
3. 6. 1. 4. El enfoque genético o interaccionista	192
3. 6. 1. 5. Modelado o aprendizaje observacional de Bandura	196
3. 6. 2. Definición y conceptualización de las actitudes y sus componentes	199
3. 6. 2. 1. El marco teórico específico de la actitud y su diferenciación del área de la influencia social	200

3. 6. 2. 2. Limitaciones u dificultades en la conceptualización y estudio de las actitudes	203
3. 6. 3. La relación de las actitudes con las conductas	206
3. 6. 3. 1. El modelo de las actitudes de Fishbein y Adjen	202
3. 6. 4. La relación de las actitudes con el juicio moral	214
3. 6. 4. 1. La relación entre juicio moral y actitudes: aportaciones empíricas	214
3. 6. 4. 2. La relación del razonamiento moral con las actitudes y conductas de respeto al medio ambiente	219
3. 6. 5. Las actitudes como factor mediador entre juicio y conducta morales: propuesta de un modelo de organización integral de la moralidad	222

II. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	229
CAPITULO 1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN E INSTRUMENTOS DE MEDIDA DEL DESARROLLO MORAL	231
1. 1. La evaluación del desarrollo moral: evaluación de actitudes y valores	233
1. 1. 1. Instrumentos de medida del razonamiento moral	236
1. 1. 1. 1. La entrevista semiestructurada de L. Kohlberg	237
1. 1. 1. 2. Nuestro instrumento de medida del razonamiento moral: el Defining Issues Test (DIT) de J. Rest	237
1. 1. 2. Nuestros instrumentos de medida de las actitudes y las conductas ecológicas	242
1. 1. 2. 1. El cuestionario de actitudes ambientales (CAAM) de Nuévalos	242
1. 2. 2. 2. El cuestionario de conductas ambientales (CCAM) de Nuévalos	245
1. 3. Metodología y diseño de la investigación	246
1. 3. 1. Procedimiento de aplicación de los cuestionarios	248
1. 3. 2. Características del centro	249
CAPITULO 2. EL RAZONAMIENTO SOCIO-MORAL DE LOS SUJETOS: MUESTRA Y DATOS GENERALES DEL RAZONAMIENTO MORAL	251
2. 1. Hipótesis de partida	253
2. 2. Distribución de la muestra por edades, sexos y niveles educativos	255
2. 3. El razonamiento moral de los sujetos	259
2. 4. Comparación con otros estudios	266
2. 5. Efecto de los estudios en el razonamiento moral	271
2. 6. Efectos de la edad en el razonamiento moral	283

2. 7. Efecto del sexo en el razonamiento moral	289
CAPITULO 3. EL RAZONAMIENTO MORAL Y SU RELACIÓN CON LAS CONDUCTAS Y LAS ACTITUDES DE RESPETO AL MEDIO AMBIENTE	293
3. 1. Hipótesis de partida	295
3. 2. Influencia del razonamiento moral en las conductas de respeto al medio ambiente	298
3. 3. Influencia del razonamiento moral en las actitudes de respeto al medio ambiente	306
3. 4. Influencia de las actitudes en las conductas de respeto al medio ambiente (y viceversa)	322
3. 4. 1. Efecto de la variable actitudes de respeto al medio ambiente en las conductas de respeto al medio ambiente	322
3. 4. 2. Efecto de la variable conductas de respeto al medio ambiente en las actitudes de respeto al medio ambiente	324
CAPITULO 4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS VISTOS GLOBALMENTE Y CONCLUSIONES GENERALES	329
BIBLIOGRAFIA	357
ANEXO I: Protocolo del DIT	373
ANEXO II: Protocolo del CCAM	385
ANEXO III: Protocolo del CAAM	389

PROLOGO

Con las nuevas perspectivas que abre el progreso científico-tecnológico surgen nuevas e inquietantes formas de atentar contra la vida y la dignidad humanas y contra el medio natural. Por ello el análisis de la sociedad y la época en que vivimos ha conducido desde todos los estamentos sociales significativos a una honda inquietud por las transformaciones que la actividad humana está suponiendo para la Biosfera, y también por la creciente anomía y la consecuente pérdida del sentido de la vida en sectores cada vez más amplios de la población. La quiebra del equilibrio natural y la quiebra de referentes morales y éticos, así como la consecuente denuncia de la degradación natural y la decadencia moral son características de nuestro mundo, que no por casualidad tienden a asociarse cada vez más.

Pueden rastrearse antecedentes al "pensamiento ecológico" a lo largo de toda la historia. También la consideración del respeto a la naturaleza como valor y norma de conducta deseable tiene raíces muy antiguas, sin embargo una preocupación social por los daños causados por el comportamiento humano al medio ambiente sólo la encontramos a partir de la década de los sesenta. Es a partir de ese momento cuando, por otro lado, empieza a generarse un debate intelectual y social en cuanto a la caracterización del "respeto a la naturaleza" como valor genuinamente moral.

El interés actual por los valores ambientales se deriva de la consideración de que los problemas ambientales como la polución o la exterminación de especies, a los que se ha dedicado la mayor parte del esfuerzo, son considerados cada vez más como síntomas de un desorden en los valores y, por tanto, la causa de la crisis ecológica es, antes que nada, una crisis de la conciencia moral humana y social. En otros términos, la "crisis ambiental" es, en realidad una manifestación más de la "crisis de valores" que sufre hoy

nuestra sociedad, y en especial el mundo desarrollado. Esta es la razón de que se vea como una tarea urgente e imprescindible atender a la elaboración de una ética que atienda a las cuestiones concernientes a la interacción del ser humano con su medio natural, antes, aunque sin olvidar, asuntos tales como la capa de ozono o la polución. Esta revisión de la ética sería la que conduciría de forma más consistente, a medio y largo plazo a unas relaciones de armonía y respeto del hombre hacia la tierra.

Nos interesa subrayar que partimos de considerar el valor del "respeto a la naturaleza" como un valor más en el sistema de valores humanos. Todo valor ético es un valor humano. Mientras la paz es un valor humano referido a las relaciones armoniosas entre las personas y los pueblos, el respeto a la naturaleza es un valor humano referido a las relaciones armoniosas entre el ser humano y el mundo natural. No atribuimos por tanto a los valores ambientales un status de principio absoluto con prioridad sobre otros principios y valores éticos.

Si la raíz de la crisis ecológica se sitúa en el ámbito moral o ético su solución requiere una transformación ética. De ahí que exista un consenso respecto a que en buena medida corresponde a la educación abordar el reto de desarrollar en la población un sistema ético que atienda a unos valores de respeto hacia el mundo natural.

En conclusión el interés por las cuestiones éticas y ecológicas, y específicamente por la educación moral y la educación ambiental se empieza a generalizar e intensificar en los diversos ámbitos de la vida social y en las distintas disciplinas del conocimiento. En este momento el auge de ambas cuestiones caracteriza de manera peculiar el siglo en que vivimos. La demanda progresiva de atención social y científica por ambas temáticas no responde sólo a un tópico social o una moda cultural, se trata de demandas urgentes desencadenadas por la constatación de situaciones humanas, sociales y ambientales preocupantes que reclaman soluciones.

Este trabajo se hace eco del interés actual por ambas cuestiones y es su objetivo analizar y reflexionar sobre posibles alternativas a la hora de educar en los valores ambientales. La educación en valores ambientales (EVA) ha sido, pues, el aguijón

práctico que nos ha inducido a desarrollar un estudio teórico y empírico situado principalmente en el marco de la psicología moral ambiental.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo podemos diferenciar dos niveles, teórico y empírico. La primera parte es una revisión teórico-conceptual desde las tres áreas disciplinares que hemos considerado más afines a la educación en valores ambientales (EVA): educación ambiental, ética ambiental (ecofilosofía) y psicología moral. En estas áreas es donde hemos encontrado los fundamentos teóricos para la investigación.

En la segunda parte presentamos un estudio empírico referido al razonamiento moral y su relación con las conductas y actitudes de respeto al medio ambiente.

El enfoque adoptado en la fundamentación teórica ha sido pluridisciplinar, global y sintético; si bien intentando respetar los elementos característicos y propios de cada disciplina. Nos ha interesado poner de relieve las implicaciones interdisciplinares a las que conducen los dos temas tratados. Este enfoque es más coherente con el paradigma ecológico que propone el modelo interdisciplinar como método que nos permita un análisis global de la realidad basado no en la división sino en la relación, no hemos querido ignorar la naturaleza epistemológica y metodológica propia del saber ambiental. Por otra parte, tanto la educación moral como la educación ambiental sólo recientemente han sido tratadas de forma científica; el carácter novedoso y complejo del tema que nos ocupa, exige no desperdiciar las valiosas contribuciones generadas en las diferentes disciplinas del saber. Un tratamiento interdisciplinar integral es, a todas luces, imposible, pero sí hemos intentado atender a las aportaciones de aquellas áreas del conocimiento más directamente vinculadas a las cuestiones morales y medioambientales. Son muchas las áreas disciplinares involucradas en la educación en valores ambientales, pero más claramente la filosofía ética, la pedagogía y la psicología se interrelacionan, apoyan y necesitan mutuamente a la hora de tratar el tema de cómo formar a las nuevas generaciones en los valores ambientales.

Nuestro objetivo es pues alcanzar una mayor comprensión de la educación o enseñanza de los valores ambientales (EVA). Puesto que no es posible hablar de EVA sin referirla a la educación ambiental (EA), ya que el marco más propio y específico de la educación en valores ambientales es obviamente la educación ambiental, presentamos en el capítulo primero de la parte teórica una revisión de los principios y conceptos fundamentales de la EA, y también las insuficiencias que entendemos como más destacadas. Pese a no ocupar el lugar más destacado en el presente estudio el capítulo dirigido a la EA ofrece los criterios axiales que dan razón del origen, desarrollo y objetivos perseguidos en nuestro trabajo.

La EA es una disciplina muy joven y, como veremos, sus fundamentos conceptuales continúan en proceso de construcción. El cambio en la visión pedagógica del tema ambiental va asociado también al cambio de la percepción de las relaciones hombre-naturaleza.

Presentamos además en este capítulo una síntesis de las respuestas institucionales más significativas y que han supuesto jalones históricos en la formulación de las bases pedagógicas y conceptuales de la EA. En las conferencias y programas internacionales que han tratado los problemas más acuciantes del planeta, el recurso a la educación aparece de modo constante como uno de los fundamentales para afrontar la crisis ambiental. Desde estos programas, en especial los promovidos por la ONU se ha dado un extraordinario impulso a la EA. Buena parte de este progreso ha consistido en la clarificación conceptual y metodológica en este ámbito.

Lo fundamental para nosotros es subrayar la centralidad que todos los documentos sin excepción otorgan a los elementos morales y éticos (conciencia, valores, actitudes, comportamientos ecológicos ...) considerados como componentes esenciales de la EA.

A partir de las conclusiones de los informes internacionales más relevantes y de las aportaciones de algunos especialistas ofrecemos los principios y conceptualizaciones que más aceptación han tenido sobre la EA. Del análisis de estos documentos y de la bibliografía sobre el tema se concluye que desde sus inicios la EA se ha ido

constituyendo como auténtico movimiento pedagógico y epistemológico innovador, tanto por los objetivos que persigue, por los principios que la inspiran cuanto por las metodologías que propone.

Reflexionamos seguidamente acerca de las principales insuficiencias y problemáticas encontradas por otros autores y nosotros mismos en el terreno de la educación ambiental. Ello no debe sorprender ya que tanto la teoría como la práctica de la EA están, como se ha dicho, todavía en fase de configuración. No debe olvidarse que la EVA por ser un ámbito incluido en el campo más inclusivo de la EA comparte con ésta su problemática específica. Concluimos esta reflexión crítica exponiendo los aspectos que entendemos como las principales deficiencias en el terreno de la EA destacando que todos ellos están íntimamente relacionados. Son los que siguen:

1. – Falta de una estructura conceptual y de un marco epistemológico consistente para configurar una Teoría Psicopedagógica de la EA esta teoría racional y científica debe surgir, básicamente, de la Pedagogía y la Psicología Ambiental.

2. – Insuficiente oferta para la formación superior en EA y, sobre todo, la escasez de ofertas en los departamentos universitarios de C.C.E.E y vacío casi absoluto en los de Psicología. Esta insuficiencia explica por otro lado la deficiente formación del profesorado y otros profesionales que se dedican a la creación de materiales o prácticas de EA.

3. – Pobreza o falta de técnicas de evaluación y valoración rigurosa de las experiencias y actividades que se realizan.

4. – Predominio de concepciones ambientalistas y biologicistas sobre las psicoeducativas y éticas. Encontramos es cierto, referencias constantes y apasionadas a

la cuestión de los valores y las actitudes, pero paralelamente se da una carencia casi total de experiencias científicas, y que se presenten como eficaces en este campo.

Como respuesta a la escasez de técnicas de evaluación nosotros presentamos un estudio empírico en el que se pretende que los instrumentos utilizados ofrezcan datos que hagan más comprensibles las relaciones entre los diferentes componentes de la moralidad; pero además estamos en un proceso de construcción y validación de una batería de pruebas objetivas para la evaluación de la eficacia de la intervención pedagógica en valores y actitudes ambientales. El presente trabajo forma parte de dicho proceso.

Por la temática que aborda nuestro trabajo hemos subrayado las implicaciones éticas de la EA. El elemento axiológico es un factor clave en la conceptualización y definición de la EA. Para algunos expertos es precisamente la aportación más específica y genuina de la EA. No nos hemos limitado, sin embargo a elaborar un discurso entusiasta de la necesidad urgente de atender a una ética ambiental, sino que presentamos una modesta contribución experimental en dicho campo, como ya se ha mencionado.

Como área esencial y más genuina de la EA hemos destacado la EVA, a la que se orienta de modo más específico nuestro trabajo o, si se quiere, nuestra investigación tiene por objetivo orientar en alguna medida el estudio científico y la práctica de la EVA. Sin llegar a identificar la educación en valores ambientales (EVA) con la educación ambiental (EA), ya que a esta última correspondería un nivel conceptual y práctico más global e inclusivo, sí podemos afirmar que la EVA es un proceso intrínseco y esencial al proceso educativo mediambiental, y es quizá el elemento que más propiamente la caracteriza y le confiere una mayor especificidad.

El capítulo primero finaliza con los principios básicos de la EVA. Son los que dan un sentido de unidad a este trabajo y los que justifican, en última instancia, su desarrollo global y el de cada una de sus partes. A continuación presentamos dichos principios y cómo han sido plasmados en las diferentes partes de nuestro trabajo.

1. – Necesidad de partir de una clarificación antropológica y por tanto de una clarificación de lo que significa ser persona humana.

Es imprescindible partir de una reflexión filosófica, ética y antropológica cuando se intenta generar, desarrollar o modificar el sistema de valores y actitudes de los educandos. Si no partimos de una respuesta a la cuestión humana no es posible definir las metas o patrones valiosos que debemos perseguir, ni los principios que han de orientar la resolución de los dilemas morales que se nos planteen en las relaciones del hombre con la naturaleza.

Con el apartado que se dedica al análisis de las ecofilosofías más notorias e influyentes, y nuestra opción por una de ellas intentamos ceñir nuestro estudio a este principio. El capítulo segundo de la parte teórica se destina a exponer una síntesis de las posturas más representativas en el área de la ética ambiental o ecofilosofía y a explicitar el modelo antropológico subyacente a nuestra línea de investigación. Las ecofilosofías tratan de buscar una fundamentación filosófica a la conciencia ambiental y, consecuentemente responder a qué debemos hacer los humanos respecto a la naturaleza y porqué. Si la ética es una teoría filosófica de la acción moral, la ética ecológica o ecofilosofía es una teoría filosófica de la acción moral respecto al medio ambiente. Por tanto la ética ecológica se refiere a un saber práctico sobre las relaciones del hombre con la naturaleza.

Nuestra opción ecofilosófica es el ecologismo humanista. La postura humanista ecológica entiende que la relación del hombre con la naturaleza no debe ser de dominio incontrolado, sino de cuidado y respeto.

2. – Integración de la EVA en programas más amplios de desarrollo moral integral.

La EVA no puede estar desligada de la educación en valores humanos y sociales por ello debe fundamentarse en el desarrollo de un sólido sistema de valores morales generales. En base a este principio el desarrollo de valores y actitudes ambientales lo

situamos en el marco del desarrollo moral humano general. Insistimos en el hecho de que el estudio científico del fenómeno moral ha sido estudiado fundamentalmente por la psicología moral, por ello es en este área donde situamos la centralidad de los fundamentos teóricos y empíricos de nuestro trabajo.

3. – Importancia de fomentar un sentimiento de moralidad, de justicia y de la existencia de una diferencia objetiva entre el "bien" y el "mal", y de formas de conductas mejores y peores.

Está claro que la EVA implica una necesaria opción ética individual y colectiva, al considerar la formación en el respeto al medio ambiente como algo valioso y deseable, para el individuo, la sociedad y el planeta. Antropológicamente nos hemos situado en una postura ecológico-humanista, que tiene unas implicaciones éticofilosóficas respecto a las relaciones del hombre con la naturaleza. Pero aunque tengamos un ideal de persona sensibilizada ambientalmente en términos ecológicos y éticos, también necesitamos saber cómo alcanzar esa persona ideal. Las reflexiones filosóficas son necesarias para encontrar un posicionamiento ético y antropológico, pero claramente insuficientes para orientar la práctica educativa. Para dicha orientación presta una valiosa e insustituible ayuda la psicología moral.

En el capítulo tercero de la parte teórica se presentan los hitos históricos de la psicología moral. Diferenciamos y confrontamos dos grandes orientaciones o posturas paradigmáticas del desarrollo moral. Hablamos muy sintéticamente de una orientación externalista y una orientación internalista del desarrollo de la moralidad.

La orientación o paradigma externalista postula que el desarrollo moral se reduce a la transmisión de normas y valores de la sociedad al niño. Se afirma, con más o menos determinación, que los fenómenos morales son, por definición, fenómenos sociales. Toda moral le viene dada al niño por el adulto, y al individuo por el grupo. El hecho moral es reductible, por tanto, al hecho social y, en consecuencia se niega el carácter racional y

libre del hecho moral. Se tiende a confundir o identificar la "norma moral" con la "norma convencional". Aboca este paradigma a la defensa del relativismo moral.

La corriente cognitivo-evolutiva o constructivista en la que nos situamos la denominamos de "orientación internalista de la moral".

Desde esta perspectiva el desarrollo significa la construcción progresiva por parte del sujeto de un sentido moral, que le conduce a una elección y comprensión madura de normas y valores. Los factores morales más estudiados en esta corriente son los referidos al conocimiento, y más concretamente el razonamiento moral. Los máximos representantes de esta corriente son Piaget y Kohlberg.

El marco teórico de la psicología en el que nos situamos es, ante todo, la teoría de Kohlberg cuyo postulado principal es que el desarrollo del pensamiento moral tiene lugar a través de estadios que en su evolución se adecuan progresivamente más al principio de justicia. Aunque la centralidad de las investigaciones de este autor se sitúa en la psicología del desarrollo moral, el autor enfrenta sus estudios a un cuestionamiento filosófico que sirve de fundamento conceptual y normativo a sus investigaciones. Así la integración filosófica en sus estudios psicológicos implica una valoración normativa. Kohlberg defiende que educar éticamente a la gente para una ciudadanía democrática requiere hacer ciertas opciones de valor.

Kohlberg postula que el desarrollo del razonamiento moral es promovido en la interacción del sujeto con su medio y es paralelo al desarrollo cognitivo; este desarrollo tiene lugar a través de estructuras o estadios evolutivos. Conforme el sujeto evoluciona a través de los distintos niveles y estadios, progresa hacia una mayor autonomía moral, un descentramiento de sí mismo y unos juicios morales basados en el principio de justicia universal. En otras palabras, el desarrollo moral se dirige hacia la reciprocidad en las acciones del yo y los otros, y hacia la resolución de los problemas morales considerando la idéntica dignidad y valor de todas las personas.

Puede decirse por ello que la hipótesis central del enfoque Kohlbergiano es que en el desarrollo moral el sujeto no se limita a interiorizar las reglas sociales, sino que

construye nuevas estructuras a partir de su interacción con el medio. El medio externo puede potenciar o frenar el crecimiento del razonamiento moral, pero no puede variar la orientación evolutiva. El objetivo principal del autor es encontrar las características estructurales por las que atraviesa el razonamiento moral en su desarrollo y demostrar su universalidad y progresiva superioridad. Conforme se asciende en los estadios, los principios morales que los regulan manifiestan las propiedades de universalidad, prescriptividad, reversibilidad, y generalidad por lo que la acción moral regulada por los principios de los estadios superiores, puede decirse que es adecuada y obligatoria.

Creemos que es la teoría que en la actualidad se presenta como más prometedora y con mayores posibilidades para la EVA; pero también la consideramos insuficiente para sostener la elaboración de esta innovadora área. Considerando esto hemos finalizado el apartado dedicado a la teoría de Kohlberg ofreciendo algunas reflexiones y sugerencias sobre aportaciones específicas que pueden derivarse de este modelo para el desarrollo de los valores ambientales.

4. Enfoque educativo integral. La EVA, que sitúa su centralidad en el ámbito de la moralidad debe dirigirse a todas las dimensiones de la persona: cognitiva (juicio moral), emotiva (actitudes morales), volitiva (conducta moral). Para que cualquier programa de EVA sea eficaz, es necesario tener en cuenta no sólo la inteligencia, sino también los sentimientos, la personalidad, y la formación cultural y espiritual del alumno.

Como se verá hemos analizado teórica y empíricamente varios componentes de la moralidad y sus mutuas relaciones, y proponemos un modelo de desarrollo unitario o integral de la moralidad. Estos elementos son los que intentan responder al principio de educación moral integral.

El enfoque cognitivo-evolutivo, y en concreto la teoría de Kohlberg se ha dirigido fundamentalmente al estudio del razonamiento moral, es decir tiene en cuenta básicamente los factores cognitivos de la moralidad. El razonamiento moral es un componente no sólo necesario sino genuino de la moralidad, pero por sí sólo no da

cuenta del complejo proceso de desarrollo moral de las personas. La educación en valores ambientales, humanos o sociales, y en definitiva, el desarrollo moral integral de los jóvenes exige intervenir en las distintas dimensiones morales, y sus factores asociados. Nuestro estudio ha intentado ser coherente con esta idea y por ello se ha dirigido al razonamiento moral, pero también a otras dimensiones de la moralidad, en concreto a las actitudes y las conductas ambientales. Esta es la razón de que hallamos considerado necesario completar esta sección dedicada a la teoría del desarrollo del razonamiento moral de Kohlberg con un apartado dedicado a los estudios realizados sobre la relación del razonamiento y la conducta morales. Además para ofrecer una visión más global e integradora del desarrollo moral hemos agregado otros presupuestos teóricos generados en otras corrientes y dirigidos, sobre todo, al estudio de las actitudes. El capítulo tres finaliza pues, con la presentación de una visión sintética de la psicología de las actitudes.

El desarrollo moral tiene como meta última conseguir que las personas exhiban comportamientos morales adecuados. Ello se presenta como especialmente urgente en el ámbito de la educación ambiental. Toda actividad educativa tiene por objeto un cambio optimizador en las personas; la característica intrínseca de la EA, es que pretende el cambio de la persona para la mejora ambiental.

De ahí que conocer los factores que afectan a la conducta moral de la gente y cómo es la interacción e influjo existente entre ellos y la conducta es un asunto fundamental, porque cuando pretendemos el desarrollo del pensamiento moral de las personas, e informar las mentes para solucionar un problema, siempre la meta última es un mejoramiento de sus conductas morales.

Nuestra preocupación por el tema de la conexión del razonamiento moral con las actitudes, y de ambos factores con las conductas ha sido lo que nos ha impulsado a incluir en los diferentes apartados una revisión sobre las conclusiones más importantes tanto de estudios teóricos como empíricos dirigidos a conocer la relación entre los factores mencionados: razonamiento, actitudes, y conductas morales.

Nos ha parecido especialmente pertinente presentar los resultados de tres estudios localizados por nosotros que analizan las relaciones que guarda el razonamiento moral medido con el Defining Issues Test (instrumento de medida utilizado en nuestro estudio empírico) con factores actitudinales y conductuales en el campo específico del medio ambiente. Las investigaciones dirigidas a conocer la relación del razonamiento moral con las actitudes específicas ambientales, son por supuesto escasas, no todas apoyan dicha relación, pero vistas en conjunto sí parece existir cierto aval empírico apoyando una relación entre razonamiento moral con las actitudes específicas ambientales, similar a la relación existente entre razonamiento moral y actitudes sociales generales.

Para finalizar y como conclusión a todo el apartado teórico ofrecemos la propuesta de un modelo unitario de organización de la moralidad atendiendo a los factores que consideramos más señalados, y que previamente se han analizado: razonamiento, actitudes y conductas morales. Hipotetizamos que la estructuración de dichos componentes es integral porque se hallan vinculados e interactúan entre sí. Es además jerárquica porque sigue un orden de mayor a menor centralidad. Partimos, por tanto de entender ciertos componentes como “más inclusivos”, centrales o integradores. Correspondería el nivel de mayor inclusividad o centralidad al razonamiento moral, seguido de las actitudes y finalmente el componente menos central serían las conductas. Partiendo de ésta idea, entendemos que el área actitudinal sería mediadora del razonamiento moral con las conductas. Las actitudes vinculadas al razonamiento moral en su componente cognitivo y a las conductas en su componente conativo, tendrían como ámbito propio y más definitorio el afectivo, emotivo o preferencial.

Dos consecuencias fundamentales derivamos finalmente de nuestra propuesta teórica:

1. – La orientación de la primera conclusión es teórica e intenta dar razón de uno de los principios esenciales de la EVA: La EVA debe situarse en un "enfoque educativo

integral". Un programa de EVA puede dirigirse, por supuesto a cualquiera de los niveles o componentes de la moralidad por separado o a algunos de ellos; sin embargo la EVA, como enfoque educativo pretende atender y afectar a todos los niveles de la configuración de la personalidad moral; cognitiva (juicio moral), emotiva (actitudes morales), volitiva (conducta moral) y aptitudinal (autocontrol o fortaleza moral).

2. – El modelo propuesto pretende ser una síntesis de los ámbitos analizados en el apartado de psicología moral. De él se siguen las hipótesis que pretendemos verificar en el estudio experimental.

–Nuestra investigación consta de dos partes. En la primera se realiza un análisis general del razonamiento moral basado en los datos aportados por la aplicación del DIT, y del efecto de ciertas variables demográficas (estudios, edad y sexo) en el desarrollo del juicio moral. Se trata de responder a la pregunta de si existen factores que aceleran o bloquean la transición del juicio moral a través de los diversos niveles y estadios o si dicha evolución está exclusivamente en función de la maduración natural del sujeto. Los resultados de abundantes estudios indican que son las variables educación formal y edad las que ejercen un influjo mayor sobre el desarrollo del juicio moral. Además la evidencia acumulada muestra que el juicio moral está más estrechamente vinculado a la educación que a la edad de los sujetos.

La segunda parte es la aportación más novedosa del estudio y se orienta al análisis de la relación del razonamiento sociomoral con las actitudes y conductas de respeto al medio ambiente por un lado; y por otro a conocer la relación de las actitudes con las conductas ambientales.

Partimos de dos hipótesis generales que se concretan en otras más específicas en cada una de las investigaciones de las que consta la parte empírica.

a) Puesto que hemos elegido la teoría de Kohlberg como base fundamental para nuestro estudio empírico, es esta perspectiva la que genera la primera hipótesis general

que subyace a nuestro trabajo. La teoría de Kohlberg postula como hipótesis básica que el desarrollo de la capacidad de razonamiento moral se produce en estadios ascendentes, irreversibles y universalizables a todos los sujetos y en todas las culturas. Si ello es así nuestros sujetos tendrán un perfil de razonamiento moral semejante a los ofrecidos en otras investigaciones realizados dentro y fuera de nuestro contexto cultural y cuyas muestras tengan características similares.

La concreción de la hipótesis general induce a esperar también que los resultados se ajusten a la tendencia general constatada en numerosos estudios respecto a que las variables edad y estudios deben ejercer un influjo significativo en la capacidad de razonamiento moral; si bien la educación formal debe ser el factor cuyo efecto en el razonamiento moral sea mayor. Así pues a mayor edad y a mayor nivel de estudios se esperan puntuaciones significativamente más elevadas en la capacidad de razonamiento moral, con unos datos más relevantes para el nivel de estudios. Respecto a la variable sexo y basándonos también en la normativa general no se esperan diferencias significativas en la capacidad de razonamiento moral entre varones y mujeres.

b) La segunda hipótesis general que orienta este estudio es la consideración de un sistema de desarrollo moral unitario en el que los diversos componentes deberían tener algún tipo de articulación o interacción entre sí. En consecuencia hipotetizamos algún tipo de relación manifestada estadísticamente y que dé razón de los vínculos de los distintos componentes (razonamiento moral, actitudes y conductas ambientales) entre sí.

Los instrumentos de medida que hemos utilizado en el estudio empírico son pruebas objetivas. Una de ellas es el Defining Issues Test (DIT) cuestionario estandarizado y ampliamente utilizado dentro y fuera de nuestro contexto; el DIT es una medida del razonamiento moral. Las dos pruebas restantes son elaboraciones propias, cuya construcción se llevó a cabo con la colaboración de la SVEA (Sociedad Valenciana de Educación Ambiental). Pretenden medir las actitudes y conductas ambientales. Al

menos doce expertos en educación ambiental juzgaron muy positivamente los cuestionarios, sin embargo, su proceso de validación no ha concluido. Los datos se han obtenido básicamente mediante la aplicación de ANOVAS entre los diferentes grupos establecidos, y en ocasiones pruebas de correlación. En las conclusiones comentaremos con más amplitud la parte experimental de nuestro estudio.

I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPITULO 1. ÉTICA, EDUCACIÓN Y VALORES AMBIENTALES.

1. 1. LOS PROBLEMAS AMBIENTALES COMO SINTOMAS DE UNA CRISIS MORAL. NECESIDAD DE UNA ÉTICA AMBIENTAL

Podemos situar la expansión del movimiento ecologista en las sociedades occidentales en los años sesenta. Sin embargo el impacto ambiental y la preocupación por sus consecuencias no es una realidad surgida en la actualidad, el deterioro natural y urbano ha sido una constante en la historia de la humanidad. En cualquier caso, es a mediados del siglo pasado cuando podemos encontrar los antecedentes de una conciencia general reivindicatoria, que ya desde los inicios presenta diversidad de posturas a la hora de enjuiciar la situación ambiental.

A grosso modo, sin embargo, cabe diferenciar dos etapas en el movimiento de preocupación y concienciación ambiental.

Ante la toma de conciencia de los daños graves causados a la naturaleza, las primeras críticas por parte del sector ecologista, surgidas sobre todo en el campo de la biología, se dirigieron fundamentalmente a denunciar las conductas depredadoras del ser humano, y su consecuente amenaza para el equilibrio del planeta, así como el carácter limitado de los recursos naturales. Se denuncian unas formas de vida y unos comportamientos basados en el consumo y el despilfarro de bienes y recursos. Este primer momento queda reflejado sobre todo en el modelo conservacionista americano. Sus representantes, preocupados por la posible escasez o agotamiento de recursos, proponen un aprovechamiento racional de los mismos que, sin disminuir el capital de la naturaleza, mantenga la prosperidad social. Son grupos partidarios de crear parques naturales para el esparcimiento y de proteger determinadas especies animales o vegetales, pero no de cuestionar el modelo de desarrollo ni la actitud moral del hombre frente a la naturaleza (Bellver, 1993: 62).

Este tipo de críticas de la primera etapa, que podríamos denominar “externalistas” (en el sentido de que se centran fundamentalmente en subrayar lo inadecuado de los

comportamientos y acciones perjudiciales hacia el entorno natural, y en las consecuencias externas de estas acciones), ha evolucionado y dado lugar a un análisis más radical de las causas profundas que conducen al ser humano a optar por comportamientos, pautas y actitudes que no respetan el equilibrio de los ecosistemas. Nos encontramos en la década de los 70, los años del “estallido de la conciencia ecológica” en términos de Nicolás Sosa. Serán unos años en que lo que preocupa ya no es solamente la perturbación del medio sino las causas profundas de esa perturbación.

En definitiva, los problemas que el hombre está causando al planeta se están convirtiendo cada vez más en una preocupación de sectores diversos de nuestra sociedad. En las últimas décadas el aumento cuantitativo y cualitativo de los problemas ecológicos, y los avances de la ciencia y de la técnica han hecho que al análisis externalista se una hoy una reflexión de tipo internalista que trasciende el ámbito de los impactos físicos: los estilos de vida y otros aspectos relacionados, tales como la organización de la vida social, están sustentados en los sistemas de valores, cuya interpretación y aplicación pueden involucrar diversos impactos sobre el ambiente.

Así expone Caduto estos dos momentos de concienciación ambiental

“Antes de que se celebrase el Día de la Tierra en 1970, los ambientalistas solían utilizar una táctica basada en una mezcla de miedo, culpabilidad y fariseísmo autoritario para lograr que la gente se comportara de modo positivo de cara al medio ambiente. Durante los años 70, la actitud de los que trabajaban para mejorar las relaciones entre el individuo y su entorno fue madurando, y los resultados de su labor se hicieron patentes en una mayor concienciación por parte de las personas y los gobiernos. Mucha gente, preocupada por los desequilibrios ecológicos provocados por el hombre optó por llorar menos por los errores del pasado y pensar más en los factores que los habían producido. La década de los 70, puede resumirse como un seminario permanente sobre los problemas ambientales y búsqueda de vías prácticas para su solución. Sin embargo cada vez es más evidente que los problemas ambientales actuales son meros síntomas de una crisis mucho más profunda” (Caduto, 1992: 1).

También a juicio de Booth y Jacobs el movimiento medioambiental ha sufrido grandes cambios al pasar de ser una cruzada marginal a un conjunto de actividades en el centro de la vida política y social. Entre los signos positivos de hoy podemos mencionar un gran progreso en la toma de conciencia del límite de los recursos disponibles. Paradójicamente y al mismo tiempo, se está dando un desencanto entre ciertos sectores, y la razón de este hondo desencanto es que el éxito ha sido quizás tan prodigioso como superficial. Los discursos y actividades han informado las mentes pero no han impactado ni la dimensión afectivo-emocional ni, sobre todo, las conciencias (Booth y Jacobs, 1990: 28).

Louis A. Iozzi profesor en la universidad de New Jersey y precursor en el estudio científico de una Educación Moral dirigida al desarrollo de Valores Ambientales, afirma al respecto:

“Si las decisiones relacionadas con la calidad ambiental fueran sólo cuestiones de naturaleza científica o tecnológica, la tarea de decidir qué es lo correcto sería relativamente fácil. En mi opinión, sin embargo, las decisiones relativas a temas ambientales que están basadas exclusivamente en consideraciones científico-tecnológicas, ignorando las cuestiones relativas a los valores sociales son de una extremada imprudencia, e ingenuidad, y están destinadas al fracaso. Ningún plan de acción ambiental puede ser implementado de forma efectiva sin el sacrificio y la cooperación de toda la sociedad” (Iozzi, 1978: 200).

Confirmando esta idea Thomas E. Oldenski defiende que

“Nuestro desafío es la necesidad de un cambio del sistema ético en otro que se llame 'ética ambiental'. Incluso con una alta conciencia de la tierra, puede que no sintamos la necesidad por una ética ambiental. Podemos sentir que hay ya demasiadas preocupaciones éticas con las que la humanidad parece no tener éxito; o podemos afirmar que las escuelas ya tienen demasiado que

enseñar con lo que la educación está fracasando. Parece que tal posición realmente puede no durar mucho. Los líderes científicos, religiosos, políticos y educativos del mundo de hoy continúan dándonos a conocer y haciendo una llamada sobre la necesidad de una ética ambiental” (Oldensky, 1991: 2; Rañada, 1995; Sagan, 1990).

Coincide con esta idea Caduto al asumir que:

“Los dilemas que se nos plantean actualmente dan una idea de los verdaderos problemas que son el origen del desequilibrio entre el hombre y el medio ambiente. Uno de los problemas más importantes es la crisis de valores personales y ambientales. Es imprescindible que todos adoptemos una ética "holística" en nuestra relación con la Tierra. De alguna manera, hay que lograr en muy pocas generaciones que la sociedad en su conjunto adopte valores y conductas sociales y personales que beneficien el ambiente” (Caduto, 1992: 1).

Nicolás Sosa tras rastrear los textos “de casi todos los ecólogos que ha podido encontrar” encuentra la aparición del recurso al elemento moral como relevante, cuando no único planteamiento de salida (Sosa, 1990: 16).

Podríamos, en fin, seguir citando autores, especialistas y expertos en el tema, tanto en el ámbito de las ciencias humanas y sociales como en el de las ciencias naturales, que asumen la necesidad de una reflexión ética en materia ambiental como aspecto central a tener en cuenta a la hora de encontrar alternativas a la crisis ambiental.

En consecuencia, los problemas medioambientales son problemas profundos y requieren soluciones igualmente profundas. Las soluciones duraderas y a largo plazo no serán posibles si no nos planteamos transformaciones profundas en nuestra forma de vida; y esto exige, por otro lado y en primer lugar una reflexión ética, que suponga una síntesis de aquellos valores personales, sociales y ambientales necesarios para crear un mundo más justo, más solidario, más hermoso y con un mayor bienestar ambiental. Un cambio moral es necesario para promover una transformación en los valores, actitudes y

acciones que genere una auténtica innovación en las relaciones del hombre con el entorno natural.

1. 2. DESAFÍO Y RESPONSABILIDAD EDUCATIVA

1. 2. 1. LA RESPONSABILIDAD EDUCATIVA EN EL DESARROLLO DE UNA ÉTICA AMBIENTAL

Puesto que el problema ecológico encierra en sí un problema moral, la solución habrá de ser también moral. Hemos visto que el éxito del movimiento ambientalista será sólo aparente, si no va acompañado de una transformación de la conciencia moral que conduzca a la adquisición de valores y actitudes que beneficien a la naturaleza.

La envergadura mundial de estos problemas exige una estrategia conjunta de toda la familia humana, porque la naturaleza está por encima de las fronteras. Además el mejoramiento de las condiciones ambientales incumbe a todos, porque a todos afecta. Para lograr esa transformación necesaria habrá que contar con la persona, con toda persona y con todas sus capacidades. Se necesita una acción global y organizada para promover cambios radicales en las conciencias, el pensamiento y conductas de la humanidad. La alternativa más realista y barajada -si bien con efectos a medio y largo plazo- desde todos los ámbitos es proponer la concienciación y asunción de valores ambientales desde una educación ambiental para las nuevas generaciones.

Michael J. Caduto, uno de los pioneros en el tratamiento sistemático de la Educación en Valores Ambientales (EVA), cree que:

“Los dilemas que se nos plantean actualmente dan una idea de los verdaderos problemas que son origen del desequilibrio entre el hombre y el medio ambiente. Uno de los problemas más importantes es la crisis de valores personales y ambientales. Es imprescindible que todos adoptemos una ética holística en nuestra relación con la Tierra. De alguna manera, hay que lograr en muy pocas generaciones que la sociedad en su conjunto adopte valores y conductas sociales y personales que beneficien el ambiente. Los educadores ambientales son algunos de los principales

agentes que trabajan a favor del fortalecimiento, refuerzo y promoción de unos valores ambientales positivos” (Caduto, 1992:1).

Thomas Oldenski reconoce que es imprescindible que la “ética ambiental” forme parte del proceso de enseñanza,:

“Muchos de los conocimientos de la tierra han tenido lugar para muchas personas, incluido yo mismo, a lo largo de los últimos 20 años, ‘reciclaje’ ha llegado a ser una palabra corriente. Sin embargo hay otra dimensión de nuestra nueva concienciación que necesita desarrollarse. Es la dimensión de la ética ambiental y de la necesidad y responsabilidad del papel de la educación para desarrollar esta ética como parte del proceso de aprendizaje para conseguir un nuevo entendimiento del mundo y la responsabilidad de cada persona hacia el Planeta Tierra y el papel de cada persona como parte del Planeta Tierra” (Oldenski, 1991: 68).

También Ronald Engel y Gibb Engel consideran que es responsabilidad de la educación la transformación de las conductas de los ciudadanos:

"Últimamente la conducta de sociedades enteras hacia la biosfera tiene que ser transformada si se quieren alcanzar los objetivos de conservación. Una nueva ética, que abarque a los animales y a las plantas tanto como a las personas, es exigida para que las sociedades humanas vivan en armonía con el mundo natural del que ellos dependen para sobrevivir y vivir bien. A largo plazo es misión de la educación fomentar o reforzar actitudes y conductas compatibles con esta nueva ética" Engel y Engel, 1990: 3).

Todos los especialistas, en consecuencia, comparten que, a largo plazo, esta transformación ética solo será posible integrándola como parte del proceso de aprendizaje para conseguir un nuevo entendimiento de las relaciones del ser humano con su entorno natural. La enseñanza de esta ética es una responsabilidad sobre todo de las

instancias educativas. Paul Yambert cree que éste es un nuevo desafío para los educadores:

"Hay otra dimensión de nuestra nueva concienciación que necesita desarrollarse. Es la dimensión de la ética ambiental y de la necesidad y responsabilidad del papel de la educación para desarrollar esta ética como parte del proceso de aprendizaje para conseguir un nuevo entendimiento del mundo y la responsabilidad de cada persona hacia el Planeta Tierra y el papel de cada persona como parte del Planeta Tierra. Esta ética presenta un nuevo desafío para los educadores" Yambert y Donovan: 1986: 13-16).

La educación de una ética ambiental o educación en valores ambientales (EVA) supone un doble reto para la educación, en especial su integración en el curriculum del sistema educativo formal. La educación ambiental y la educación moral son áreas educativas con profundas relaciones, pero no son identificables o reducibles la una a la otra. La necesidad de la educación ambiental y la educación moral ha sido sentida con urgencia en las últimas décadas. Ambas áreas, sólo muy recientemente han empezado a ser estudiadas sistemática y científicamente. Por su parte la educación moral tiene su máximo apoyo científico en la psicología moral. Será función de la EVA elaborar una síntesis desde dichas áreas.

Con el objetivo de alcanzar una mayor comprensión de la EVA, vamos a detenernos en una somera reflexión de los fundamentos y de las necesidades y problemas que se le presentan hoy a la Educación Ambiental.

1. 3. TENDENCIAS Y FUNDAMENTOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

El marco más propio y específico de la educación en valores ambientales (EVA) es obviamente la educación ambiental (EA). Puesto que no es posible hablar de EVA sin referirla a la EA, veamos una revisión breve de los principios y conceptos de la EA, y también las insuficiencias que entendemos como más destacadas.

La educación ambiental se nos aparece como el aspecto educativo que mayor consenso ha producido entre las comunidades de expertos y en el área internacional. La EA, y por ende su soporte científico, la pedagogía ambiental, se presentan como una de las más importantes estrategias para combatir los gravísimos problemas ambientales que padece la sociedad hoy.

1. 3. 1. GÉNESIS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

La educación ambiental nace de la toma de conciencia de la sociedad sobre la situación en que se encontraba el medio natural y recibe desde el primer momento un gran apoyo a través de organismos, estados, instituciones, gobiernos, universidades, etc.. Es una aportación desde el campo educativo a un problema ambiental cuya resolución despierta un interés social y político creciente en los últimos años.

Aunque la EA es una disciplina relativamente joven, sus raíces intelectuales son antiguas hallándose vinculadas al estudio del medio como fuente de conocimientos y de formación del niño. Se inserta en concreto la pedagogía del medio ambiente en una tradición pedagógica antigua que, después de Locke y Rousseau, recomienda la educación de los niños fundándose en la experiencia adquirida en su medio de vida (Giolitto, 1984: 113). En otros términos los precursores de la pedagogía ambiental son también los propulsores del método de enseñanza intuitivo, que preconiza que el

aprendizaje de la realidad tiene lugar a través de los sentidos, la mejor pedagogía desde este enfoque es aquella que tiene lugar en el medio natural. El objetivo de este tipo de enseñanza se limita siempre al conocimiento. Giolitto (Giolitto, 1984) hace referencia a Rabelais (1494-1553), Montaigne (1592-1671), Comenio (1592-1671), Rousseau (1712-1778) y Pestalozzi (1746-1827). De todos ellos sin duda el lugar más destacado corresponde a Rousseau para quién "la naturaleza es nuestro primer maestro" (Rousseau, 1973: 95). La filosofía pedagógica elaborada por los partidarios del método intuitivo halló eco fundamentalmente en la Escuela Nueva.

La Escuela Nueva desde las últimas décadas del XIX (Dewey, Claparade, Decroly, Freinet, Piaget ...) aporta la necesidad del contacto del niño con el medio natural. Desde su aparición, la Escuela Nueva establece una serie de puntos claramente diferenciadores respecto de la escuela tradicional: enseñanza activa, respeto a los intereses del niño, cooperación en el trabajo, autogobierno escolar y contacto con el medio socio-natural inmediato (Cañal, García, Porlán, 1986: 77). Defiende desde sus planteamientos pedagógicos el estudio del medio, perfeccionando y desarrollando sus justificaciones educativas. Desde este enfoque los conocimientos adquiridos en el medio sirven de soporte a los adquiridos en los documentos. Para Decroly, al igual que para Freinet, el conocimiento del medio lleva a actuar en él para responder lo más precisamente posible a las necesidades y aspiraciones de los hombres (Giolitto, 1984: 117).

También dentro de esta corriente podemos situar algunas aportaciones que hace la pedagogía de Piaget. Según Piaget el desarrollo cognitivo tiene lugar en la interacción del niño con el medio. La investigación sobre el medio favorece la maduración intelectual. Establece dos modalidades según las cuales el niño realiza sus intercambios con el mundo exterior: la acomodación y la asimilación. Ambas funciones tienen por objetivo la adaptación del sujeto al medio (Piaget, 1977). Este autor afirma:

"Sin que pueda fijarse actualmente con certeza el límite entre lo que proviene de la maduración estructural del espíritu y lo que emana de la experiencia del niño o de las influencias de su medio físico y social, al parecer, se puede admitir que ambos factores intervienen continuamente y que el desarrollo es debido a su incesante interacción. Esto significa también, por otra parte, que el medio puede jugar un papel decisivo en el desarrollo del espíritu" (Piaget, 1971).

Los defensores de la escuela nueva, en definitiva, consideran que la naturaleza es tan sólo un recurso educativo. El entorno natural existe y es contemplado exclusivamente en función del hombre, y en el ámbito pedagógico la naturaleza es sólo un instrumento de enseñanza, de motivación y de desarrollo de la personalidad infantil. Nunca llegan a pensar que el medio pueda tener sus propias exigencias, y que es importante para el hombre conocerlas y satisfacerlas, si no quiere romper algunos equilibrios esenciales. La postura de fondo de todas estas teorías pedagógicas respecto al medio ambiente está asociada a la concepción dominante también en esos momentos de la naturaleza como productora de bienes naturales que el hombre debe explotar en su propio beneficio (Girolitto, 1984: 117; Novo, 1985). Sin embargo, aunque en los planteamientos de la escuela nueva no se recogen, en esencia, los postulados que definen la EA, no puede negarse, la preocupación "ambiental" de poner al niño en contacto con el medio y favorecer así un conocimiento real del mismo, un uso productivo de él, y un mejor desarrollo personal.

En las últimas décadas la toma de conciencia de los problemas ambientales que surgen vinculados a nuestra sociedad tecnológica ha conducido a una nueva percepción de las relaciones hombre-naturaleza. A su vez el cambio en la concepción general de las relaciones hombre-naturaleza ha provocado, obviamente, una nueva visión pedagógica del tema ambiental (Novo, 1985: 33). Este giro ha sido definido por Girolitto como el paso "del estudio del medio a la pedagogía del medio ambiente" (Girolitto, 1984: 89).

La "pedagogía del medio ambiente" aporta innovaciones fundamentales a la problemática ambiental, que aparece no solo como medio o recurso sino en sí misma

como uno de los ejes de la acción educativa. La naturaleza, en consecuencia, pasa a ser no sólo recurso o medio, sino también objetivo y meta de la tarea educativa. Meta asociada a la que siempre había sido fin último de la educación: el ser humano. A partir de ahora conciliar las exigencias de uno y otro será un nuevo reto para la "educación ambiental".

1. 3. 2. JUSTIFICACIÓN DE LA NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL A PARTIR DE LOS INFORMES Y PROGRAMAS INTERNACIONALES

Novo sitúa muy concretamente el origen de la EA como auténtico movimiento innovador en el año 1968:

"En efecto, en torno a este año podemos situar algunos acontecimientos que, tanto a nivel de naciones como de organismos internacionales, expresan un sentimiento colectivo de necesidad: es preciso organizar una educación relativa al medio ambiente si queremos que el comportamiento de la humanidad con su entorno se realice sobre bases correctas de utilización y conservación de los recursos, algo no sólo necesario, sino imprescindible para el mantenimiento del equilibrio en la Naturaleza " (Novo, 1995).

1. 3. 2. 1. Antecedentes

Veamos las primeras respuestas institucionales a partir de 1968 que Novo presenta como antecedentes a las declaraciones de organizaciones y de conferencias internacionales.

a) El Council for Environmental Education (1968). Menciona en primer lugar las conferencias preparatorias para el Año Europeo de la Conservación (año 1970). Uno de los principales resultados de las conferencias fue el surgimiento, en 1968, del Council for Environmental Education (Consejo para la Educación Ambiental). Dos novedades importantes del Council que se afianzarán y retomarán como principios de la EA son ampliar el campo de interés de la EA desde los elementos naturales a los rurales y urbanos. Además ya en este organismo se establece que el tratamiento más adecuado para la EA es el interdisciplinar.

b) Los Países Nórdicos son pioneros en el desarrollo de una política general en materia de educación y medio ambiente que se inicia en 1968 con una revisión de los programas de estudios, métodos y materiales educativos anticipándose ya a la consideración de la educación ambiental como una dimensión más que como materia aislada del curriculum.

c) La UNESCO elabora también en 1968 un "Estudio comparativo sobre el medio ambiente en la escuela", que ya tenía algunos precedentes desde 1949. Se asumen en esta investigación algunos criterios que serán base en posteriores formulaciones de la EA: a) la educación debe estar abierta a la vida b) la EA no debe constituir una nueva disciplina c) por "medio ambiente" deben entenderse no sólo los elementos naturales sino también los socio-culturales d) el estudio del medio empieza con el entorno inmediato.

Las respuestas ofertadas en estos preliminares fijan el momento de transición entre el entendimiento pedagógico del medio como recurso educativo hacia planteamientos que formulan las bases pedagógicas de la EA.

Para Colom y Sureda la mayoría de edad de la EA se concita con la atención que al tema dedican los organismos y agencias tanto estatales como internacionales. Estas acciones propician la creación de estudios, grupos de trabajo, reuniones científicas, etc.,

que en la mayoría de los casos culminarán con la sistematización de un programa, o alternativa respecto de la EA (Colom y Sureda, 1989).

Vamos a referirnos a continuación a tres informes internacionales considerados como hitos dentro de las acciones realizadas por organismos oficiales cuyo rasgo común es el de realizar un esfuerzo mundial por examinar con perspectiva universal la problemática del medio ambiente.

1. 3. 2. 2. El Programa MAB de la UNESCO (1971)

La primera reunión del Consejo Internacional de Coordinación del Programa sobre el Hombre y la Biosfera (Programa MAB), tiene lugar en París en 1971. La creación del MAB se justifica en sus declaraciones de principios por la necesidad de llevar a cabo "un programa interdisciplinario de investigación que atribuya especial importancia al método ecológico en el estudio de las relaciones entre la humanidad y el medio" (UNESCO, 1971). El programa se orienta a obtener información científica sobre temas de interés mundial con vistas a aplicar los resultados a la solución de problemas concretos. El objetivo general del programa MAB reza así:

"Proporcionar los conocimientos fundamentales de ciencias naturales y de ciencias sociales necesarios para la utilización racional y la conservación de los recursos de la biosfera y para el mejoramiento de la relación global entre el hombre y el medio, así como para predecir las consecuencias de las acciones de hoy sobre el mundo del mañana, aumentando así la capacidad del hombre para ordenar eficazmente los recursos naturales de la biosfera" (UNESCO, 1971).

1. 3. 2. 3. La Conferencia sobre el Medio Humano de Estocolmo (1972)

La conferencia de las Naciones Unidas celebrada en Estocolmo en 1972 será el hito que marque ese giro filosófico y pedagógico en la concepción de la pedagogía del medio ambiente. La educación ambiental, tal como se ha descrito en Estocolmo, es un concepto relativamente nuevo, que ha pasado a primer plano a lo largo de las décadas de los sesenta y setenta (Schmieder, 1979: 25). Esta conferencia logró reunir a las naciones industrializadas y en desarrollo para que fijaran por vez primera los "derechos" de la familia humana de contar con un medio ambiente sano y productivo. El principio 1º de la Declaración de Estocolmo dice:

"El hombre tiene el derecho fundamental a la libertad a la igualdad y a condiciones adecuadas de vida en un medio ambiente de una calidad tal que permita una vida de dignidad y de bienestar."

Es el primer informe que intenta responder al estado del medio ambiente desde una perspectiva mundial, atendiendo no solo a los problemas físicos del planeta, sino también a los que con ellos van íntimamente conexos, tales como sociales y económicos. En su realización colaboraron científicos y líderes intelectuales de 58 países, que sirvieron como consultores para la preparación del informe "Una sólo Tierra".

Además de tratar los problemas más acuciantes del planeta (energía, recursos, contaminación, demografía, etc..) se plantea seriamente la necesidad de que los hombres se den cuenta de su grado de interdependencia planetaria y se hace especial hincapié en la importancia de profundizar en los conocimientos medioambientales, así como de considerar a la hora de la toma de decisiones tanto políticas como económicas las posibles consecuencias a corto o largo plazo sobre el medio ambiente. En este momento se está superando la mera visión conservacionista para adentrarse en la complejidad de los problemas del desarrollo interdependientes con la problemática ambiental.

También la recomendación 26 de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre medio ambiente, celebrada en Estocolmo, insta al desarrollo de la EA como uno de los elementos más vitales para un ataque general de la crisis del medio ambiente mundial:

"Es indispensable una labor de educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos, y que preste la debida atención al sector de población menos privilegiado, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades, inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana. Es también esencial que los medios de comunicación de masas eviten contribuir al deterioro del medio humano y difundan, por el contrario, información de carácter educativo sobre la necesidad de protegerlo y mejorarlo, a fin de que el hombre pueda desarrollarse en todos los aspectos."

En estas declaraciones se deja ver el avance de la "educación ambiental formal" hacia la "educación ambiental no formal". Pero lo que resulta verdaderamente importante es observar que, de nuevo, el recurso a la educación aparece en la base de la política ambiental, ahora con la fuerza de unas directrices internacionales (Novo, 1995: 36).

1. 3. 2. 4. El Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (1973)

Los mayores impulsos dados a la EA en la actualidad se deben, sin duda, a los programas de repercusión internacional impulsados por la ONU, por el Consejo de Europa y por la Office of Enviromental Education de Estados Unidos. El Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) se inicia en 1973. Hasta que se establece el programa de la UNESCO-PNUMA, el desarrollo de la EA, tenía un sentido casi exclusivamente experimentalista, improvisado y simple; se llamaba EA a

actividades realizadas con alumnos escolares o extraescolares, salidas a la naturaleza, campañas de concientización realizadas en los medios de comunicación, elaboración de itinerarios o interpretación ambiental etc.; en resumen actividades bien intencionadas pero carentes de planificación, sistematización y desintegradas de un marco teórico consistente y orientador. El mérito del programa de la UNESCO ha sido proporcionar una infraestructura teórica que, sin contar con un desarrollo excesivo, logra incorporar perspectivas experiencialistas y tecnológicas en un marco general que coloca los elementos dentro del sistema del que forman parte (Colom y Sureda, 1989). La creación del PNUMA obedecía a los siguientes objetivos:

a. La prestación de una asistencia técnica a los gobiernos para la adopción de medidas relativas al medio ambiente.

b. Una ayuda para la formación de personal especializado.

c. Todas las formas de ayuda requeridas, incluida la ayuda financiera, para reforzar las instituciones nacionales y regionales.

e. Los medios requeridos para apoyar los programas de información y de educación en materia de medio ambiente.

A través de un seguimiento sistemático de las políticas ambientales, tanto en los países industrializados como en el tercer mundo, el PNUMA adquiere la posibilidad de ofrecer unas directrices generales de actuación para el conjunto de países, y se sitúa en la mejor posición para favorecer la cooperación internacional en materia ambiental. Esta fue la principal razón de creación del programa.

El PNUMA plantea además la necesidad de la "educación ambiental" y de la "formación ambiental", y presenta ambas posibilidades como formas complementarias y diferenciadas de incidir en la población mundial. La "educación ambiental" se dirige al gran público y pretende ofertar unas bases de información y toma de conciencia que desemboquen en conductas activas de uso correcto del medio. Por su parte la "formación ambiental" es comprendida como una educación ambiental especializada dirigida a un grupo restringido de profesionales y personal responsable y cualificado en ámbitos diversos.

1. 3. 2. 5. El Programa Internacional de Educación Ambiental (1975): El Seminario de Belgrado. La Conferencia de Tbilisi. El Congreso Internacional de Moscú

El Programa Internacional de Educación Ambiental de las Naciones Unidas (PIEA) tiene su origen en las recomendaciones de Estocolmo (1972); se va configurando con el apoyo del PNUMA, y a partir de 1975 será gestionado por la UNESCO. El programa pretende establecer los principios que han de configurar y desarrollar la noción, la formación, la investigación y las prácticas en EA, y su promoción en todos esos ámbitos y niveles. Se planteaba los siguientes objetivos:

a. Promover el intercambio de ideas, informaciones y experiencias, dentro del campo de la educación ambiental, entre los distintos países y regiones del mundo.

b. Promover el desarrollo y coordinación de trabajos de investigación que tiendan a una mejor comprensión de los objetivos, contenidos y métodos de la EA.

c. Promover la elaboración y evaluación de nuevos materiales, planes de estudio, materiales didácticos y programas, en el campo de la EA.

d. Promover el adiestramiento y actualización de personal clave para el desarrollo de la EA, como docentes, planificadores, investigadores y administradores de la EA.

e. Proporcionar asistencia técnica a los Estados Miembros para el desarrollo de programas de EA.

A lo largo de su proceso de desarrollo y aplicación el PIEA ha dado lugar a numerosas conferencias internacionales y a la revista "Contacto". En la actualidad sigue siendo un proyecto abierto a sucesivas investigaciones y actuaciones imbuido de un enfoque interdisciplinario. La creación del PIEA sirvió para que se sentaran las bases de un despliegue coordinado de acción educativa-ambiental en todo el mundo, que continúa en nuestros días con eficacia y éxitos probados (Novo, 1995: 42).

Los frutos de máxima envergadura del Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA), que han sido los jalones más importantes en la fundamentación y el desarrollo de la EA a nivel internacional son el Seminario Internacional de Educación Ambiental de Belgrado, la primera Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental de Tbilisi y el Congreso Internacional de Moscú :

1.- El Seminario Internacional de Belgrado (1975) tiene lugar dentro del marco del PIEA y sirviéndole de plataforma de lanzamiento. Es la primera conferencia intergubernamental sobre EA de alcance mundial convocada por la UNESCO. Sus objetivos fueron:

a. Examinar y discutir las tendencias y nuevas cuestiones que se plantean en EA.

b. Formular y discutir, sobre esta base, directrices y recomendaciones para promover la EA internacionalmente. La aportación fundamental del Seminario fue la elaboración del documento denominado "Carta de Belgrado", en el que quedan establecidos las metas, objetivos y recomendaciones para la EA. Esta Carta es el primer documento histórico oficial que orienta un programa de cooperación tendente a promover la EA internacionalmente.

2.- La primera Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental de Tbilisi (1977) se considera el acontecimiento más significativo en la historia de la EA pues en ella se establecieron los criterios y directrices que habrían de inspirar todo el desarrollo de este movimiento educativo en las décadas siguientes (Novo, 1995: 46). Desde 1977, y como resultado de las conclusiones de la Conferencia se ha dado un importante progreso de la EA en los planos internacional, regional y nacional. Buena parte de este progreso ha consistido en la clarificación conceptual y metodológica en este ámbito. En esta conferencia se consideró de interés relevante el carácter interdisciplinario de la EA y la necesidad de llegar a todos los sectores de la población a través de la enseñanza escolar y de la educación extraescolar (MOPU, 1989).

El ámbito de la investigación y la experimentación fue destacado en el informe final. Su recomendación dice :

"Los cambios institucionales y pedagógicos que precisa la incorporación de la educación ambiental en los sistemas educativos nacionales deben fundarse no sólo en la experiencia sino también en una investigación y una evaluación capaces de mejorar las decisiones en cuenta a política de educación. Parece merecer una atención particular el fortalecimiento de las actividades de investigación y experimentación que se refieren a las orientaciones, contenidos, métodos e instrumentos necesarios para la educación ambiental" (Informe final, Conferencia de Tbilisi, 1977: 42).

3.- Diez años más tarde de Tbilisi, el Congreso Internacional de Moscú de Unesco-PNUMA, también celebrado como una actividad del PIEA, formuló la Estrategia Internacional para la Educación y Capacitación Ambiental para la década de 1990. La conferencia de Moscú ratificará lo que dice Tbilisi. En conjunto las dos reuniones internacionales establecen los fundamentos y principios de la EA.

1. 3. 2. 6. Otras respuestas institucionales relevantes para la Educación Ambiental

Fuera del marco específico de la EA vamos a destacar dos acciones internacionales en el ámbito ambiental que suponen respuestas institucionales de envergadura y relevancia para la EA:

1.- El Informe Bruntland (1988). La encargada de elaborar este informe, mucho más completo y exhaustivo que los anteriores, fue la "Comisión Mundial del Medio Ambiente y el Desarrollo", a petición de la Asamblea General de las Naciones Unidas, donde fue presentada en 1987. Los resultados y las propuestas de esta comisión se publicaron como informe bajo el título *Nuestro futuro Común*. Lo que se propone este informe es recomendar estrategias medioambientales a largo plazo para alcanzar un desarrollo sostenible de cara al año 2000, así como que la preocupación por el medio ambiente debiera traducirse en una mayor cooperación entre los países en desarrollo y los desarrollados. Participaron en él políticos y científicos de talla mundial.

Nos parece especialmente interesante para nuestro tema transcribir un texto de la introducción realizada por Gro Harlem Brundtland, presidenta de la Comisión y primera ministra de Noruega:

"La Comisión ha tenido en cuenta las opiniones de personas procedentes de todos los ámbitos sociales. Es a estas personas -a todas las personas del mundo- a las que la Comisión se dirige ahora. Al proceder de esta manera nos dirigimos directamente tanto a las personas como a las instituciones que han creado.

La Comisión se dirige a los gobiernos, directamente y a través de sus diferentes organismos y ministerios. Los gobiernos, reunidos en Asamblea General de las Naciones Unidas, serán los principales receptores de este informe.

La Comisión se dirige también a las empresas privadas, desde los negocios unipersonales hasta las grandes empresas multinacionales que tienen un volumen total de ventas superior al presupuesto de muchas naciones, y que tienen la posibilidad de realizar cambios y mejoras trascendentales.

Pero primero y ante todo nuestro mensaje va dirigido a las personas, a aquellos cuyo bienestar constituye el objetivo fundamental de toda política de medio ambiente y desarrollo. Especialmente la Comisión se dirige a la juventud. El personal docente del mundo tiene un papel primordial que desempeñar dándole a conocer el presente informe.

Si no conseguimos que nuestro urgente mensaje llegue a los padres y a las personas que toman decisiones en la actualidad, corremos el riesgo de socavar el derecho esencial que tienen nuestros hijos a un medio ambiente sano que realce la vida. Si no somos capaces de traducir nuestras palabras en un lenguaje que pueda alcanzar la mente y el corazón de los jóvenes y de los menos jóvenes, no podremos llevar a cabo los grandes cambios sociales que son necesarios para rectificar el rumbo del desarrollo.

La Comisión ha cambiado su trabajo. Pedimos un esfuerzo común y nuevas normas de comportamiento a todos los niveles y en el interés de todos. Los cambios de actitudes y valores sociales y de aspiraciones a los que insta el presente informe dependerán de las amplias campañas de educación, debates y participación pública que se lleve a cabo.

Con este fin lanzamos un llamamiento a las agrupaciones civiles, a las organizaciones no gubernamentales, a las instituciones educativas y a la comunidad científica. Todos ellos han desempeñado un papel indispensable en la creación de la conciencia pública y en los cambios

políticos del pasado. Todos ellos desempeñarán sin duda un papel capital para colocar al mundo en la vía de un desarrollo sostenible y poner los cimientos de Nuestro futuro común." (Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo, 1988).

El Informe trata con rigor, profundidad y seriedad los problemas medio ambientales a nivel planetario que condicionarán un futuro común para el hombre: población y recursos humanos; seguridad alimentaria; especies y ecosistemas; energía e industria; desafío urbano etc.. Trata así mismo como íntimamente ligado a dichos problemas, cuestiones tales como la paz y la seguridad, las instituciones y leyes o las decisiones políticas. Estos últimos se plantean a veces como causas o consecuencias de los problemas ambientales o bien como ejerciendo una función de autentico feed-back o retroalimentación de dichos problemas.

Sin embargo lo que parece más interesante del informe no es el diagnostico de las situaciones problemáticas, el análisis de sus causas y consecuencias presentes y futuras, o el análisis integrador y holista de todos ellos, sino más bien la combinación de presentar con realismo la gravedad de la situación, los pronósticos alarmantes si no se ponen medios que impidan el proceso degradante y desequilibrado del proceso; y, al mismo tiempo, presentado todo ello con tono esperanzado respecto a que existen alternativas realistas para evitar las catástrofes y para mantener un desarrollo equilibrado y en consonancia con el respeto a la naturaleza.

La alternativa fundamental se refiere al desarrollo sostenible, uno de los conceptos acuñados por el informe Bruntland y que, en la actualidad, preside la política ambiental de los organismos de la ONU. Se define como aquel desarrollo que "satisfaga las necesidades del presente sin comprometer las capacidades de las futuras generaciones para satisfacer las propias". Aunque este informe carece de valor jurídico, su incidencia ha sido enorme, pues ha condicionado notablemente las posteriores declaraciones de organizaciones o conferencias internacionales y porque ha contribuido a crear un estado

de opinión favorable al reconocimiento de los derechos de la generación presente y de las generaciones futuras a un medio ambiente adecuado para la salud y el bienestar.

3.– La Conferencia de Río (1992). La Conferencia de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente y el Desarrollo en Río de Janeiro celebrada en Junio de 1992, se puede decir que es la mayor de las reuniones internacionales habidas hasta el momento, por haber convocado a representantes de más de 170 países y altas instituciones, y haber reunido a más de 120 jefes de Estado y de Gobierno de todo el mundo. Simultáneamente, también en Río, se celebró una cumbre alternativa, el Foro Global, en el que participaron miles de organizaciones de todo el mundo.

De la Conferencia de Río han habido valoraciones negativas. A nuestro entender el esfuerzo realizado tiene una enorme significación, habida cuenta de que el medio ambiente se ha convertido en la única cuestión capaz de reunir a todos los habitantes del planeta para discutir y acordar pautas de actuación. Puede decirse que los acuerdos logrados por la Conferencia son necesarios pero insuficientes. Los principales acuerdos de la Conferencia fueron cinco:

a) La Declaración de Río o Carta de la Tierra. Es un conjunto de principios sobre los derechos y deberes de los Estados respecto al medio ambiente. No tiene carácter jurídico obligatorio y ha sido asumida por todos los países.

b) El convenio sobre cambio climático.

c) El convenio sobre biodiversidad.

d) La declaración sobre la protección de los bosques.

e) El Programa 21. Llamado así porque marca el camino para llegar al próximo siglo en condiciones ambientales y de desarrollo sostenibles. El programa se compone de cuatro secciones. El contenido es muy extenso y sólo nos limitaremos a mencionarlas:

- Sección I. Dimensiones sociales y económicas.
- Sección II. Conservación y gestión de los recursos para el desarrollo.
- Sección III. Fortalecimiento del papel de los grupos principales.
- Sección IV. Medios de ejecución.

Merece destacarse el capítulo 36 integrado en la sección cuarta que se refiere a tres áreas diferenciadas y complementarias: a) el fomento de la educación b) el aumento de la conciencia pública y c) la capacitación. Las propuestas generales de este capítulo han sido tomadas de la Declaración y las recomendaciones de la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi.

En las bases para la acción el documento se expresa así :

"Debe reconocerse que la educación incluida la enseñanza académica la toma de conciencia del público y la capacitación, configuran un proceso que permite que los seres humanos y las sociedades desarrollen plenamente su capacidad latente. La educación es de importancia crítica para promover el desarrollo sostenible y aumentar la capacidad de las poblaciones para abordar cuestiones ambientales y de desarrollo. Si bien la educación básica sirve de fundamento para la educación en materia de medio ambiente y desarrollo, esta última debe incorporarse como parte fundamental del aprendizaje. Tanto la educación académica como la no académica son indispensables para modificar las actitudes de las personas de manera que éstas tengan la capacidad de evaluar los problemas del desarrollo sostenible y abordarlos. La educación es igualmente fundamental para adquirir conciencia, valores y actitudes, técnicas y comportamientos ecológicos y éticos en consonancia con el desarrollo sostenible y que favorezcan la participación pública efectiva en el proceso de adopción de decisiones. Para ser eficaz, la educación en materia

de medio ambiente y desarrollo debe ocuparse de la dinámica del medio físico/biológico y del medio socioeconómico y del desarrollo humano (que podría comprender el desarrollo espiritual), integrarse en todas las disciplinas y utilizar métodos académicos y no académicos y medios efectivos de comunicación" (MOPT, 1993).

Se estimula a los gobiernos a que integren el medio ambiente y el desarrollo como tema interdisciplinario en la enseñanza a todos los niveles y a que esa actividad se realice en cooperación con todos los sectores sociales. Es importante resaltar la necesidad expresada de incorporar a la educación ambiental la perspectiva del desarrollo sostenible, así como la necesidad sentida de fomentar la movilización de los distintos grupos y comunidades poblacionales para un compromiso de la sociedad civil con el cambio.

El objetivo contemplado para el área de concienciación del público es el siguiente:

"Aumentar la conciencia general del público como parte indispensable de una campaña mundial de educación para reforzar las actitudes, los valores y las medidas compatibles con el desarrollo sostenible. Es importante hacer hincapié en el principio de hacer recaer la autoridad, la responsabilidad y los recursos al nivel más apropiado, dando preferencia a la responsabilidad y el control locales para las actividades tendientes a aumentar la conciencia del público" (MOPT, 1993).

Lo fundamental para nosotros es subrayar la centralidad que el documento otorga a los elementos morales y éticos (conciencia, valores, actitudes, comportamientos ecológicos, etc..) considerados como componentes esenciales de la EA. Es también muy importante destacar cómo se considera fundamental que la educación no sólo debe ocuparse del desarrollo educativo en materia ambiental y social, sino también del desarrollo humano y espiritual. En definitiva la EA debe promover el desarrollo,

equilibrio y bienestar integral del ser humano, la sociedad y el ambiente natural. Pero sin duda son enfatizados los componentes éticos.

1. 3. 3. LA EDUCACIÓN AMBIENTAL. DEFINICIONES Y PRINCIPIOS

Los informes internacionales han llamado la atención sobre la crisis ambiental generada por una racionalidad económica incapaz de valorar sensatamente los recursos de la naturaleza. La progresiva concienciación de que ya no es posible comportarse como si los recursos del planeta fueran inagotables ha conducido a la búsqueda de alternativas y estrategias ambientales para la consecución de un desarrollo sostenido. Se ha insistido abundantemente en la idea común existente respecto a que la estrategia a largo plazo por excelencia es la EA, llevada a cabo desde la edad preescolar, en la juventud y por el resto de la vida, tanto en la educación formal como en la no formal e informal, y para todas las generaciones venideras. Está claro que sin la concienciación y participación poblacional en las decisiones relacionadas con la conservación y el desarrollo nunca podrán lograrse ni mínimamente los objetivos propuestos. Por otro lado esta participación requiere una previa información y formación adecuadas.

Creemos que los comportamientos impactantes con el medio se deben en último término a la ignorancia de una cuestión clave, la destrucción del ecosistema atenta, antes o después, contra los intereses de todas las personas que vivimos en él y de él. Es necesario que los pueblos comprendan que defendiendo el bienestar del planeta defienden su propia calidad de vida, la de otros hombres y la de generaciones posteriores.

Si consideramos toda una generación educada ambientalmente y en un proceso continuo de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes de respeto al medio tanto natural como construido podemos concluir las consecuencias que de ello se derivarían. De los niños y jóvenes educados en colegios y universidades saldrán los

futuros responsables de las tomas de decisiones tanto a nivel social o político medioambiental. Además dichos responsables tendrían el apoyo de un público concienciado y educado ambientalmente. De ahí que la EA debe entenderse desde un enfoque, no sólo o no tanto terapéutico cuanto preventivo, tendente a evitar la creación de problemas en el medio ambiente.

La EA, como se ha dicho, es una disciplina reciente cuyos fundamentos conceptuales continúan en proceso de construcción. Sin embargo desde sus inicios en la década de los sesenta se ha ido constituyendo como auténtico movimiento pedagógico y epistemológico innovador, tanto por los objetivos que persigue cuanto por los principios que la inspiran cuanto por las metodologías que propone.

Sin duda la EA oferta una nueva racionalidad teórica e instrumental, sustentada a su vez por nuevos valores. Las bases epistemológicas de esta disciplina tienen sus raíces en el saber ambiental, saber que "emerge como signo de una crisis de la racionalidad económica y científica que ha fundado y sustentado el modelo de la modernidad" (Leff, 1996: 33). La crisis ecológica es tan sólo un apartado de una crisis civilizatoria más generalizada: crisis ética, crisis económica, crisis del pensamiento. El término griego "Krisis" significa "decisión" o, por derivación, un momento crucial en el que es necesario y urgente adoptar una decisión. El objeto de la EA es, consecuentemente, la capacitación para la toma de decisiones que promuevan el desarrollo humano integral y la construcción de una sociedad equitativa y ecológicamente sostenible.

1. 3. 3. 1. Definiciones de la Educación Ambiental

Pese a estar aún en proceso de constitución y de debate la EA goza ya de un cuerpo sólido de base teórica y práctica. Los fundamentos esenciales, más propios y específicos de esta joven y prometedora disciplina los inspiran, en buena medida, los informes internacionales revisados. A partir de ellos y de las reflexiones de expertos, presentamos a continuación algunas definiciones de la EA que han gozado de amplia aceptación:

1. – "La educación ambiental es el proceso que consiste en reconocer valores y aclarar conceptos con objeto de fomentar las aptitudes y las actitudes necesarias para comprender y apreciar las interrelaciones entre el hombre, su cultura y su medio biofísico. La EA entraña también la práctica en la toma de decisiones y en la propia elaboración de un código de comportamientos con respecto a las cuestiones relacionadas con la calidad del medio ambiente." (Generalitat Valenciana, 1988).

Esta definición fue propuesta desde el Ayuntamiento de Valencia en las "I Jornadas sobre EA en la Comunidad Valenciana". No se vio la necesidad de modificar la definición aceptada 20 años antes, por los participantes en la Reunión Internacional sobre EA en los planes de estudios y escolares, organizada por la I.U.C.N. (Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y sus Recursos) patrocinada por la UNESCO en 1970, y respaldada por la SEF (Sociedad de EA del Reino Unido).

2. – En su libro *Ecología y Escuela* Cañal, García y Porlán (Cañal, García y Porlán, 1986: 103-104) seleccionan cuatro definiciones de la EA, entre las que también incluyen la definición de la Reunión Internacional sobre EA organizada por la I.U.C.N. . Además de ésta los autores ofrecen las siguientes definiciones:

a. – "La EA implica una enseñanza de juicios de valor que capacite para razonar claramente sobre problemas complejos del medio que son tanto políticos, económicos y

filosóficos como técnicos" (ofrecida por la Organización de Estados Americanos (OEA) en la Conferencia de la OEA sobre Educación Ambiental y Medio Ambiente en las Américas en 1971).

b. – "La EA es una manera de alcanzar los objetivos de la protección del medio. La EA no es una rama de la ciencia o una materia de estudio separada. Debería llevarse a cabo de acuerdo con el principio de una educación integral permanente" (ofrecida en el Seminario sobre Educación Ambiental organizado por la Comisión Nacional Finlandesa de la UNESCO, en Jammi, 1974).

c. – "La EA es el proceso de reconocimiento de los valores y clasificación de los conceptos gracias a los cuales el sujeto adquiere las capacidades y los comportamientos que le permiten conocer, comprender y apreciar las relaciones de interdependencia entre el hombre, su cultura y su medio biofísico" (ofrecida por el Consejo de Europa, 1976).

Reconocen los autores que estas definiciones se caracterizan por su ambigüedad. e intentan por ello ofrecer una definición más completa:

d. – La EA es el proceso en el curso del cual el individuo va logrando asimilar los conceptos e interiorizar las actitudes mediante las cuales adquiere las capacidades y comportamientos que le permiten comprender y enjuiciar las relaciones de interdependencia establecidas entre una sociedad, con su modo de producción, su ideología y su estructura de poder dominante, y su medio biofísico, así como para actuar en consecuencia con el análisis efectuado"

3. – En ocasiones, y sobre todo en los informes internacionales, se presenta en lugar de una definición conceptual, los principios o metas generales de lo que se entiende

por EA, este es el caso de la siguiente compilación de las metas generales de las propuestas en la "Carta de Belgrado":

"Las metas de la EA son: lograr que la población mundial tenga conciencia del medio ambiente y se interese por él y por sus problemas conexos y cuente con los conocimientos, aptitudes, actitudes, motivación y deseo necesarios para trabajar individualmente y colectivamente en la búsqueda de soluciones a los problemas actuales y para prevenir los que pudieran aparecer en los sucesivos".

Reproducimos a continuación los objetivos fijados en la Carta:

–Conciencia: Ayudar a la persona y a los grupos sociales a que adquieran mayor sensibilidad y conciencia del medio ambiente en su totalidad en general y de los problemas conexos.

–Conocimientos: Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir una comprensión básica del medio ambiente y de la presencia y función de la humanidad en él, lo que entraña una responsabilidad crítica.

–Actitudes: Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir valores sociales y un profundo interés por el medio ambiente, que los impulse a participar activamente en su protección y mejoramiento.

–Aptitudes: Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir las aptitudes necesarias para resolver problemas ambientales".

4. – Dentro del marco del Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA), la primera Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental de Tbilisi y el Congreso Internacional de Moscú formularon la estrategia internacional para la

Educación y Capacitación Ambiental. En conjunto las dos reuniones internacionales establecen los fundamentos y principios de la EA. Algunos de los más destacados son :

–La EA cumple la función de aproximar a los individuos a la comprensión de las interdependencias económicas, políticas y ecológicas del mundo moderno, y a la relación entre medio ambiente y desarrollo.

–Los objetivos de la EA atienden no solo a la información, sino también a la toma de conciencia y al desarrollo de actitudes y aptitudes básicas para que los individuos puedan participar activa y positivamente en el medio que les es propio.

–Se caracteriza la EA por ser un proceso continuo que dura toda la vida, a través de las etapas formales y no formales.

–La EA se guía por unos principios rectores: considerar el medio ambiente como un todo natural y construido, tecnológico y social (aspectos naturales, económicos, políticos, estéticos etc..).

–Aplicar un enfoque interdisciplinario, apoyándose en los contenidos específicos de cada disciplina para lograr una perspectiva holística.

–Promover la validez y necesidad de cooperación local, nacional e internacional para la solución de los problemas del medio ambiente.

–Fomentar la participación de los alumnos y darles oportunidad para tomar decisiones y aceptar las consecuencias.

–Relacionar con cada edad escolar la sensibilización ambiental, los conocimientos, las habilidades para resolver problemas y la clarificación de valores.

–Enfatizar la complejidad de los problemas ambientales y así, la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico.

–Utilizar distintos entornos de aprendizaje y amplia gama de recursos pedagógicos, con adecuado énfasis en las actividades prácticas y experiencias directas (UNESCO-PNUMA, 1988).

5. – Reviste un especial interés la concepción que aportan Colom y Sureda de lo que entienden por "específico de la EA". El especial interés de la concepción de estos especialistas es en nuestra opinión, que realizan un esfuerzo no sólo por especificar el campo propio de la EA, sino también por delimitar lo que no es la EA.

Para Colom y Sureda la educación ambiental es un planteamiento formativo que se asienta, fundamentalmente, en la protección y regeneración del medio ambiente "por ello la pedagogía ambiental acepta y debe aceptar que la EA sea educación a favor del medio y, en consecuencia, todo proyecto educativo que quiera integrarse en las coordenadas ambientalistas, debe, forzosamente, responder al objetivo de favorecer a la naturaleza ..." (Colom y Sureda, 1985: 49).

Para ambos autores lo absolutamente propio y específico de la EA es concebirla como "educación a favor del medio". Consideran que la EA puede y debe verse como la suma de tres niveles o etapas: a) educación sobre el medio (referida fundamentalmente a los contenidos) b) educación a través del medio (el medio cumple una función prioritaria como metodología) c) educación a favor del medio (referencia a la cuestión axiológica y teleológica). Destacan, sin embargo, que es desde la definición de la EA como "educación a favor el medio", desde donde se aporta lo realmente novedoso y

revolucionario de este campo. Como ellos mismos afirman, la EA desde su concepción se transforma radicalmente la estructura conceptual de la Pedagogía.

"Entender la EA como educación en favor de la naturaleza presupone afirmar que el objetivo último, la finalidad de la EA es la naturaleza, o si se quiere, el medio ambiente. Ello quiere decir, nada más ni nada menos, que por primera vez la Pedagogía se encuentra con un tipo de educación cuya orientación no es humanista ni, por consiguiente, centrada en el perfeccionamiento humano. La Pedagogía, pues, gracias a la educación ambiental, integra una concepción no antropológica con lo que, a su vez, abre un camino de consecuencias teóricas imprevisibles. El perfeccionamiento humano, la formación del hombre no es un objetivo buscado, dentro de la EA, en todo caso, representa el elemento instrumental o mediador, gracias al cual podrá conseguir sus objetivos." (Colom y Sureda, 1989).

Defienden estos expertos que la razón última de la EA es la salvación de la naturaleza, la protección y mejora del medio, sin entrar a formar parte de su conformación esencial o sus metas últimas aspectos sociales o humanos. Está claro que esta nueva concepción pedagógica trastoca esencialmente los fundamentos que estructuran la teoría educativa elaborada. La Pedagogía Ambiental sí busca -como toda teoría educativa- unas metas valiosas y deseables, pero esas metas se refieren a la naturaleza, no a la persona. El perfeccionamiento del hombre se da y se busca, pero en función de la mejora del medio. Detengámonos un momento a analizar esta concepción de la EA.

Los autores no plantean una forma de hacer educación sino la nueva forma de hacer educación. En definitiva plantean un nuevo paradigma pedagógico. Pero ¿en qué se basan para legitimar semejante alteración de los fundamentos axiales educativos?. Sin duda en un nuevo sistema de valores. Proponen una nueva jerarquía de ideales o patrones para la educación.

Modificar los valores educativos es algo referente a los contenidos y, por tanto, variable. Pero además lo que Colom y Sureda modifican es el sujeto de esos valores, la razón última de la educación. Modifican las estructuras definitorias de la educación. Entendemos que los autores pretenden una revolución pedagógica infundada. Para asentar las bases de esta revolución y legitimarla, entendemos que sería necesario una fundamentación conceptual, teórica, antropológica y ética más sólida. No encontramos dicha fundamentación en los planteamientos de Colom y Sureda. La reflexión ética y filosófica se hace necesaria para legitimar el porqué sí y el porqué no de estos nuevos planteamientos pedagógicos y axiológicos. En el último apartado de nuestro trabajo ofreceremos una reflexión filosófico-antropológica de la ética ambiental.

Por el momento manifestamos nuestro desacuerdo con la conceptualización ofrecida por Colom y Sureda respecto a la EA y las metas que la fundamentan. Consideramos que la razón última o sujeto de la educación no puede ser la naturaleza, porque la naturaleza no es susceptible de educación. No es susceptible de mejoramiento axiológico. El término "educación" hace referencia de forma absoluta al perfeccionamiento humano. Si el perfeccionamiento de la actividad o teoría no se refiere al hombre, quizá habría que buscar una nueva denominación para la EA.

Sugerimos que bajo la concepción de Colom y Sureda la llamada "educación ambiental" sería, a fin de cuentas, una disciplina, teoría, ciencia o "cosa" nueva, para la que no sería adecuado utilizar el término "educación ambiental".

Toda actividad educativa tiene por objeto un cambio optimizador en las personas; la característica intrínseca de la EA, es que pretende el cambio de la persona para la mejora ambiental. En otras palabras, el objetivo final de la EA apunta al educando pero está descentrado de él, desborda a la persona y abarca a todo el entorno físico; el educando es fin pero también medio de la EA. Los cambios producidos en el sujeto por la intervención educativo-ambiental deben expresarse en comportamientos que supongan el mantenimiento y mejora del ambiente natural.

6. – El elemento axiológico es, como ha podido verse, un factor clave en la conceptualización y definición de la EA. Para algunos expertos es precisamente la aportación más específica y genuina de la EA. María Novo, especialista y pionera en el tema en nuestro ámbito cultural, al establecer los principios básicos de la EA entiende que.

"Si hemos de reconocer un carácter innovador a la EA, éste tiene sentido a partir de la existencia de planteamientos éticos que suscitan una cuestión de valores en el propio educador y, en consecuencia, en el educando. Es decir, en primera instancia la EA es un movimiento ético, y como tal debe contemplarse. Solo a partir de ahí, y entonces sí, se comprende también como una renovación conceptual y metodológica de los sistemas de enseñanza-aprendizaje" (Novo, 1985: 69).

En una obra posterior confirma la autora su concepción considerando como objetivo último de la EA "conseguir que las personas desarrollen conductas correctas respecto a su entorno de acuerdo con valores asumidos libre y responsablemente". Subraya al respecto que la "cuestión del conocimiento" es necesaria pero insuficiente" (Novo, 1995: 107).

1. 3. 4. PRINCIPALES DEFICIENCIAS EN EL TERRENO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Ya se ha comentado con anterioridad que la educación ambiental ha sido enormemente fecunda en las últimas décadas aportando innovaciones y principios conceptuales, pedagógicos y metodológicos que desbordan el ámbito medioambiental. Aún así tanto la teoría como la práctica de la EA están todavía en fase de configuración. De ahí que puedan detectarse insuficiencias importantes. Es más planteamos si la EA posee en la actualidad los requisitos para ser considerada una disciplina científica; en otros términos ¿puede considerarse científica una disciplina que todavía no posee una

estructura conceptual unos fundamentos racionales teóricos y empíricos consistentes?, ¿donde debe hallar la EA dicha racionalidad?.

Probablemente uno de los problemas más importantes con el que nos enfrentamos es el escaso desarrollo del ámbito psicopedagógico de la EA. Lo que parece claro es que las bases epistémicas de la EA no pueden empezar a crearse y elaborarse de la nada. Por ser una materia "interdisciplinar", necesariamente sus bases epistemológicas proceden del conjunto de saberes científicos provenientes de las distintas disciplinas que la integran.

Entendemos que el ámbito medioambiental ha sido desarrollado ampliamente, sobre todo desde la ecología y demás ciencias biológicas y físicas, hasta el punto de haberse creado un tremendo desfase entre ambos campos biológico-ambiental/psicoeducativo, que creemos puede estar afectando negativamente a la EA.

Consideramos, además, que si bien desde el ámbito ecológico se ofrece a la EA fundamentalmente el diagnóstico de las situaciones problemáticas, y la mayor parte de sus contenidos y conocimientos imprescindibles, es desde la Teoría Pedagógica y Psicológica desde donde deben realizarse la fundamentación racional-teórica y la sistematización metodológica que conformen un cuerpo estructural epistémico y empírico propio y adecuado.

Ha venido confundiéndose, desde hace tiempo y en ámbitos diferentes la EA con la utilización de espacios naturales como recurso para la enseñanza más óptima de ciertos contenidos. Puede decirse que en un primer momento en las actividades didácticas denominadas de EA, la naturaleza no dejó de percibirse como una riqueza o recurso a explotar, ya no sólo materialmente sino además educativamente. No debe subestimarse la consideración de la naturaleza como excelente recurso para la enseñanza, pero la EA surge y se configura atendiendo a aspiraciones mucho más amplias. En definitiva se trata de pasar de la pedagogía del medio ambiente a la pedagogía ambiental.

A esta primera conceptualización de la EA, como pedagogía del medio ambiente, sin duda, ha contribuido el hecho de que del tema se han venido preocupando hasta hace

pocos años, más que los profesionales formados en las ciencias de la educación, los provenientes de las ramas de la biología, geología y otras ciencias físicas, especialmente conectadas con el tema del medio ambiente. Para Colom y Sureda durante la década de los 70, el tema educativo-ambientalista era, de alguna manera, un apéndice de muchos departamentos universitarios de las facultades de ciencias (Sureda y Colom, 1989). También Terradas afirma:

"La falta de enseñanzas superiores en EA no es una casualidad. Hay que atribuirlo a la escasísima dedicación de departamentos universitarios a este campo. Nosotros mismos, que hemos sido predicadores de la EA, tenemos como actividad básica de investigación otra muy distinta, y vemos la EA como una actividad de extensión en cierto modo periférica. Desde luego para los departamentos de ecología u otros de facultades científicas o escuelas técnicas esto es casi inevitable. Es posible que los departamentos de didáctica vayan a la postre, ocupando este núcleo, pero ello no ha sucedido plenamente aún." (Terradas, 1988).

Vemos como este especialista reconoce la escasez de dedicación en el marco universitario al tema educativo-medioambiental. Hasta hace pocos años cuando en los departamentos universitarios se ha tratado la EA, esto ha ocurrido de forma periférica y en los departamentos de ciencias físicas, de ahí su propuesta un tanto solapada de que sean los departamentos de Pedagogía los que ocupen este terreno. En la actualidad se está dando un cambio al respecto. En efecto proliferan los departamentos específicamente pedagógicos que intentan ocuparse del tema. El desplazamiento de la EA hacia ámbitos didácticos, sin embargo, está en una fase inicial.

A continuación exponemos los aspectos que entendemos como las principales deficiencias en el terreno de la EA destacando que todas ellas están íntimamente relacionadas:

1. – Falta de una estructura conceptual y de un marco epistemológico consistente para configurar una Teoría Psicopedagógica de la EA esta teoría racional y científica debe surgir, básicamente, de la Pedagogía y la Psicología Ambiental.

2. – Escasez de oferta para la formación superior en EA., y sobre todo el vacío de ofertas en los departamentos universitarios de C.C.E.E y Psicología. Esta insuficiencia explica por otro lado la deficiente formación del profesorado y otros profesionales que se dedican a la creación de materiales o prácticas de EA.

3. – Pobreza o falta de técnicas de evaluación y valoración rigurosa de las experiencias y actividades que se realizan.

4. – Predominio de concepciones ambientalistas y biologicistas sobre las psicoeducativas y éticas. Encontramos, es cierto, referencias constantes y apasionadas a la cuestión de los valores y las actitudes, pero paralelamente se da una carencia importante de reflexiones rigurosas y de experiencias científicas que se presenten como eficaces en este campo.

Insistimos que los vacíos denunciados provienen esencialmente de la vertiente psicopedagógica, y no de las ciencias ecológicas. Lo que debe quedar claro es que para que las prácticas medioambientales sean " educativas", deben estar apoyándose y orientadas en una Teoría Psicológica y Pedagógica.

Compartimos con Terradas que los planteamientos teóricos de la pedagogía, si bien, sí están inspirando y guiando acciones y procesos educativos que pueden ser calificados de racionales desde las Ciencias Humanas no es lo que predomina en los sistemas educativos y desde luego, no inspiran ni orientan las líneas de actuación educativo-ambientales. Subrayamos para finalizar dos conclusiones:

1.- Que el marco conceptual de la EA debe asentarse en el marco racional de la teoría de la educación, y que este marco conceptual sería precisamente la Pedagogía Ambiental. La Pedagogía aporta pues a) fundamentación teórica b) racionalidad y estructuración, fundamentalmente con las metodologías, principios didácticos y técnicas pedagógicas para guiar la práctica educativa. En el ámbito de la educación formal el instrumento idóneo para esta racionalización es el curriculum. Puede decirse que la fuente pedagógica además de una función específica que se concreta en el nivel metodológico y responde a la cuestión de "como enseñar", tiene una función estructuradora, integradora y coordinadora de las aportaciones de las distintas fuentes y disciplinas que integran la EA. Ello dotaría a la EA de una estructura racional con bases científicas. Este soporte científico-teórico-racional o psicopedagógico-ambiental debe ser el orientador y guía de las prácticas de la EA.

2.- Por otro lado, la teoría y tarea educativa se completan necesariamente con las contribuciones de la fuente psicológica. Consecuentemente la teoría y la práctica educativo-ambiental exigen también el desarrollo de la psicología ambiental.

Esta fuente por una parte presta una valiosa ayuda a la EA con los conocimientos ofrecidos sobre los procesos de desarrollo y de aprendizaje del sujeto, y en general sobre las características individuales e interindividuales. El conocimiento de las regularidades del desarrollo evolutivo, las diferencias individuales, las leyes que rigen el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, social y afectivo en las personas es una ayuda indispensable a la hora de seleccionar métodos y modelos de enseñanza mediambiental

Pero la gran aportación de la fuente psicológica a la EA es, quizá, la concepción constructivista del aprendizaje (Novo 1995: 152-156). Esta concepción permite entender la educación no tanto como un proceso de enseñanza o docencia (centrado en la tarea didáctica del profesor) cuanto en un proceso de aprendizaje, centrado en las actividades cognitivas desplegadas por el alumno y cuyo objetivo último es realizar un aprendizaje

significativo. En definitiva la cuestión esencial no es cómo debe enseñar el profesor sino cómo aprende el alumno; se entiende además que el alumno es autor y protagonista de su propio aprendizaje. Desde esta perspectiva la adquisición de los conocimientos, los valores y actitudes medioambientales, no es un proceso de recepción y mera asimilación de estímulos físicos o normas sociales externas, sino que el sujeto elabora visiones e interpretaciones del mundo que le rodea tanto natural como construido.

1. 4. LA ENSEÑANZA DE VALORES Y ACTITUDES AMBIENTALES: ALGUNOS PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN EN VALORES AMBIENTALES

El carácter innovador de la EA adquiere su sentido más auténtico en los replanteamientos éticos que propone y exige. Es necesario un apoyo ético que sustente tanto la dimensión conceptual-filosófica como la dimensión de la actuación práctica. En este sentido la educación en actitudes y valores ambientales (EVA) debe desempeñar un papel vital en la EA. La EVA es un elemento vinculado a todas las estrategias que plantean de modo global e integral el bienestar ambiental, porque es el único medio para crear en toda la población la conciencia de los daños ambientales y facilitar el desarrollo de actitudes, valores y conductas promotoras del bien humano y del planeta.

Es oportuno subrayar como se ha visto, que la dimensión moral, expresada en distintos términos (concienciación, actitudes, valores, razonamiento moral, etc..) está presente como principio básico e ineludible en todo intento de conceptualización de la EA. Los valores y actitudes positivos ambientales no son sólo un apartado de la EA, son uno de sus componentes definitorios.

Para la tradición moral, el campo estudiado por la ética se ha limitado a las relaciones humanas tanto interpersonales como sociales. La novedad que plantea la perspectiva ética de la EA es ampliar el espacio axiológico a las relaciones del hombre con la naturaleza. Desde la EA se impone una reflexión sobre los valores y las actitudes que abarque a todo tipo de relación que el hombre tiene con su entorno.

Está claro que todo programa completo de EA integrará como un componente, o enfoque esencial los aspectos referidos a la ética o valores ambientales. Del mismo modo todo programa de EVA, para ser riguroso y adecuado deberá ajustarse a los principios y objetivos que plantea la EA. Sin llegar a identificar la educación en valores ambientales (EVA) con la educación ambiental (EA), ya que a esta última correspondería un nivel conceptual y práctico más global e inclusivo, sí podemos

afirmar con rotundidad que la EVA es un proceso intrínseco y esencial del proceso educativo mediambiental, y es quizá el elemento que más propiamente la caracteriza y le confiere una mayor especificidad.

Los investigadores y prácticos en EA reconocen generalmente la importancia de facilitar el desarrollo de valores ambientales positivos en los programas de EA. La EVA está incluida, explícita o implícitamente en los programas de EA (Caduto, 1983). Pese a ser una disciplina muy reciente, las experiencias prácticas en la EA se han desarrollado extraordinariamente en los últimos años. Sin embargo, la investigación teórica y científica, es muy pobre. La EVA comparte los vacíos y problemas que se le plantean tanto a la educación en valores como las deficiencias de la EA. De ahí que la EVA y su desarrollo sea, en nuestra opinión, una de las dimensiones más complejas de la educación. Así lo confirma Caduto “¿Cual es la condición de la EVA en la actualidad?, la investigación y la práctica es muy reciente, estamos en un estadio de exploración. La literatura muestra la necesidad de un estudio comprensivo respecto a las teorías y métodos de la EVA” (Caduto, 1983: 13).

El nº 3 de la revista “Contacto”, un Boletín de Educación Ambiental del Programa PNUMA de la UNESCO, está dedicado a la EVA. En él se dan buenas razones para la integración de la EVA en los programas de EA, y se argumenta sobre la concienciación que se está adquiriendo a nivel internacional del papel imprescindible que han de jugar la enseñanza de valores en la EA.

“La educación de los valores desempeña un papel vital en la EA, ya que el manejo de los problemas ambientales supone no sólo conocimientos y habilidades adecuados, sino también actitudes y patrones de conducta nuevos, capaces de contribuir a la preservación y mejoramiento del ambiente. Estos cambios, en realidad, no pueden llevarse a cabo a no ser que la mayor parte de los miembros de una determinada sociedad libremente hayan hecho suyos una serie de valores apropiados que constituyan el fundamento de una ética orientadora de las relaciones entre las personas y el ambiente. La formación de actitudes y valores positivos concernientes al ambiente,

como base para asumir un inteligente papel administrativo con respecto a la tierra, está llegando a constituir una parte cada vez más importante de los programas de EA en todo el mundo” (UNESCO-PNUMA, 1986).

En síntesis, se ha visto la profunda e ineludible vinculación entre el área de los valores ambientales y la de la educación ambiental, y como ambas se implican mutuamente. Todos los principios, metas, objetivos y también los problemas comentados en el apartado anterior sobre la EA son aplicables a la EVA, si bien los logros en esta última, por ser un ámbito más específico son mucho más escasos.

Para finalizar vamos a proponer los principios básicos a los que consideramos debe adecuarse todo programa que persiga la educación en valores ambientales.

Nuestra opción por un concepto amplio y un enfoque interdisciplinar de la enseñanza de los valores ambientales entraña dificultades y riesgos que hemos querido asumir. Las amplias y variadas conclusiones a las que conducen los diversos apartados y temáticas tratados hacen más difícil una exposición estructurada, sistemática y coherente de nuestros diferentes análisis. Este estudio tiene por objetivo orientar en alguna medida el estudio científico y la práctica de la EVA, de ahí que los principios a los que vamos a referirnos son los que dan un sentido de unidad a este trabajo y los que justifican, en última instancia, su desarrollo global y el de cada una de sus partes. Para facilitar el seguimiento lógico de las diversas partes del trabajo a continuación presentamos los principios de la EVA y planteamos la vinculación más específica de cada uno de ellos a las diferentes partes de nuestro trabajo:

1. – Necesidad de partir de una clarificación antropológica y por tanto de una clarificación de lo que significa ser persona humana (Yambert y Donow, 1986: 14).

Es imprescindible partir de una reflexión filosófica, ética y antropológica cuando se intenta generar, desarrollar o modificar el sistema de valores y actitudes de los

educandos. Si no partimos de una respuesta a la cuestión humana no es posible definir las metas o patrones valiosos que debemos perseguir, ni los principios que han de orientar la resolución de los dilemas morales que se nos planteen en las relaciones del hombre con la naturaleza. Por tanto, la educación ética ambiental no puede abordarse en un vacío antropológico.

Las metas que hemos perseguido en el capítulo 2 del apartado teórico, y que abordamos seguidamente, son dos: por un lado sentar ciertos fundamentos de cara a la efectiva consideración de la relación del hombre con su medio natural, como relación susceptible de ser calificada de ética o moral. Por otro proponer el modelo antropológico subyacente a nuestra línea de investigación. Bajo el rótulo de *Ecofilosofías*, hemos analizado los tres paradigmas más influyentes y representativos que pretenden hallar una fundamentación racional a la ética ambiental. Por referencia al medio ambiente la reflexión ecofilosófica tiene por tarea especificar las relaciones del hombre con su entorno natural. Nos situamos finalmente en el ecologismo humanista, cuyas características se verán en el capítulo que sigue.

2. Importancia de fomentar un sentimiento de moralidad, de justicia y de la existencia de una diferencia objetiva entre el "bien" y el "mal", y de formas de conductas mejores y peores (Caduto, 1992: 13 y 29). Por otro lado la investigación en EVA intenta ser objetiva, pero no neutral.

Al menos durante los primeros años la inculcación de unos valores personales, sociales y ambientales básicos debe formar parte de la educación moral. La necesidad de crear espacios educativos de construcción de valores comunes para la vida y para la convivencia en una sociedad plural, se hace especialmente urgente en la EVA, el valor del respeto a la naturaleza desborda el ámbito de la moral individual. La crisis ecológica está suponiendo, en efecto, un radical cuestionamiento de la tradicional dicotomía, heredada de la tradición liberal con su contraposición radical entre lo público y lo

privado, la heteronomía y la autonomía; y su defensa a ultranza del carácter privado e íntimo del campo moral. Está claro que la EVA implica una necesaria opción ética individual y colectiva, al considerar la formación en el respeto al medio ambiente como algo valioso y deseable, para el individuo, la sociedad y el planeta.

Como advirtió Schumacher figura de enorme prestigio en el ámbito ecologista la negación o el oscurecimiento del concepto de "niveles del ser" y de la idea de que algunas cosas son más altas y mejores que otras ha significado la destrucción de la ética que está basada en la distinción del bien y el mal, proponiendo que el bien es más elevado que el mal (Schumacher, 1994: 83). Educar en valores ambientales supone ante todo partir de la aceptación de que la búsqueda del bienestar del ser humano y de la naturaleza es una forma de pensamiento, actitud y acción mejor y más deseable que la contraria.

Obviamente este principio se halla profundamente ligado al anterior. Por tanto el capítulo 2 dedicado a las ecofilosofías intenta también dar respuesta a este principio. La fidelidad a este principio se deriva en primer lugar de la inclusión de una reflexión filosófico-ética que conduce a la consideración de la relación del hombre con su medio natural, como relación susceptible de ser calificada de ética o moral. En definitiva la ecofilosofía intenta responder a qué debemos hacer los humanos respecto a la naturaleza y porqué. Nuestro análisis no es solo descriptivo sino opcional o normativo, ya que se realiza con vistas a clarificar el modelo antropológico del que partimos que implica un concepto de cuales deben ser las normas que guíen el comportamiento de las personas con la naturaleza.

Pero además en el ámbito de la psicología moral, desarrollado en el capítulo 3 del apartado teórico, hemos considerado la orientación internalista del desarrollo moral como paradigma más idóneo para la EVA. Este paradigma, como se verá posteriormente, rechaza una concepción del fenómeno moral como mera influencia de la sociedad, y desde esta perspectiva el desarrollo significa la construcción progresiva por parte del sujeto de un sentido moral, que le conduce a una elección y comprensión madura de

normas y valores. Concretamente proponemos como modelo paradigmático de la orientación internalista la Teoría de Kohlberg que es coherente con nuestra opción ecofilosófica, y que defiende un proceso de desarrollo del pensamiento moral guiado por el principio de justicia.

3. El soporte teórico, racional y científico de la EVA debe buscarse fundamentalmente en la Psicología y la Pedagogía Moral .

Ya se ha comentado el escaso desarrollo del ámbito psicopedagógico de la EA y la consecuente carencia de una estructura conceptual y metodológica consistentes, así como la pobreza de técnicas de evaluación y valoración rigurosa de las experiencias y actividades que se realizan. La EVA necesita basarse más en nuestro conocimiento actual de las estrategias que se utilizan en la enseñanza moral en general (Caduto, 1992: 27). La actividad básica de investigación en el desarrollo moral ha venido dándose sobre todo en el área de la psicología. Consecuentemente en el capítulo 3 del apartado teórico ofrecemos una revisión de las principales líneas de investigación teórica y empírica en el ámbito de la psicología moral. Nuestro propósito es encontrar en lo posible ciertas bases racionales y científicas en que fundamentar los estudios y experiencias en el campo de la EVA.

4. Integración de la EVA en programas más amplios de desarrollo moral integral.

La EVA no puede estar desligada de la educación en valores humanos y sociales. La realización y el crecimiento de cada individuo como persona es imprescindible para el bienestar ambiental de la Tierra. Por ello la EVA debe fundamentarse en el desarrollo de un sólido sistema de valores morales generales. "Al intentar conseguir la integración social de las personas, tendremos que considerar como aspectos igualmente importantes

de la enseñanza moral, las relaciones interpersonales y la convivencia basada en el amor y la compasión hacia la tierra y los demás" (Caduto, 1992: 29 y 13).

Consecuentemente con este principio tanto el capítulo 2 referido a las ecofilosofías, como el capítulo 3 referido a la psicología del desarrollo moral, implican situar nuestro trabajo en una concepción amplia de la EVA, vinculada a aquellas disciplinas que gozan de experiencia en el estudio del fenómeno moral en el ser humano. Consideramos que la EVA debe beneficiarse y guiarse por los descubrimientos hechos a lo largo de los años en otras áreas que han tratado o intervenido en el ámbito de la moralidad y los valores.

5. Enfoque educativo integral. La EVA, que sitúa su centralidad en el ámbito de la moralidad debe dirigirse a todas las dimensiones de la persona: cognitiva (juicio moral), emotiva (actitudes morales), volitiva (conducta moral), aptitudinal (autocontrol o fortaleza moral) y espiritual. Una ética ambiental positiva, constituida por una serie de valores y conductas que ayuden a preservar la integridad ecológica de la Tierra, debe ser parte integral de toda persona. Para que cualquier programa de EVA sea eficaz, es necesario tener en cuenta no sólo la inteligencia, sino también los sentimientos, la psicología, personalidad, y formación cultural y espiritual del alumno (Caduto, 1992: 29).

Tradicionalmente en psicología el campo de la moralidad se ha dividido en parcelas y se ha estudiado separadamente cada ámbito: emociones (psicoanálisis), conductas morales (conductismo), razonamiento moral (cognitivismo). Pausada pero progresivamente los expertos ven la necesidad de abordar estudios que analicen las relaciones entre las distintas dimensiones de la moralidad. En esta línea se encuadra nuestro trabajo.

El enfoque cognitivo-evolutivo, y en concreto la teoría Kohlberg, donde se sitúa básicamente nuestro trabajo, se ha dirigido fundamentalmente al estudio del razonamiento

moral, es decir tiene en cuenta sobre todo, los factores cognitivos de la moralidad. El razonamiento moral es un componente no sólo necesario sino genuino de la moralidad, pero por sí sólo no da cuenta del complejo proceso de desarrollo moral de las personas. La educación en valores ambientales, humanos o sociales, y en definitiva el desarrollo moral integral de los jóvenes exige intervenir en las distintas dimensiones morales, y sus factores asociados. Nuestro estudio ha intentado ser coherente con esta idea y por ello se ha dirigido al razonamiento moral, pero también a otras dimensiones de la moralidad, en concreto a las actitudes y las conductas ambientales. Esta es la razón de que hallamos considerado necesario completar la sección dedicada a la teoría del desarrollo del razonamiento moral de Kohlberg con un apartado dedicado a los estudios realizados sobre la relación del razonamiento y la conducta morales. Además para ofrecer una visión más global e integradora del desarrollo moral hemos agregado otros presupuestos teóricos generados en otras corrientes y dirigidos, sobre todo, al estudio de las actitudes.

También en el estudio empírico al plantearnos en qué ámbitos de la configuración de la conciencia moral debemos incidir con los programas de EVA, hemos seleccionado para nuestra investigación los tres ámbitos señalados que considerado especialmente relevantes en la configuración de la moralidad: razonamiento moral, actitudes y conductas, referidos respectivamente a las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental. Otra razón para la selección de estos factores morales es que son los factores a los que se han dirigido la mayor parte de estudios teóricos y empíricos llevados a cabo en psicología moral.

CAPITULO 2: ECOFILOSOFIAS

Existe consenso entre los expertos de que la raíz de la crisis ecológica se sitúa en el ámbito moral o ético, y por ello su solución requiere, antes que nada una transformación ética. Esta transformación en la conciencia personal y colectiva no será posible, por otro lado, si no parte de una formación adecuada en actitudes y valores respetuosos con el entorno físico.

Hemos defendido en el capítulo primero que uno de principios a los que debía ajustarse la educación en valores ambientales (EVA) era la necesidad de explicitar la concepción del hombre de la que se parte. Una reflexión filosófica, ética y antropológica se hace necesaria para modificar el sistema de valores de las personas. A dar razón de las posturas más destacadas acerca de las relaciones del hombre con la naturaleza y a clarificar el modelo antropológico subyacente a nuestro trabajo vamos a dedicar este capítulo.

Aunque encontramos ejemplos de la preocupación por el medio ambiente en etapas anteriores, sólo a partir de los años sesenta recibirá un tratamiento científico. El abanico de posturas entre los que creen que la naturaleza está para ser usada por el hombre y entre los preservacionistas radicales (defensores de preservar las zonas vírgenes tanto como sea posible de la negativa influencia del hombre, convencidos del carácter sagrado de la naturaleza) son abundantes, e incluso, variopintas. A dar razón de las posturas más destacadas acerca de las relaciones del hombre con la naturaleza y a clarificar el modelo antropológico subyacente a nuestro trabajo vamos a dedicar este capítulo.

Las reflexiones ético-antropológicas están conduciendo a muy diversos planteamientos a la hora de evaluar y clarificar las relaciones del hombre con su medio natural. Las abundantes propuestas de revisar desde la ética la concepción de las relaciones del hombre con su medio, han sido clasificadas normalmente en tres paradigmas o corrientes desde el área filosófica.

Bellver (Bellver, 1993 y 1994) realiza un excelente y exhaustivo trabajo -al que remitimos- revisando y analizando las distintas éticas ambientales o ecofilosofías.

Tratando de sintetizar las posturas más relevantes al respecto él diferencia dos paradigmas de base que reflejan dos grandes posturas antagónicas:

1.- Biocentrismo: Sus defensores se sitúan en una perspectiva ética radical que pretende una ruptura con las éticas tradicionales.

2.- Antropocentrismo: Se pretende desde este enfoque acomodar las éticas tradicionales a las nuevas necesidades ambientales, pero manteniendo sus estructuras fundamentales (Bellver, 1993: 192-193).

Esta clasificación dicotómica de las distintas corrientes es la que, a juicio de este experto, subyace a cualesquiera otras más matizadas. En otros términos el panorama a la hora de enjuiciar la ética ambiental incluyen tendencias muy diversas, pero todas ellas pueden, en última instancia, enmarcarse en una de los dos paradigmas biocéntrico o antropocéntrico. De cara, no obstante, a una mayor claridad conceptual vamos a presentar también la clasificación de Jesús Ballesteros (Ballesteros, 1995). Este autor aporta a nuestro entender uno de los análisis filosóficos más lúcidos del momento al estudio de las alternativas posibles a la hora de enfrentarse a la ética ambiental. Presentamos simultáneamente una síntesis de las tres corrientes ecofilosóficas de Bellver -discípulo de Ballesteros- que, con ligeras variantes, guardan un paralelismo simétrico con las de su maestro. Resume Ballesteros las corrientes ético-antropológicas ambientales en tres:

1. – Antropocentrismo tecnocrático
2. – Salvajismo o ecologismo radical
3. – Ecologismo personalista.

Coinciden estas tres corrientes básicamente con las tres perspectivas ecofilosóficas de Bellver, desarrolladas más exhaustiva y sistemáticamente, sobre todo por centrarse en los pensamientos y teorías particulares que nutren cada enfoque:

1. – Ecofilosofías tecnocráticas
2. – Ecofilosofías biólogistas
3. – Ecofilosofías humanistas.

Veamos un resumen de los contenidos esenciales correspondientes a cada una de ellas.

2. 1. ECOFILOSOFÍAS TECNOCRÁTICAS

Desde esta postura el hombre es considerado como independiente de la naturaleza y su dueño absoluto. Es más, su realización consiste en un progreso ilimitado a costa del control y dominio del mundo que le rodea, en especial el mundo natural. La naturaleza está para servir y satisfacer las necesidades y deseos del hombre y la sociedad.

Claramente manifiesta Ballesteros que esta posición ha sido la dominante durante la Edad Moderna, “a partir de las intuiciones de Bacon y Descartes, para quienes el sentido del conocimiento no consistía en hacer al hombre capaz de desvelar el sentido de la realidad, ni de hacer buena la vida, sino de dominar sin condiciones la naturaleza. Desde esta perspectiva se niega tanto la dependencia del hombre respecto a la naturaleza como la necesidad del cuidado de la misma” (Ballesteros, 1995: 14). El origen de este paradigma se sitúa en la revolución científica característica de la modernidad, que comienza a finales del medievo y culmina en la Ilustración. Su impacto ha sido de tal envergadura que sólo podría compararse con la expansión explosiva del cristianismo (Butterfield, 1957).

Podemos exponer dos grandes principios o dogmas que se derivan del paradigma modernista:

1. – Racionalismo: La fe en el poder y la autonomía ilimitados de la razón científica es el dogma básico de la modernidad. El hombre puede conocer todas las cosas con la razón y encontrar la solución a todos sus problemas con su conocimiento y progreso científico.

2. – Naturalismo: Todo lo natural es bueno, también, por supuesto, el hombre es bueno por naturaleza. El hombre ha de descubrir las leyes de la naturaleza y dominarla en su propio provecho.

Es el pensamiento moderno el principal caldo de cultivo tanto de la idea de que la tarea fundamental del conocimiento humano es “hacernos dueños y poseedores de la naturaleza” (Descartes, 1990) como de desarrollar una concepción dividida o dicotómica de la realidad (Schumacher, 1978; Leff, 1994 y 1996; Rañada 1994; Ballesteros, 1995; Bellver, 1994). Se plantea, desde esta postura, una relación hombre-naturaleza de dominio y explotación o, lo que es lo mismo, una “no relación”, una ruptura o dicotomía entre civilización /naturaleza, mundo cultural/mundo natural, hombre/animal. Esta mentalidad tecnocrática supone además la idea de la infinitud de los recursos.

Los dogmas modernizadores-cientifistas, por otra parte, conducen a un gran optimismo (palabra inventada por el pensamiento ilustrado) en el futuro de la humanidad. Se genera una actitud nueva en la que tiene sus raíces la del hombre de hoy, y específicamente el pensamiento y el quehacer científico clásico. El hombre aprende con la ciencia a conjugar razón y naturaleza, lo que presumiblemente le conducirá a una total emancipación de toda autoridad humana o divina, y a un progreso ilimitado. El pensamiento moderno libera a la razón de toda ley para someter a través de la ciencia a las leyes de la naturaleza. El presupuesto es que estos postulados conducirán a un imparable progreso científico, personal y social.

El "mito del eterno progreso" suponía ante todo una fe ilimitada en las posibilidades de la razón científica. Pero esta utopía se enfrentaba a una paradoja: la ciencia dice cómo es el mundo pero no cómo debe ser (Rañada, 1994: 173). Esta confianza ilimitada en la razón y el progreso se viene abajo al estallar en el siglo XX las dos Guerras Mundiales; precisamente en el continente que se enorgullecía del progreso. La crisis ecológica es también otro fenómeno mundial que lleva al traste ambos principios. El dominio incontrolado y las acciones que se derivan del progreso humano pueden ser muy perniciosas para el mundo humano y no humano. En consecuencia las hipótesis de la modernidad basadas en la superioridad absoluta de la razón humana y en el dominio de la naturaleza, han sido falsadas. La posmodernidad nacerá de las grandes desilusiones que el proyecto moderno produjo en los hombres de nuestro siglo.

Nosotros entendemos que el problema de fondo de este enfoque no es el *antropocentrismo*, sino el *tecnocentrismo* y/o el *economicentrismo*. De hecho no consideramos que deban calificarse en rigor de antropocéntricas las ecofilosofías tecnocráticas. En efecto, el modelo antropológico que subyace a la concepción que tratamos, -cuya máxima expresión puede ser la teoría económica expansionista- es el propio del liberalismo capitalista. El punto de partida es que “la naturaleza humana está caracterizada por un individualismo posesivo”. Según esto, la esencia del ser humano se expresa en la actividad ilimitada de apropiación, la cual se convierte en regla configuradora del orden social, económico e incluso ecológico” (Bellver, 1983: 80). El problema ecológico es visto exclusivamente como un problema técnico que se resolverá de suyo sin necesidad de reducir el consumo, mediante el fomento de productos considerados verdes. Para este modelo la solución de los daños ambientales se encuentra en un mayor fomento del desarrollo económico-tecnológico. Se sostiene que el continuo desarrollo siempre acaba por conseguir soluciones a los problemas que se plantean.

Es el modelo antropológico del “homo faber”, (en el que se entiende que la culminación de lo humano es la producción de mercancías), el que legitima las relaciones de explotación indiscriminada del medio ambiente. “El ser humano es visto como un ser activo, pero cuya actividad se concreta sobre todo en la producción técnica de mercancías. Interesan las personas en cuanto pueden ser compradores, y las riquezas naturales en cuanto pueden ser utilizadas como recursos” (Ballesteros, 1995: 18).

Insistimos en que no calificaríamos este modelo propiamente como antropocéntrico, a no ser que partamos de la aceptación de que la máxima realización humana viene representada por los logros económicos, mercantiles y tecnológicos. En definitiva que las mejores aspiraciones, las más altas, y también la solución a los problemas humanos viene más pronto o más tarde de la mano de la economía (postulado de fondo tanto del capitalismo como del marxismo). Es el dinero, la mercancía o los bienes y su crecimiento, y no el ser humano y su desarrollo el núcleo fundamental de esta corriente. Puesto que no es tanto el hombre cuanto el capital que él genera la solución a

los problemas humanos, sociales, y ambientales, sugerimos la búsqueda de una denominación más ajustada por calificar la cosmovisión que subyace a la perspectiva tecnocrática.

Efectivamente una razón fundamental de no entender el modelo tecnocrático como antropológico, creemos que se sitúa esencialmente en el hecho de conceptualizar una visión de la vida, de la ciencia y del hombre como amorales. El pensamiento científico clásico ha rechazado toda forma de conocimiento que no se ha ajustado al método científico, con lo que se ha ofrecido una idea mutilada del conocimiento y una visión de la realidad dividida y fragmentada. Esta concepción dicotómica y de separación de la vida y del ser humano ha conducido no sólo a separar, como decíamos cultura/naturaleza sino también al divorcio del mundo de los hechos y el mundo de los valores. La moral se ha considerado asunto privado y correspondiente al ámbito de las opiniones. Así lo expresa Bolívar:

“En el campo de los valores y las actitudes, en concreto el positivismo (con su distinción entre hechos, que pueden ser probados y observados, y valores que son relegados al campo emotivo de la expresión subjetiva del sentimiento) da lugar a que la moral quede relativizada y privatizada, y sea considerada un asunto del juicio de valor personal, no una cuestión para el debate público” (Bolívar, 1995: 23).

La escisión entre los ámbitos cultural/natural, público/privado, hechos/valores, objeto/sujeto, civil/religioso etc.. es una cosmovisión comúnmente aceptada que ha conducido entre otros muchos problemas a un entendimiento de las relaciones del hombre con la naturaleza independientes y dominadoras. “El cientifismo ha alimentado la lucha que ha terminado en la explotación de la naturaleza (que, por lo demás se va convirtiendo progresivamente también en la explotación del hombre), reducida a objeto de manipulación y sometida a valoraciones meramente cuantitativas, que prescinden de todo posible cotejo ético. El acercamiento científico termina así tratando a la naturaleza

y sus relaciones de manera objetivista, excluyendo cualquier consideración de carácter finalista” (La Torre, 1993: 15).

Schumacher cuyo pensamiento ha inspirado algunas de las más fructíferas ideas ecologistas escribe como comentario a una cita de Darwin "La extensión de la ciencia positiva hacia los hechos ha tenido como resultado la pérdida de toda fuerza superior que ennoblece la vida humana y la degradación no sólo de la parte emocional de nuestra naturaleza, sino también, como Darwin percibió, de nuestro carácter intelectual y moral" (Schumacher, 1994: 83).

En conclusión puede decirse que el tecnocentrismo contempla los problemas ambientales como una irregularidad superficial o de carácter “externalista”, que afecta antes que nada a los recursos que ofrece la naturaleza al hombre. La solución está en la ciencia, la técnica y la economía. Podemos sintetizar esta postura en el lema “Habrá que cambiar algunas cosas para que todo quede como está”.

2. 2. ECOFILOSOFIAS BIOLOGISTAS

Bellver incluye en esta perspectiva al conjunto de posiciones que concede a la naturaleza una consideración moral por sí misma, hasta el punto que ya no es el hombre sino la naturaleza el centro entorno al cual gira la ética Bellver, 1993: 192). La tendencia más extendida dentro de este paradigma sería la representada por la Deep Ecology o Ecología Radical, cuya concepción antropológica se resume en considerar al hombre una especie animal más.

Los presupuestos extremados de esta postura se explican, en parte, como contestación al antinaturalismo y exclusión de la reflexión ética de la perspectiva tecnocrática. En efecto surge este paradigma con una decidida vocación de tratar los problemas ambientales como parte de un análisis moral global; en franca oposición a la postura tecnocrática que reduce todo problema ambiental a una cuestión técnico-científica, “la ecología profunda intenta examinar las cuestiones esenciales concernientes a la interacción del humano con el mundo natural, más que a asuntos ‘superficiales’ tales como la contaminación o la extirpación de especies, que se consideran más como síntomas que como causas de la crisis ambiental” (Booth y Jacobs, 1990: 28).

Aldo Leopold ha sido uno de los pensadores que más ha inspirado las líneas de la ecología radical. Es reconocido como precursor de este enfoque ético, e incluso por algunos, como el padre de la ética ambiental. Su *Ética de la tierra*, escrita en 1949, empezó una aproximación holista del entendimiento de una persona en su visión de las relaciones con el medio ambiente. En ella establece que los límites de la moral común incluían suelos, aguas, plantas y animales, en definitiva, a la tierra vista colectivamente (Rolston, 1988). Con sus planteamientos sumamente radicales realiza un reduccionismo de la ética a la ecología, y de esta a aquella hasta el punto de confundirse “una cosa es justa cuando tiende a preservar la estabilidad, la integridad y la belleza de la comunidad biótica; e injusta cuando tiende a lo contrario” (Leopold, 1949: 224).

Para Leopold no sólo la ética, también la naturaleza humana se explica en base a una interpretación ecológica, los códigos morales no son sino una estrategia adaptativa, un medio para maximizar el bienestar de una sociedad (biótica). Por eso, la ética nace de las ventajas que ofrece la supervivencia de la comunidad y depende no tanto de la razón cuanto de las pasiones y de los instintos (Bellver, 1993: 195).

El trabajo de Leopold halló eco en Albert Schweitzer que escribió en su autobiografía:

"El gran error de todas las éticas hasta ahora ha sido que han partido de la creencia de que sólo tenían que tratar las relaciones del hombre con el hombre. En realidad, sin embargo, la cuestión es cual debe ser su actitud hacia el mundo y hacia toda la vida que hay en él. Un hombre es ético sólo cuando la vida, tal cual, es sagrada para él, cuando vea las plantas y animales como sus semejantes, y cuando él sea fiel a sí mismo, mostrándose indulgente con todo la vida que necesita ayuda. La ética de la relación del hombre con el hombre no es algo separado de sí mismo; es solo una particular relación que resulta desde lo universal." (Schweitzer, 1953: 215).

Por supuesto las tendencias dentro del biocentrismo son muy variadas y abarcan toda una gama de posicionamientos moderados y extremistas, pero puede decirse que globalmente, desde este enfoque se exige del hombre moderno una transformación profunda en su forma de vida; y ello a través en primer lugar de una transformación en la concepción del hombre como un ser vivo más, integrado en la vida del planeta. Para el ecologismo profundo el ser humano no tiene más importancia que el resto de seres vivos "La ecología profunda arguye que toda la vida en la Tierra desde los humanos hasta los ecosistemas del suelo microbiano poseen intrínsecamente igual valor, valiosidad que existe independientemente de las necesidades o deseos humanos" (Booth y Jacobs, 1990: 32).

En consecuencia este paradigma plantea como alternativa a la concepción antropocéntrica, una nueva forma de relación entre el hombre y su medio, en la que el hombre es sólomente otra especie, y el bienestar de la especie humana no debe tener

mayor valor que el bienestar colectivo de la comunidad ecológica; y por ello mismo el ser humano necesita con urgencia una “cura de humildad” en la conciencia de sí mismo, acompañada de una estimación por la vida natural que le rodea y de la cual él es sólo una parte. Se ataca y rechaza por tanto, las creencias sobre la superioridad humana que han dominado la cultura occidental desde la época de la filosofía griega clásica. La nueva conciencia de la semejanza esencial del hombre con otros seres y elementos no humanos es la piedra angular que conducirá a unas nuevas relaciones de armonía y equilibrio con toda forma de vida que existe en la biosfera. Los presupuestos del ecologismo radical se han difundido extraordinariamente y podemos encontrar un sinnúmero de representantes.

Edward O. Wilson desarrolla un sentido de la ética ambiental basado en lo que él describe y desarrolla como "biofilia" -la tendencia innata en dirección hacia la vida y los procesos naturales-. Wilson dice que una persona se realiza en la medida que se relaciona con otros organismos la realización personal se encuentra en cómo nos relacionamos con otros organismos.

“Es hora de inventar un razonamiento moral de un nuevo y más fuerte cariño, para ver las verdaderas razones, motivos y entender porqué, en qué circunstancias y en qué ocasiones, nosotros apreciamos y protegemos la vida. Los elementos desde los cuales una ética de conservación puede ser construida, implican la idea de biofilia, que supone que si nosotros somos humanos en buena parte es por la forma en que nos afiliamos con otros organismos” (Wilson, 1984, 138-139).

El cambio requerido por la ética ambiental desde una visión antropocéntrica de la humanidad a una biocéntrica es defendido también por Thomas Berry y Paul Taylor, quienes desarrollan sus entendimientos del Planeta y nuestras responsabilidades éticas en y con el planeta, desde esta nueva perspectiva. Ambos defienden que necesitamos entender la vida de la persona de una forma totalmente diferente a la perspectiva de la

superioridad humana. La ética ambiental desarrollada por Tomas Berry puede ser identificada como ética cosmológica, requiriendo la creación de unos nuevos mitos originales que permitan desarrollar desde ellos una cosmología funcional:

"Este reencuentro con la tierra como una realidad viva es la condición para nuestra salvación de la tierra para impedir la destrucción que hemos impuesto sobre ella. Para conseguir eso de forma efectiva, tenemos en este momento, en cierta forma, que reinventar la especie humana. Nuestro sentido de la realidad, y de los valores debe cambiar conscientemente desde una norma de referencia antropocéntrica a una biocéntrica" (Berry, 1988: 21).

Otro elemento significativo y característico del antropocentrismo es que suelen partir sus defensores de un "panteísmo de signo spinosiano, que sacraliza la naturaleza, conectando con el budismo y el taoísmo, y culpan al pensamiento monoteísta de dualismo y de expolio de la naturaleza"(Ballesteros, 1995: 24). El rechazo al monoteísmo conlleva una cruda oposición a la civilización occidental y todo lo que ella significa, en especial a la generalización de los modelos de pensamiento y formas de vida occidentales. El monoteísmo habría roto los lazos sagrados del hombre con la tierra y conducido al capitalismo, fascismo e imperialismo, al establecer una jerarquía entre el hombre y la tierra porque "lo más grave es que los hombres sean considerados individual o colectivamente más valiosos que las especies amenazadas" (Devall y Sessions, 1985: 70). Se considera además que la influencia de la cultura occidental exportada a todo el planeta ha tenido consecuencias devastadoras para el medio ambiente y para los países en desarrollo.

Como certeramente alerta Ballesteros:

"Así el modelo de la biocenosis o comunidad vegetal podría haber condicionado algunos planteamientos biorregionalistas, como los del nacionalsocialismo, en los que el racismo iba acompañado de la exclusión de las plantas extranjeras, y la imposición del

cultivo único de las plantas indígenas. De un modo semejante, la deep ecology pese a su preocupación por la biosfera, cae en el biorregionalismo, es decir, en la dependencia del biotopo, en la ecotopía. Su base sería el modo de vida de los indios norteamericanos y en general las sociedades de cazadores primitivos. La *deep ecology* sería responsable de esta vegetalización del individuo, que justifica a un tiempo posiciones de extrema izquierda: el igualitarismo biológico, y de extrema derecha: la supremacía de los más aptos” (Ballesteros, 1995: 45).

La vuelta al primitivismo salvaje como alternativa ideal es defendida de forma generalizada desde la deep. Representantes de este fundamentalismo ecológico que se opone a la cultura occidental y que demanda para la tierra una sacralidad son Annie L.Booth y Harvey M.Jacobs. Para los autores las ideas y creencias de dichas culturas pueden ser modelos que inspiren a la hora de elaborar una nueva moral acerca de las relaciones del hombre con su medio; y a la hora también de reafirmar ciertos argumentos de ecologistas profundos y ecofeministas.

Destacan como la proliferación del interés por los problemas medioambientales ha llegado a ser un tema importante en la vida social y política pero "el vaso del éxito tiene una bebida amarga y dulce” puesto que los éxitos logrados desde la marginalidad están haciendo perder de vista las metas planteadas anteriormente. Plantean que la ecología es, en realidad, una ecofilosofía alternativa que debe atender fundamentalmente a las cuestiones concernientes a la interacción del hombre con su medio biofísico natural, más que a asuntos superficiales tales como la polución o el exterminio de especies.

"Para el fundamentalismo o ambientalismo radical, la finalidad del movimiento no es simplemente hacer que gobierno e industria están de acuerdo en la necesidad de dictar normas sobre contaminación. En cambio el movimiento ambiental debe suponer el comienzo de una transformación en la forma de vida de las personas en la Tierra, una transformación en el modo de relacionarse con la Tierra y con los demás ... Esta es una revolución holística tanto en el

pensamiento como en la acción, en que un entendimiento de la insustanciabilidad de la civilización industrial occidental nos lleva a descubrir, o redescubrir, modos de vivir que respetan y sostienen toda la vida en la Tierra. La presente selección del movimiento ambiental incluye un estilo activista de guerrilla radical y partidos políticos radicales que defiendan cambios sociales y ecológicos fundamentales".

Booth y Jacobs realizan una descripción de las creencias y la vida de los nativos americanos y los proponen como ciudadanos ecológicos modelo; les atribuyen una conciencia y unos valores que las sociedades industrializadas hemos sacrificado en la búsqueda del progreso y el confort.

"En las canciones y leyendas de las diferentes culturas nativas americanas es significativo que la tierra y sus criaturas eran percibidas como algo realmente hermoso. Sobre todo las culturas nativas americanas fueron y son afirmadoras de la vida; ellos respetaron y gozaron de la vida que se encontraba a su alrededor, y de toda su diversidad, inconsistencia, o inconveniencia. Todo tenía un lugar y un ser, vida y autoconciencia, y todo era tratado de acuerdo con ello. Hughes señala que sólo los europeos llegados recientemente consideraron que la tierra era una selva, estéril y desolada."

George Sessions y Arne Naess sintetizan los principios básicos derivados de la aplicación de las ideas fundamentales del ecologismo profundo en siete apartados:

1. – Todas las formas de vida sobre la tierra, humana y no humana, tienen un valor intrínseco. El valor del mundo no humano es independiente de su utilidad para el provecho humano.

2. – La riqueza y diversidad de formas de vida contribuye a la realización de estos valores y constituyen unos valores en sí mismos.

3. – El hombre no tiene derecho a disminuir esta riqueza y diversidad salvo para satisfacer necesidades vitales.

4. – El desarrollo de la vida y de la cultura humana es compatible con la disminución de la población. El florecimiento de la vida no humana requiere esa disminución.

5. – La presencia humana en el mundo no humano es excesiva y está empeorando rápidamente.

6. – La política debe cambiar en sus estructuras económica, tecnológica e ideológica hasta resultar profundamente diferente de la actual.

7. – El principal cambio ideológico consiste en apreciar la calidad de vida más que el incremento del nivel de vida. Debe generarse una profunda diferencia entre lo grande (big) y lo grandioso (great) (Devall y Sessions, 1985: 70).

2. 3. ECOFILOSOFÍAS HUMANISTAS

Muy sintéticamente puede decirse que el ecologismo humanista coincide en puntos esenciales con el biocentrismo a la hora de analizar los problemas de la relación del hombre con la naturaleza, pero las soluciones que oferta difieren substancialmente.

Las posturas reunidas aquí tienen en común con los planteamientos biólogos la visión crítica frente a la hegemonía tecnocrática y el propósito de reinterpretar las relaciones del hombre con su entorno. La propuesta de reinterpretar las relaciones hombre/naturaleza deriva de la necesidad de repensar los ideales éticos que han de normar no sólo las relaciones interhumanas sino también las relaciones del ser humano con el mundo natural. Difieren en el modelo antropológico pues parten de la superioridad del hombre respecto a la naturaleza; además existe una especial preocupación al considerar que maltratar a la naturaleza, implica, antes o después, maltratar al hombre.

Desde esta postura se tiene plena conciencia de que ya no tenemos derecho a pensar que las tecnologías serán capaces de arreglar las difíciles y complejas situaciones ambientales “No estamos autorizados a simplificar problemas complejos por el simple procedimiento de usar tecnologías sofisticadas” (Araujo y Oliveira, 1982: 345) pero tampoco se cierra los ojos al enorme potencial de las tecnologías de que disponemos. No se rechaza, por tanto, la valiosa ayuda que puede ofrecer la tecnología y la ciencia.

Distintos autores (Sosa, 1990; Norton, 1985; Bellver, 1993; Novo, 1995) diferencian entre un antropocentrismo “fuerte” o “tecnocrático”, y un antropocentrismo “moderado” o “humanista”.

Así expone María Novo la distinción entre ambos modelos antropocéntricos:

“Un antropocentrismo fuerte respondería, por tanto, a planteamientos del primer tipo: deseamos algo, podemos hacerlo, hagámoslo. Un antropocentrismo débil resultaría, por el contrario, sometido a las restricciones de la racionalidad, basado en una concepción de los intereses que va más allá de los intereses individuales, enraizado en lo colectivo como condición y

termino de la acción sobre el medio. Este modelo ha sido considerado por algunos autores (Sosa, 1990) como un antropocentrismo sabio” (Novo 1995: 79).

Podemos identificar fácilmente el antropocentrismo fuerte con la corriente tecnocentrista, y el ecologismo humanista habría que entenderlo como “antropocentrismo o humanismo sabio”. La postura de esta corriente propone una decidida y profunda transformación en la conciencia humana y una reinterpretación de las relaciones del hombre con el mundo natural, si bien partiendo del reconocimiento de una más alta excelencia en el ser humano que en la naturaleza. Así lo expresa Ballesteros:

“En efecto, mientras que la mentalidad tecnocrática veía al hombre fuera y sobre la naturaleza y la deep ecology, reducido a la misma, el ecologismo personalista ve al hombre dentro de la naturaleza, dependiendo del resto de los seres, pero al mismo tiempo dotado de una propia excelencia” (Ballesteros, 1995: 35).

En este sentido la recomendación de Mumford es que:

“Para la efectiva salvación de la humanidad necesitaremos algo así como una espontánea conversión religiosa: una visión que sustituya la visión mecánica del mundo por una visión orgánica, que reconozca al ser humano, como la más alta manifestación de vida conocida. Este tipo de cambios es muy duro pero repetidamente se han producido a lo largo de la historia, y bajo la presión de la catástrofe pueden volver a darse de nuevo. De sólo una cosa podemos estar seguros. Si la humanidad logra escapar a su programada extinción, el Dios que nos salve no descenderá de la máquina: renacerá de nuevo en el alma humana” (Mumford, 1991: 413).

Existen distintos posicionamientos también en este paradigma, pero en general se asume que la naturaleza no es sólo fuente de recursos y objeto de manipulación, sino también de goce y contemplación. Exponente de una postura humanista ecológica e

integrada en la tradición judeocristiana es Ballesteros. La relación del hombre con la naturaleza para él no debe ser de dominio incontrolado, sino de cuidado y diligente administración. El hombre como ser “creado por Dios de la tierra” es dependiente de la naturaleza. Pero el ser humano es polvo insuflado de aliento sobrenatural, es “polvo enamorado”. Por ello, pese a depender del entorno, es superior a los seres corporales no pensantes. De todos los seres vivos el hombre es además el que nace más inacabado, más vulnerable y necesitado; pero su misma indefensión requiere una mayor participación humano-social en su desarrollo, la que se realice con una gran desvinculación de las leyes naturales. Esta desvinculación instintiva es paralela a su capacidad para conocer, prever, anticipar acontecimientos, consecuencias, y en definitiva de optar de forma ilustrada, de elegir sus propias conductas. Su mayor categoría como ser vivo, como ser dotado de conciencia le obliga a tener una relación con su entorno de cuidado y diligente administración. “Solo el hombre, por tanto, posee deberes u obligaciones debido a su doble condición de ser libre y dependiente” (Ballesteros, 1995: 37).

Una de las figuras más emblemáticas en la historia del movimiento ecologista humanista es Erich Fritz Schumacher. Sus propuestas se plasmaron en distintos trabajos teóricos, pero sobre todo en su obra *The Small is Beautiful*. En ella, Schumacher propone un modelo económico “como si las personas contaran para algo”, sintetizado en la expresión “lo pequeño es hermoso”. Ese modelo se sustenta sobre dos principios: los hombres son los seres más importantes de la creación, los únicos que valen por sí mismos; y para asegurar lo anterior -la dignidad humana- una norma fundamental es que la naturaleza debe ser conservada y tratada con respeto (Schumacher, 1994). Su diagnóstico al problema ambiental es que sufrimos una “enfermedad metafísica” que consiste en no sentirnos parte de la naturaleza, sino “como una fuerza externa destinada a dominarla y conquistarla”.

Se propone en definitiva desde este paradigma decisiones morales radicales que supongan reconducir la dinámica y dirección de nuestra civilización, pero no volver a

etapas anteriores. Si la crisis ambiental es, en el fondo, un reflejo de una crisis moral y social, la ecología puede iluminar muchos males que afligen al mundo natural y humano. Podemos terminar, por ello, comentando una última virtualidad del discurso del ecologismo humanista: su visión de futuro no es catastrofista; por ello su propuesta de solución paradigmática es el ecodesarrollo.

El término ecodesarrollo o desarrollo medioambiental sostenible es utilizado por primera vez en el Informe Final de la Comisión Brundtland, a la que nos hemos referido en el capítulo anterior. Se define el desarrollo medioambientalmente sostenible como “el conjunto de vías de progreso económico, social, y político que atienden a las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades”. Esta línea de pensamiento parte de reconocer la interconexión entre sociedad y naturaleza y, consecuentemente entre los modelos de desarrollo económico y su incidencia en la naturaleza orgánica. Más que una ecofilosofía es una propuesta de acción concreta que considera que los problemas del medio ambiente son inseparables del desarrollo planetario. Desde entonces, el uso de la expresión desarrollo medioambientalmente sostenible en foros, declaraciones, acuerdos y documentos de carácter internacional se ha multiplicado con rapidez.

Suponemos que ya se ha vislumbrado que es este el enfoque ecofilosófico en el que nos reconocemos y situamos nuestro trabajo de investigación.

CAPITULO 3: LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO MORAL

Aunque tengamos un ideal de persona sensibilizada ambientalmente en términos ecológicos y éticos, también necesitamos saber cómo alcanzar esa persona ideal. Las reflexiones filosóficas las consideramos necesarias para encontrar un posicionamiento epistemológico y antropológico, pero claramente insuficientes para orientar la práctica educativa. Desde la filosofía se intenta dar respuestas explicativas y normativas: qué es la ética y los valores morales, en qué consiste la moralidad humana, qué es lo correcto, qué normas éticas deben guiar la acción etc.; y por supuesto qué antropología subyace y sustenta dichas teorías explicativas y deontológicas. Pero evidentemente desde el punto de vista educativo las preguntas sobre cómo suceden los fenómenos morales y cómo se produce el desarrollo moral son cruciales; y a estas preguntas intenta responder la psicología moral. La cuestión específica que se plantea el psicólogo es cómo se implantan las normas morales en la conciencia del sujeto humano. La psicología moral se dirige a conocer y describir cual es el proceso de desarrollo moral, qué factores contribuyen a su desarrollo o lo limitan, qué componentes están implicados en el proceso de moralización de la persona.

El conocimiento de esas leyes que sigue la conciencia humana para adquirir y desarrollar una conciencia moral permitirá a la pedagogía establecer tipos de intervención, metodologías y programas específicos para el desarrollo y la educación moral. Por tanto mientras la filosofía ofrece clarificación conceptual y antropológica, la psicología ofrece instrumentos valiosos para alcanzar en la práctica pedagógica los objetivos e ideales que se estiman deseables.

Por su parte la pedagogía moral, amparándose en las teorías explicativas y deontológicas de la filosofía moral, por un lado, y en las teorías descriptivas de la psicología moral por otro debe dar respuesta específicamente a cómo debe intervenir en la práctica para promover el desarrollo moral del educando.

Por todo ello la psicopedagogía ambiental es sin duda, el instrumento privilegiado y fundamental de cara a abordar la concienciación en los nuevos valores ambientales que exige perentoriamente la formación de las nuevas y futuras generaciones.

Hemos comentado el escaso desarrollo del ámbito psicopedagógico de la EA y la consecuente carencia de una estructura conceptual y metodológica consistentes, así como la pobreza de técnicas de evaluación y valoración rigurosa de las experiencias y actividades que se realizan. Al igual que la educación ambiental, las bases epistemológicas y metodológicas de la educación en valores ambientales no deben generarse en el vacío o la pura inventiva. Insistimos que es en la Teoría e investigación psicopedagógica, donde deben hallarse las raíces y fundamentos básicos para el desarrollo racional y científico de la EVA. La actividad básica de investigación en el desarrollo moral ha venido dándose sobre todo en el área de la psicología, si bien la meta de muchos trabajos científicos se ha orientado, antes o después, al ámbito pedagógico. Consecuentemente pasamos a continuación a revisar las principales líneas de investigación teórica y empírica, en el ámbito de la psicología moral, con el propósito de encontrar en lo posible ciertas bases racionales y científicas en que fundamentar los estudios y experiencias en el campo de la EVA.

3. 1. JALONES HISTÓRICOS EN LA PSICOLOGÍA MORAL: LAS DOS ORIENTACIONES PSICOLÓGICAS SOBRE EL DESARROLLO MORAL

La filosofía se ha ocupado a lo largo de toda su trayectoria histórica de la condición moral de la persona, pero el tratamiento dado desde esta disciplina al fenómeno moral ha sido especulativo y teórico. En todo caso, se reconoce que mientras la filosofía debe orientarse a fundamentar y establecer qué es lo moral, tanto en el ámbito público como privado, la descripción de cómo tienen lugar el desarrollo de los factores morales son cuestiones que deben ser respondidas más por las ciencias empíricas que por las ciencias especulativas. Será a finales del siglo pasado cuando la psicología, la sociología y las ciencias de la educación empiecen a interesarse por el tema moral. Con todo, las investigaciones más extensas y de mayor envergadura sobre el desarrollo moral han corrido a cargo de la psicología.

Los autores coinciden en señalar que sólo tardíamente la psicología se ocupó de tratar empíricamente el tema de la moralidad, y que hasta mediados de nuestro siglo este tipo de estudios fueron realmente muy escasos (Burton, 1984; Zanon, 1992; Pérez-Delgado 1995: 3). Dos razones explican esta situación histórica: la exclusión de los fenómenos morales del laboratorio de Wundt por ser demasiado complejos para ser tratados experimentalmente y la progresiva eliminación de la conciencia en la investigación psicológica, tanto por obra del psicoanálisis como del conductismo (Pinillos, 1984: 299).

La exclusión del estudio de la moralidad en psicología tiene lugar en efecto, porque tradicionalmente la moral había estado vinculada, de una u otra forma, a la conciencia, es decir a la capacidad del sujeto para comprenderse a sí mismo y autogobernarse. En otras palabras, la conciencia ha venido asociándose a la racionalidad, a la voluntad y a la libertad. Para Freud, sin embargo, la moral se incubaba y decidía en el superyó, y se reduce a unos mecanismos inconscientes que se adueñan y

controlan sólapadamente al sujeto consciente. Por su parte el conductismo con su concepción de la conducta en función del esquema estímulo-respuesta, declara la inutilidad de la conciencia para explicar la conducta del sujeto. Pese a sus diferencias, desde ambas corrientes, dominantes en la psicología hasta mediados de siglo, se niega de algún modo la naturaleza racional y libre de la moralidad; y se defiende que el origen de la moralidad se sitúa en instancias externas al individuo.

Puede decirse en resumen, que hasta las décadas de los 60-70, o la conciencia moral ha sido ignorada por la imposibilidad de integrar su estudio dentro de los presupuestos teóricos y metodológicos positivistas; o bien, la moralidad ha sido tratada, básicamente, como una resultante directa de la influencia social, y por referencia a las conductas externas de los sujetos, sobre todo en el campo concreto de las actitudes. A lo largo de estas décadas emerge con fuerza una nueva orientación en la investigación psicológica de la cuestión moral: la corriente cognitivo-evolutiva o constructivista. La aplicación de esta corriente al ámbito de la moralidad es iniciada con Piaget y ampliamente desarrollada por Kohlberg y sus seguidores.

Por consiguiente podemos diferenciar, a grosso modo, en el ámbito de la psicología moral (al igual que en otros campos de estudio de las ciencias psicopedagógicas: educación, aprendizaje, personalidad, desarrollo cognitivo, desarrollo social, etc..) dos posicionamientos o corrientes sobre cómo se desarrolla la moralidad. Estas dos amplias corrientes en las que se integran otras teorías más específicas, han sido y son denominadas con diversas terminologías. Hablamos muy sintéticamente de una orientación externalista y una orientación internalista del desarrollo de la moralidad. La sociología moral de Durkheim y la psicología moral de Piaget son dos ejemplos representativos y paradigmáticos de estas dos grandes tradiciones, provenientes a su vez y respectivamente del pensamiento de Locke y Leibniz.

1. – La orientación externalista de la moral postula que el desarrollo moral se reduce a la transmisión de normas y valores de la sociedad al niño. La dirección del proceso de moralización es de fuera a adentro y, por tanto, el desarrollo de la conciencia infantil es fruto de la influencia de las instancias sociales.

En la teoría de Durkheim, claro exponente de esta corriente, los fenómenos morales son, por definición, fenómenos sociales. El hombre nace en un medio social del que recibe la impronta en todos los aspectos, la sociedad lo modela a su imagen. Toda moral le viene dada al niño por el adulto, y al individuo por el grupo. En consecuencia el hecho moral es reductible al hecho social.

Aunque existen importantes diferencias entre las teorías conductistas y freudianas, podemos situar ambas dentro de la corriente externalista por cuanto que comparten el supuesto de que el medio social sirve para regular y controlar la conducta humana. De este postulado se sigue que el desarrollo humano, tanto a nivel individual como social o moral es un proceso esencialmente no racional (Turiel 1984: 18). En efecto en ambos enfoques se parte de la consideración del sujeto como un ser egoísta cuya conducta está guiada por sus instintos y deseos primarios. La sociedad se ocupa de regular estas pulsiones instintivas e irracionales con sus castigos, recompensas y amenazas. El desarrollo entonces, consiste fundamentalmente en la incorporación de las normas y convenciones externas y es, consecuentemente, el control social el mecanismo causal de la conducta. Desde esta concepción se derivan tres principios fundamentales que caracterizan la perspectiva externalista del desarrollo, y son destacados por Turiel: a) existe una dicotomía entre el individuo y el grupo; b) existe una dicotomía entre el propio interés y el de los demás; c) los procesos irracionales y no racionales predominan en la determinación de la conducta (Turiel 1984: 17).

La teoría de Martín Hoffman es representativa también de esta corriente. Es una teoría más abierta y comprensiva que otras. Incluye elementos del psicoanálisis, del aprendizaje social y otras teorías. Asume Hoffman que el proceso de desarrollo moral conduce a una internalización de los valores sociales. Pero la internalización de las

pautas morales y valores aquí es la aceptación o identificación con las enseñanzas que vienen de fuera (Pérez-Delgado, 1994) . En otras palabras la moralización del sujeto es un proceso que evoluciona desde una orientación externa a una orientación interna a lo largo del proceso de desarrollo moral.

No es extraño, dada la prioridad concedida en este enfoque de la moralidad a los factores sociales, que las ciencias que más hayan trabajado, desarrollado e investigado desde este paradigma hayan sido la sociología, y en concreto la psicología social. Por otro lado el tema que ha protagonizado las investigaciones en la psicología social ha sido el actitudinal. De los estudios y enfoques fundamentales que han tratado las actitudes y su cambio nos ocuparemos con más detalle en otro punto posterior.

2. – La orientación internalista de la moral es una corriente psicológica nutrida con las teorías provenientes del enfoque estructural. Sus postulados se han extendido sobre todo desde finales de la década de los sesenta y hasta nuestros días. Actualmente es la perspectiva que predomina en el marco de la psicopedagogía moral. Su máximo promotor ha sido Piaget con su libro *El juicio moral en el niño* . Fue publicada esta obra en 1932, sin embargo, su eco e influencia no será relevante hasta los años sesenta.

Desde esta perspectiva el desarrollo significa la construcción progresiva por parte del sujeto de un sentido moral, que le conduce a una elección y comprensión madura de normas y valores. Este punto de vista suscitado en buena medida por Piaget se enfrenta a la moral externa de Durkheim. Para Piaget la moral auténtica es racional, y la única vía de desarrollo de una moral racional es desde la autonomía. La presión adulta y social no generan de suyo desarrollo moral. En su análisis de la teoría de Durkheim, Piaget diferencia entre "la teoría del deber o de la obligación moral, y la del bien o de la autonomía de la conciencia". Respecto a la primera dice estar de acuerdo con Durkheim, pero no respecto a la segunda. Seguidor fiel del paradigma piagetiano es Kohlberg. En resumen puede decirse que la teoría de Piaget y Kohlberg se da una importancia esencial

a los procesos internos del individuo que mediatizan las influencias externas. Desde esta corriente los factores morales más estudiados son los referidos al conocimiento, y más concretamente el razonamiento moral. Dado el enorme influjo que el pensamiento de ambos autores ha tenido y tiene en la psicopedagogía moral, seguidamente analizaremos sus respectivas posturas de forma más exhaustiva.

Para finalizar y en síntesis vamos a diferenciar tres momentos o etapas que implican jalones históricos diferenciados en la psicología moral:

1. – Un primer momento de "despegue", desde finales del siglo XIX hasta principios de nuestro siglo, en que paralelamente con otras ciencias empíricas la psicología empieza a interesarse por los fenómenos morales. Los estudios en esta etapa son, no obstante, muy marginales y los resultados poco significativos (Burton, 1984; Pinillos 1984; Zanon, 1992; Pérez-Delgado, 1995). Los primeros pasos de la psicología están presididos por el pensamiento de Wundt. Son pues los esquemas wundtianos los que marcan la psicología en general, y la psicología moral en particular en esta primera etapa.

Los planteamientos de Wundt ofrecían una visión dicotómica de la psicología, separando la psicología individual de la psicología de los pueblos. El autor no negó el interés del estudio de la psicología moral, es más manifestó vivo interés se interesó por ella. Sin embargo postulaba que debía excluirse de la psicología individual e inscribirse en la psicología de los pueblos, y por tanto su método de estudio no eran los análisis de laboratorio sino el método histórico cultural. (Díaz Guerrero, 1983; Pérez-Delgado, Serra y Carbonell, 1986; Zanón, 1992). Concluye Pérez-Delgado que la posición de Wundt sobre las relaciones de la ética-psicología parece girar sobre varios ejes: primero, una redefinición de moral, para reivindicar -frente al individualismo del siglo XVIII- su dimensión social o comunitaria. Segundo, de ahí deriva en buena medida la complejidad de los fenómenos morales, que no serían explicables exclusiva no principalmente desde la conciencia individual. Tercero, la ética necesita de la psicología

individual y de la psicología de los pueblos, pero sobre todo de esta última, en la medida que la psicología estudia lo moral como producto, en cuanto "costumbres morales". Además considera Wundt que la moral está estrechamente vinculada a la acción y sus raíces son más afectivas que cognitivas (Pérez-Delgado 1995:58-59).

Los planteamientos de Wundt se sitúan claramente en una concepción externalista de la moral al considerar ésta "como un 'producto colectivo' más que como producto de la conciencia individual"(Pérez-Delgado 1995: 34). La valoración final sobre la psicología moral wundtiana es que su influjo fue muy escaso y prácticamente desaparece en el siglo XX.

2. – El segundo momento está, por lo general menos definido, y se caracteriza por el ocaso del interés y los estudios en psicología moral. Cronológicamente puede situarse entre la década de los veinte y los sesenta del siglo XX. A juicio de los autores se da una total desaparición de la conciencia en psicología desde principios del siglo XX (Hilgard, 1980; Pinillos 1983). Esta desaparición viene provocada por la influencia del psicoanálisis y del conductismo. Al romperse el esquema psicológico general de obediencia wundtiana en la década de los veinte, e iniciarse el liderazgo de los paradigmas psicoanalítico y, sobre todo, conductista la psicología moral desaparece como tal del esquema general de la psicología (Pérez-Delgado 1995: 30).

La literatura producida en la décadas de los veinte y los treinta es de corte teórico y metodológico, más que empírico. En estos momentos, sin embargo, hay dos excepciones singulares y claves en la psicología moral: la *Character Education Inquiry* de Hartshorne y May, y *El juicio moral en el niño* de Piaget. Estas dos obras basadas en estudios empíricos ejercerán una influencia sobre la psicología moral posterior y hasta nuestros días, comparable sólo a la influencia de la obra de Kohlberg. Ambas obras la de Hartshorne y May, y la de Piaget son además paradigmáticas de las dos orientaciones básicas que han nutrido la psicología moral. La corriente externalista está bien

representada en la obra de Hartshorne y May. A su vez, como se ha mencionado ya, Piaget es el más eminente representante de la corriente internalista.

3. – Por razones diversas entre finales de los sesenta y mediados de los setenta surge nuevamente un gran interés por el problema de la educación moral y de los valores (Burton, 1984; Hersh, Reimer y Paolito, 1984). Las ciencias sociales, y en concreto la psicología y la pedagogía, en parte como respuesta a ciertas demandas sociales y políticas, van a recuperar y trabajar el tema de la moralidad a nivel teórico y empírico. Las orientaciones cognitiva y del aprendizaje social, como planteamientos alternativos, dominarán la escena desde ese momento hasta el actual, reemplazando el psicoanálisis (Blasi, 1980; Siegal, 1992; Pérez-Delgado, Serra y Carbonell, 1986).

En el momento actual la psicología moral es un área consolidada y en auge progresivo en el ámbito de las ciencias sociales, en concreto en el de la psicología y en el de las ciencias de la educación. En dichas áreas los esfuerzos en reflexiones teóricas, metodológicas y en investigaciones científicas proliferan constantemente, en buena parte como respuesta a una demanda social creciente.

3. 2. LA TEORÍA DEL DESARROLLO MORAL EN PIAGET

3. 2. 1. EL DESARROLLO COGNOSCITIVO COMO PROCESO DE ADAPTACIÓN

Jean Piaget intenta con sus investigaciones construir un sistema teórico-científico de cómo se origina y desarrolla el conocimiento. La evolución desde las distintas corrientes del momento -especialmente la concepción de Waddington- le proporciona una base biológica para sus estudios; de ahí que adopte un enfoque psicobiológico evolutivo de la génesis y desarrollo de la mente. La meta fundamental de sus trabajos es clarificar y dar razón del desarrollo del pensamiento infantil. "Creemos que toda investigación en psicología científica debe partir del desarrollo y que es la formación de los mecanismos mentales en el niño lo que mejor explica su naturaleza y su funcionamiento en el propio adulto" (Piaget, 1971: 145).

Desarrollo es la noción que mueve, acompaña y a la que se dirigen, en último término, sus investigaciones. La génesis y el desarrollo de la inteligencia en el sistema piagetiano viene definido por dos funciones interdependientes e invariantes: *organización* y *adaptación*, ambas funciones son compartidas por los organismos humanos con el resto de organismos. Los organismos tienen una tendencia a sistematizar y organizar sus procesos en sistemas coherentes. Y estos sistemas organizados no podrían funcionar bien si no estuvieran adaptados a las condiciones del medio en que vive el mamífero.

Mientras la organización va referida a las estructuras y a sus procesos asociados de sistematización, la adaptación se refiere a procesos continuos y conexiones de asimilación y acomodación. Funciones biológicas tales como el respirar y el comer se ajustan a este esquema de funcionamiento. La mente humana procede, según el autor ginebrino, del mismo modo. Su desarrollo está relacionado con la tendencia humana a

sistematizar procesos en sistemas coherentes y adaptar esos sistemas a los estímulos cambiantes del medio ambiente.

El autor ofrece una concepción de la adaptación cuya base se centra en los procesos de regulación y equilibración; esta postura supone una superación sintética de dos concepciones opuestas que consideran la adaptación bien como una constante modificación del organismo por las influencias externas, sin considerar la existencia de estructuras internas invariantes, a no ser algunas innatas muy elementales (genetismo sin estructuras); o bien la determinación del desarrollo por unas leyes o estructuras internas invariantes, permanentes e inamovibles (estructuralismo sin génesis).

En la línea de Piaget, Meyer considera errónea la idea comúnmente aceptada de que la adaptación supone la variación del organismo "en función del medio" considerando, por tanto, el medio como causa y el organismo como efecto. Propone atender desde la concepción de la adaptación a tres variables funcionales en virtud de un proceso complementario, recíproco y dinámico:

- variación/adaptación del organismo al medio
- variación/adaptación del organismo a sí mismo
- variación/ adaptación del medio al organismo

Así lo expresa "Al menos podría reconocerse que el organismo varía no sólo en función del medio sino, por una parte que también varía en el mismo momento en función de sí mismo y que, por otra parte, el medio está igualmente sometido a variaciones en función del organismo" (Meyer, 1977:25). La atención a las tres variables supone sustituir la lógica causa-efecto por una lógica dialéctica.

La adaptación supone entonces una serie de reequilibraciones internas y activas del organismo que le permiten respuestas constantes y progresivamente más adaptadas, controladas y complejas. "La organización psíquica no está dada de entrada sino que se

hace, se construye, se elabora dentro del marco de su funcionamiento mismo" (Osterrieth, 1977: 94).

Esta concepción es tremendamente importante ya que posibilitando una base biológica integra al mismo tiempo de forma legítima la noción de progreso o perfeccionamiento, y de libertad. Véase que ambas nociones son de enorme importancia en los ámbitos psicológico y pedagógico, y decisivas en el tratamiento de la moralidad. El progreso es fundamentalmente la apertura cada vez más amplia a nuevas posibilidades de utilización del medio, lo que lleva obviamente a un aumento de la adaptabilidad. En otras palabras, la inteligencia no se concibe como una capacidad o un rasgo, sino como un proceso de actividad cognoscitiva y que de acuerdo con ello, no se la caracteriza como un atributo cuantitativo de las personas, sino como su sistema (o forma de organización) de pensamiento, que sufre ciertas transformaciones -esto es, construcciones- en su ontogénesis (Turiel, 1984: 22). El individuo en desarrollo no se nos presenta como una entidad cerrada que recibe influencias del medio, ni tampoco como entidad que madura en función de un despliegue hereditario, sino como un sistema abierto organizándose y adaptándose al medio, y organizando y adaptando el medio a sí.

3. 2. 2. LA CONSTRUCCIÓN DE ESTRUCTURAS PSICOLÓGICAS Y LA FUNCIÓN DE EQUILIBRACION

Las nociones de equilibrio y estructura son también básicas en la teoría piagetiana. Piaget considera el equilibrio como el cuarto factor no añadido sino con función reguladora de los tres factores clásicamente considerados en el desarrollo: herencia, medio físico y medio social (Piaget, 1971: 128-129).

Los factores biológicos o heredados que contribuyen al desarrollo del pensamiento son, junto con las capacidades generales para las actividades cognitivas, las funciones duales de asimilación y acomodación. La estructura intelectual, por otro lado, es la

resultante de la interacción de las invariantes funcionales -organización y adaptación- intelectual. Una estructura es una forma determinada de organizar el conocimiento, pero una organización que, gracias a su capacidad de adaptabilidad, es flexible y, por lo tanto modificable.

Cada acto de inteligencia presupone y emerge de una estructura intelectual, un sistema, esquema u organización mental. Esos sistemas o estructuras son como representaciones mentales internas de objetos y acciones externos. La estructura es el resultado de la interacción de estructuras previas internas y la influencia del medio. En dicho proceso interactivo operan las funciones de asimilación y acomodación. Es importante destacar que este proceso interactivo está guiado por leyes flexibles y abiertas pero que invariablemente conducen a una mayor equilibración del organismo, es decir a estructuras más complejas, estables y más eficaces; y sin embargo progresivamente más flexibles y menos rígidas.

En unos casos, la adaptación implica un ajuste sujeto-medio destinado a preservar las organizaciones intelectuales previas. La función que actúa en este caso es la *asimilación*, que supone la tarea cognitiva más simple de incorporar nueva información a los esquemas intelectuales previos. Sin embargo, cuando las experiencias externas no pueden ser asimiladas se produce un desajuste cognitivo que impone una modificación de la organización cognitiva para alcanzar una adecuación a las nuevas condiciones. Se trata en este caso de una función de mayor nivel y complejidad intelectual llamada *acomodación* que supone la transformación de la estructura cognitiva previa en otra estructura más evolucionada.

La acomodación se refiere, pues a las modificaciones estructurales que el sujeto necesita realizar cuando le resulta imposible asimilar los datos percibidos por el exterior. Esta imposibilidad para la asimilación provoca un desequilibrio interno que lleva a una búsqueda, y en definitiva, a una reestructuración del esquema cognitivo para hacerle capaz de una adaptación más ajustada. Así pues el desarrollo intelectual requiere el desequilibrio de las estructuras previas y su consecuente modificación o cambio en el

proceso de adaptación (Luque y Palacios, 1990: 72). Piaget define el equilibrio como "la compensación debida a las actividades del sujeto como respuesta a las perturbaciones externas" (Piaget, 1971: 126). Nótese que desde esta visión el equilibrio supone una cierta estabilidad pero no inactividad, sino al contrario frente a las perturbaciones externas ante las que la asimilación se muestra insuficiente, el sujeto solo puede reconducirlas hacia un estado de equilibrio desplegando actividades endógenas que por un lado compensan y por otro lado modifican las propias estructuras mentales. Así pues "al máximo de equilibrio le corresponderá, no un estado de reposo sino un máximo de actividades del sujeto" (Piaget, 1971: 126).

Lo importante para Piaget no es tanto el estado de equilibrio cuanto el proceso de equilibración. Es especialmente interesante para la comprensión de los procesos cognitivos entender que la noción de equilibrio conduce en sus estadios avanzados no solo a un proceso de compensación, regulación y control por parte del sujeto ante los desafíos que le proporciona el medio, sino además a una anticipación de dichas perturbaciones y, por tanto, el probable adelanto de transformaciones pertinentes.

Las progresivas transformaciones llevadas a cabo en las estructuras cognitivas durante el continuo proceso del desarrollo Piaget las describe distinguiendo seis etapas o estadios (que veremos a continuación). Pues bien será solo en las últimas etapas donde el desarrollo alcanza niveles de equilibrio anticipatorios que suponen no solo regulación de las influencias externas (función de feed-back) sino una precorrección de futuros desajustes:

“Agreguemos que si las nociones de autorregulación y equilibrio desempeñan un papel cada vez más importante en la biología contemporánea, se pueden a este respecto considerar las “operaciones” reversibles de la inteligencia como la forma superior de equilibrio en la que desembocan las regulaciones orgánicas. Una regulación constituye, en efecto, un control de las acciones constructoras que recae en sus resultados y que corrige aquéllas mediante una acción de retroalimentación (feed-back) a partir de éstos. La operación procede de manera análoga, pero

recayendo por anticipación en las acciones mismas y no ya en sus resultados: constituye, por lo tanto, una precorrección de los errores y no ya una corrección posterior; constituye una regulación 'perfecta' y no ya aproximativa, una regulación en cuyo seno la acción regresiva se convierte en cabal reversibilidad y no ya simplemente aproximada”(Piaget, 1977: 90-91).

Esta concepción por otro lado implica desde el punto de vista psicológico entender la adaptación como una función de estructuraciones que elige las mejores respuestas y no solo selecciona mecánicamente los datos exteriores impuestos por la experiencia.

En resumen la concepción piagetiana del desarrollo comprende la noción de equilibrio como una relación recíproca, constante y dinámica que conduce a mutuas transformaciones y adaptaciones del hombre al medio y del medio al hombre, es por tanto un dinamismo evolutivo vital ajustado, por un lado a unas leyes intrínsecas constitutivas de todo organismo, que le llevan no solo a un maduramiento aleatorio, arbitrario o al menos neutro, sino a un movimiento progresivo y perfectivo, que ni es enteramente fortuito, ni enteramente determinado, sino que presupone una delicada y equilibrada interacción que integra en el caso de la mente humana azar, creatividad y necesidad.

Es decir hay algo implícito y axiológico que anima estas leyes que dirigen todo desarrollo, de forma que éste sin ser mecánico ni rígido, sí presupone un nivel estructurador y unificado que subyace a todo el proceso, pero dentro de él el organismo parece gozar de una progresiva mayor libertad e imprevisibilidad en los sucesivos niveles evolutivos.

3. 2. 3. LOS ESTADIOS EVOLUTIVOS PIAGETIANOS

Para Piaget el desarrollo intelectual es un proceso continuo que tiene lugar a través de estadios sucesivos y secuenciales cuya estructura invariante es detectada empíricamente en sus investigaciones. Por "estadio" podemos entender una manera consistente de pensar sobre un aspecto de la realidad (Hersh, Paolitto y Reimer, 1984: 50). Una secuencia evolutiva supone cambios cualitativos en la ontogénesis, desde formas más simples de organización hasta otras más complejas. Las interacciones del niño con su medio se basan en la organización del pensamiento que ya está presente (niveles o estadios de desarrollo) . En cada etapa la interacción del niño con su medio implica una determinada forma de organizar la información, o, si se quiere de interpretar el mundo externo. Las estructuras de estadio mediatizan, pues, la información e influencia externa.

El modelo estructural interactivo supone, y esto es lo más importante, que existen relaciones sistemáticas entre el desarrollo y la naturaleza de los acontecimientos del medio con los que el niño se enfrenta (Turiel, 1984: 30). Es la estructura la que garantiza una determinada forma de sistematización. La modificación de las estructuras o esquemas mentales para acomodarlos a los datos provenientes del entorno supone una organización novedosa. Son estas transformaciones de los esquemas mentales las que dan lugar a los sucesivos estadios.

Los criterios para la definición de un estadio son: a) el orden secuencial de adquisición debe ser constante e invariante b) las actividades intelectuales que definen un estadio han de compartir una estructura de conjunto c) los estadios deben ser jerárquicamente inclusivos d) la transición entre estadios ha de ser gradual lo que debe hacer posible detectar una fase de desequilibración y otra de equilibrio entre las cuales tiene lugar la configuración de la estructura característica del estadio e) Los estadios implican diferencias cualitativas.

La teoría de Piaget descubre los estadios de desarrollo cognitivo desde 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 (Hersh; Paolitto; Reimer, 1984). Distingue el autor por otro lado seis etapas o estadios en el proceso de desarrollo intelectual; si bien como suele ser común agrupamos los tres primeros en uno:

1. – Estadio sensoriomotor (0-2 años)

La inteligencia del niño durante este estadio es fundamentalmente práctica, ligada a lo sensorial y a la acción motora. Es el estadio del establecimiento de la conducta intencional, de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras representaciones y funciones simbólicas.

2. – Estadio preoperatorio (2-7 años)

En este estadio tiene lugar la inteligencia intuitiva pero incapaz de operaciones reversibles, se dan también los sentimientos interindividuales espontáneos y las relaciones sociales heterónomas.

3. – Estadio de las operaciones concretas (7-11 años)

Se caracteriza por la aparición del pensamiento lógico manifestado en las operaciones intelectuales concretas y reversibles; aparecen también los sentimientos morales y sociales de cooperación.

4. –Estadio de las operaciones formales (a partir de la adolescencia)

Este estadio viene definido por la aparición de la inteligencia abstracta capaz de operaciones lógicas formales, de operaciones deductivas y análisis teórico; la personalidad se configura y es el momento de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad adulta.

3. 2. 4. EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL

Para Piaget el desarrollo del juicio moral es un proceso paralelo al desarrollo cognitivo. Su obra "El criterio moral del niño" ha marcado un hito en toda la bibliografía sobre el tema de la conciencia moral, siendo pionera, como se ha dicho, en el tratamiento de la cuestión moral desde el punto de vista psicológico-empírico. En este libro describe los sucesivos estadios del juicio moral infantil, así como sus características y conexión con la evolución cognitiva. Desde el principio el autor deja claro que:

“ Existe coincidencia respecto a que toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto del individuo a esas reglas. Las divergencias aparecen cuando se trata de explicar como la conciencia llega al respeto por esas reglas" (Piaget, 1979: 9).

Piaget no se propone en sus estudios analizar la acción moral del niño sino como se origina, configura y desarrolla el juicio o criterio moral en la conciencia infantil; para ello elabora una metodología basada en la observación y la entrevista con niños. En función de este objetivo el libro muestra tres trabajos de investigación

En la primera investigación estudia las concepciones que tiene el niño respecto al respeto de las reglas de juego. Analiza la práctica de las reglas en el juego de las canicas y la conciencia que tiene de dichas reglas de juego. En la segunda se centra ya en la concepción infantil de las normas y valores específicamente morales como son las mentiras. La tercera parte es un estudio dirigido concretamente a las características que reviste la moral autónoma basada en el principio de justicia.

Respecto a la primera investigación el autor, como se ha dicho, se centra en el análisis de las reglas del juego de las canicas. Este estudio le lleva a establecer cuatro estadios:

1. – Estadio motor o individual (hasta los 2 años). En este estadio el juego del niño es puramente individual, no existe la regla propiamente, solo puede hablarse de "reglas o costumbres motrices" (Piaget, 1979: 21).

2. – Estadio egocéntrico (2-5 años). El niño de este estadio a menudo juega con sus compañeros, sin embargo aunque jueguen juntos o hablen entre ellos en realidad cada uno juega y habla para sí mismo, si bien la compañía y el parloteo de sus camaradas es un estímulo muy importante. El niño imita lo que ve en los adultos o niños más mayores, en este sentido recibe y copia reglas del exterior, pero no las utiliza ni para competir (siempre ganan todos) ni para regular formas de juego.

En este momento las dos características claves de cómo el niño utiliza y entiende las reglas son el egocentrismo y el respeto unilateral. El egocentrismo no supone una elección por el sí mismo, sino una indiferenciación entre el sí mismo y el de los demás esta indisociación hace que todo se perciba en función del propio sujeto. Esta es la paradoja que Piaget muestra como la característica de esta etapa "juegan como les parece, no les importa sus infracciones y sin embargo, mantienen un respeto místico por la regla" (Piaget, 1979: 50). Consideran la regla sagrada a pesar de no practicarla realmente.

3. – Estadio de cooperación naciente (hacia 7-8 años). El niño a esta edad se basa en la regla para competir con sus compañeros y dominarles, también le preocupa unificar las reglas porque necesita tener conciencia real de un mutuo acuerdo, pero sigue habiendo variabilidad en cuanto a lo que cada uno entiende respecto a las reglas (aunque ellos crean que no hay diferencias).

4. – Estadio de codificación de las reglas (hacia los 11-12 años). El cuarto estadio no supone ningún cambio cualitativo con respecto al anterior, lo caracteriza las relaciones basadas en la regla de cooperación, esta característica está, no obstante más

evolucionada y firmemente configurada. Las partidas de juegos están totalmente reguladas y lo establecido es compartido y conocido por todos. Piaget puntualiza "busca la regla por la regla, tiene interés por la regla en sí misma" (Piaget, 1979: 40).

En definitiva, de su estudio sobre el juego Piaget infiere la existencia de tres tipos de reglas: "la regla motriz debida a la inteligencia motriz preverbal y relativamente independiente de toda relación social, la regla coercitiva debida al respeto unilateral y la regla racional debida al respeto mutuo " (Piaget, 1979: 72).

Vemos como a la heteronomía de los dos primeros estadios sucede la autonomía de los estadios tres y cuatro. en estos últimos la regla ya no se ve como una ley impuesta por el adulto desde el exterior sagrada e inamovible, "sino como el resultado de una libre decisión y como digna de respeto por provenir de un consentimiento mutuo" (Piaget, 1979: 53). Cuando la cooperación sucede a la obligación las reglas se fundamentan sobre las nociones de justo e injusto, es decir la cooperación conduce el niño a la autonomía y a la universalidad moral.

Llegados a este punto conviene preguntarse si para Piaget es la cooperación la que conduce a la autonomía (la conducta-cooperativa- modifica las creencias-acerca de la naturaleza de la regla-), o es la autonomía alcanzada por el sujeto lo que conduce a modificar sus conductas desde unas conductas más egocéntricas a unas conductas fundadas en la cooperación. Piaget opta por el primer supuesto "la creencia en este caso, como en muchos otros no es más que el reflejo de la conducta" (Piaget, 1979: 61).

En la segunda investigación Piaget estudia, también desde una perspectiva evolutiva, las consecuencias de la presión adulta sobre el realismo moral infantil del que se deriva la opción por un tipo de responsabilidad objetiva (valoración de una acción por los resultados materiales y no por la intención). El realismo moral se caracteriza por a) ser esencialmente heterónimo b) y por la literalidad con que es entendida la regla c) la concepción objetiva de la responsabilidad (sin atender para nada a la intención (Carracedo, 1970: 39).

La conclusión a la que le conducen los resultados es por un lado que la “responsabilidad objetiva” es fruto de la combinación de la presión adulta con las formas primitivas de respeto unilateral propias del egocentrismo del niño. Y su superación solo es posible cuando aparecen la cooperación y el respeto mutuo en las relaciones; ambos factores son los que conducen a la responsabilidad subjetiva (que supone la consideración de las intenciones) y a la superación del realismo moral. Por otro lado Piaget concluye que la cooperación y el respeto mutuo, ambos son los dos factores que decididamente hacen entender la moral "la veracidad deja, poco a poco, de ser un deber impuesto para convertirse en un bien valioso por sí mismo y aceptado desde la conciencia autónoma" (Piaget, 1979: 115).

Se da, pues, en la moral infantil una transición de la heteronomía del realismo moral (consecuencia de aquella) y del respeto unilateral (si la regla procede de una persona respetada) hacia la autonomía moral y el respeto mutuo a través de una fase de cooperación entre adulto-niño y entre sus compañeros, que provoca en el niño una auténtica interiorización y generalización de las reglas.

La tercera investigación busca como objetivo analizar las relaciones de la cooperación con la noción de justicia. Es decir se centra ahora en la forma de moral autónoma que es la que reviste características de mayor grado de racionalidad. Para Piaget la noción de justicia es sin duda la más racional de las nociones morales y resulta directamente de la cooperación (Piaget, 1979: 167). La racionalidad del concepto de justicia resulta de no provenir, como es el caso de la mentira, de una regla impuesta desde el exterior.

La conclusión a la que llegará es que la noción de justicia pese a que puede ser mas o menos reforzada por los adultos, es en sí misma inherente a las relaciones sociales de igualdad, y por tanto, en buena medida independiente de la presión adulta:

“La noción de justicia propia de los primeros estadios es la justicia inmanente, es por tanto la que aparece primero y supone la creencia en la necesidad y universalidad de las normas que vienen dictadas por los adultos” (Piaget, 1979: 211).

Piaget diferencia la “justicia retributiva”, que se define por la proporcionalidad entre el acto y la acción, y la “justicia distributiva” que se define por la igualdad. La justicia inmanente conlleva una opción bastante generalizada por la aplicación de una justicia retributiva, que para el autor es la más elemental y corresponde a los estadios de menos madurez cognitiva y moral. Mientras que la justicia distributiva va unida a las relaciones de cooperación, solidaridad e igualdad, y es la que va ganando terreno en la medida que el niño se desarrolla.

El primer tipo corresponde a una concepción inmanente de la justicia. Hasta los siete años el niño piensa que es justo todo lo que hace el adulto; las causas son por un lado la espontánea evolución del niño y, sobre todo, la presión adulta. La justicia distributiva sin estar en contradicción con las formas evolucionadas de la justicia retributiva, conduce a una noción de la justicia de niveles más maduros y equilibrados basados en la noción de "equidad", que supone definir la igualdad teniendo en cuenta la situación particular. Distingue Piaget tres periodos en el desarrollo de la justicia:

1. – La justicia se subordina a la autoridad paterna (hasta los 7-8 años). Es justo lo que se conforma a la autoridad de los adultos. La autoridad está por encima de la justicia y es más importante que la igualdad. Lo justo se confunde por lo impuesto por la ley y la ley es heterónoma, e impuesta por el adulto.

2. – Igualitarismo progresivo (8-11 años). Disminuye mucho la creencia en la justicia inmanente. La igualdad es la preocupación principal.

3. – La justicia puramente igualitaria se ve moderada por preocupaciones de equidad (hacia los 11-12 años). Deja de concebirse la ley como algo idéntico para todos, la igualdad es más efectiva que antes.

La conclusión fundamental de esta investigación podemos decir que se refiere a la afirmación de que:

“Las nociones de igualdad y de justicia retributiva tienen unas raíces individuales o biológicas que son condición necesaria pero no suficiente para su desarrollo. Para que halla una igualdad real se necesita una regla colectiva producto de la vida en común”(Piaget, 1979: 267).

Piaget reconoce la posibilidad de que la autoridad adulta constituya un momento necesario en la evolución moral del niño, pero ello no sería en absoluto suficiente para configurar el sentido de justicia, "La autoridad como tal no puede ser fuente de justicia porque el desarrollo de justicia supone la autonomía" (Piaget, 1979: 267). Considera que el respeto unilateral constituye un obstáculo por su propio mecanismo para el desarrollo del sentimiento de igualdad. Por tanto la justicia igualitaria se desarrolla a expensas de la sumisión a la autoridad adulta y en correlación con la relación entre iguales.

3. 3. LA TEORÍA DEL DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO MORAL EN LAWRENCE KOHLBERG

Entendemos que a la hora de elaborar las bases científicas de la EVA, debemos partir antes que nada, de los logros alcanzados en las reflexiones teóricas y en las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de la psicología moral humana. Esta es la razón de que hayamos expuesto los hitos teóricos y metodológicos fundamentales en la historia de la psicología moral. Pero claramente también hemos optado por el modelo de Kohlberg como armazón principal en el enfoque seguido en nuestro trabajo. La teoría de Kohlberg ofrece un punto de referencia sólido en cuanto modelo teórico, así como trabajos empíricos que avalan la teoría de forma consistente para trabajar el desarrollo de los valores morales. La obra de Kohlberg vincula la filosofía moral, la psicología moral y la educación moral. El modelo de Kohlberg es, pues, un reclamo de la interdisciplinariedad que el paradigma ecológico de la complejidad exige.

3. 3. 1. PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA TEORÍA DE KOHLBERG

La obra de Lawrence Kohlberg abarca tres áreas disciplinares: la filosófica, la psicológica y la pedagógica. Entre los hallazgos de los estudios sobre el desarrollo moral, tal como las investigaciones de la psicología evolutiva nos muestran, y las más importantes teorías de la filosofía moral, encuentra Kohlberg el efecto de la complementariedad (Escámez, 1987: 227). Si bien la centralidad de sus investigaciones se sitúa en la psicología del desarrollo moral, el autor enfrenta sus estudios a un cuestionamiento filosófico que sirve de fundamento conceptual y normativo a sus investigaciones; justifica la integración filosófica en sus estudios psicológicos en función de evitar lo que llama "el sofisma del psicólogo" consistente en "creer que una definición de la moral se podría hacer solamente en términos de eficacia con la sólo atención en la

acumulación de datos, sin tener en cuenta las preocupaciones filosóficas sobre lo que debería ser" (Kohlberg, 1992: 44). El sofisma consiste en equiparar o identificar un acto observado con términos que implican valoración normativa. Este error ha conducido desde perspectivas psicológicas como el conductismo a entender la cuestión moral como socialmente relativa. En la línea conductista Skinner afirma "Lo que un cierto grupo de gente llama bueno, es un hecho. Cada cultura tiene su propio conjunto de cosas buenas, y lo que puede ser bueno en una cultura puede no serlo en otra" (Kohlberg, 1992: 44).

Así pues Kohlberg en contra de las posturas relativistas que consideran la moral como el resultado de la incorporación por parte del sujeto de pautas, normas y patrones sociales, se propone en sus investigaciones estudiar los juicios morales desde la perspectiva del actor, dicha perspectiva es la que le permite superar el problema de la relatividad individual y social de los valores "Puesto que parece ser que existen valores morales culturalmente universales que se desarrollan a lo largo de una secuencia invariante de estadios ..." (Kohlberg, 1992: 45). El autor confronta el tema de la relatividad de los valores usando la filosofía moral para definir la estructura esencial de la moralidad que se centra en el principio de justicia: educar a la gente para una ciudadanía democrática requiere hacer ciertas opciones de valor (Hersh, Paolitto y Reimer, 1984: 22-23).

Puede decirse por ello que la hipótesis central del enfoque Kohlbergiano es que en el desarrollo moral el sujeto no se limita a interiorizar las reglas sociales, sino que construye nuevas estructuras a partir de su interacción con el medio (Perez-Delgado y Garcia-Ros, 1991: 56).

El objetivo principal del autor es encontrar las características estructurales por las que atraviesa el razonamiento moral en su desarrollo y demostrar su universalidad y progresiva superioridad.

Escámez resume las tesis fundamentales de la teoría de Kohlberg:

a. – Existen seis estadios en el desarrollo moral, cada uno con dos subestadios, entendidos como modos estructurales de reunir, procesar la información y tomar decisiones.

b. – Son universales e invariantes, subsumiendo jerárquicamente el estadio superior a los anteriores.

c. – Existe un progreso moral en los individuos según se asciende del primer estadio a los siguientes.

d. – Cada estadio se caracteriza por unos rasgos formales, manifestados en el razonamiento moral de los sujetos, es decir, por el específico nivel de perspectiva social y por el concreto modo de estructurar las obligaciones y derechos, que adoptan, ante un determinado dilema moral.

e. – Conforme se asciende en los estadios, los principios morales que los regulan manifiestan las propiedades de universalidad, prescriptividad, reversibilidad, y generalidad por lo que la acción moral regulada por los principios de los estadios superiores, puede decirse que es adecuada y obligatoria.

f. – Los principios morales no son innatos, sino que emergen de la interacción del sujeto con su medio social, como patrones de equilibrio satisfactorio entre las distintas normas que entran en conflicto en las situaciones morales (Escámez, 1987: 223).

3. 3. 2. EL ENFOQUE COGNITIVO-EVOLUTIVO

La vía cognitivo-evolutiva incluye un conjunto de teorías específicas sobre el desarrollo cognitivo y social cuyos representantes más relevantes son Baldwin, Dewey, Mead, Piaget, Loevinger, y el propio Kohlberg

Los supuestos teóricos fundadores de la teoría del desarrollo del razonamiento moral de Kohlberg se basan esencialmente en la corriente cognitivo-evolutiva formulada por Dewey y desarrollada por Piaget. Kohlberg reactualiza, amplía, y valida los fundamentos teóricos y empíricos de ambos autores, principalmente de la doctrina piagetiana, referidos al pensamiento moral y sus estadios evolutivos. Puede decirse que Kohlberg añade a Piaget: a) una mayor dosis de racionalidad y sistematización b) investigación empírica contrastada acerca de los estadios en estudios longitudinales y transculturales y c) apoyo conceptual y marco filosófico.

Antes de ver la aplicación de las teorías cognitivo-evolutivas al desarrollo moral mencionaremos las características de estas teorías dentro del área cognitiva consideradas por Kohlberg. Los principios generales del enfoque cognitivo-evolutivo son las siguientes:

a. – El proceso de desarrollo implica cambios en la estructura cognitiva de las personas.

b. – La estructura cognitiva es un producto de la interacción organismo-ambiente y no una consecuencia directa de procesos tales como la presión social, o la sólo "maduración".

c. – Las estructuras cognitivas son esquemas de acción interiorizados. El cambio estructural se basa en la experiencia. El aprendizaje está determinado, por tanto, por las estructuras cognitivas del niño antes que al revés.

d. – El desarrollo de las estructuras cognitivas se dirige hacia el incremento del equilibrio organismo-ambiente.

e. – El desarrollo cognitivo y el afectivo son paralelos, en cuanto representan perspectivas diferentes en la definición del cambio estructural.

f. – El "ego" es la unidad fundamental en la organización del desarrollo y la personalidad. Todas las facetas del desarrollo social, incluida la moral, están unidas por su referencia común a un único concepto del yo en un único mundo social.

g. – Los procesos fundamentales implicados en las cogniciones y en la estimulación de cambios evolutivos son también básicos en el desarrollo social. Los cambios evolutivos en el yo social reflejan cambios paralelos en las concepciones del mundo social.

h. – El desarrollo social se dirige hacia un equilibrio o reciprocidad en las acciones del yo y los otros. El equilibrio, concebido como principio de justicia, es el punto final o definidor de la moralidad (Kohlberg, 1992: 50-51).

Zanón establece cinco postulados básicos en que se concretan estos principios generales desde el punto de vista de la moralidad :

a. – El desarrollo moral tiene un componente básico cognitivo-estructural.

b. – La motivación básica en lo moral no se encuentra en la satisfacción de necesidades biológicas o en la reducción de la ansiedad o del miedo, sino en la aceptación, competencia, amor propio y realización personal.

c. – Desde el punto de vista cultural los principales aspectos del desarrollo moral son universales.

d. – Las normas y principios morales son estructuras que surgen de la interacción social y no de la interiorización de normas externas.

e. – La influencia del medio en el desarrollo moral se realiza más por la cantidad y calidad de los estímulos cognitivos y sociales que por la fuerza de premios, castigos, prohibiciones, etc.. (Zanón, 1993: 54).

En resumen y como se vio en el apartado dedicado a Piaget, este enfoque recibe el nombre de cognitivo porque reconoce que el desarrollo moral, como el intelectual no es algo innato, ni tampoco consecuencia de la influencia social; la génesis del conocimiento moral viene dada a través de estructuras cognitivas que surgen y se desarrollan en el proceso de interacción del organismo con su medio, tiene sus bases en la estimulación del pensamiento activo del niño sobre cuestiones y decisiones morales; y se le llama evolutivo porque entiende los fines de la educación moral como un movimiento a través de los estadios y niveles morales.

3. 3. 3. DESCRIPCIÓN TEÓRICA DEL JUICIO MORAL EN LA TEORÍA DE LOS ESTADIOS

Como apuntábamos el supuesto principal de Piaget respecto al razonamiento moral es que éste se desarrolla paralelamente al desarrollo de la inteligencia; este supuesto contradecía la creencia generalizada de la psicología del momento que consideraba el pensamiento moral como función de los procesos sociales y/o psicológicos básicos; de

forma que el pensamiento moral no se entendía como proceso autónomo racional sino como el resultado de procesos inconscientes o de un aprendizaje social temprano. Estas posturas conducen, como se ha visto, a un entendimiento relativista de la moralidad (Hersh, Paolitto y Reimer, 1984: 44-45).

Las consecuencias de esta matización para el tema que nos ocupa son extraordinariamente importantes ya que, dados los supuestos señalados sobre el enfoque cognitivo-evolutivo, la evolución del pensamiento moral viene definido no tanto por la adquisición de patrones socio-morales externos (contenidos morales) cuanto por un proceso de construcciones intelectuales internas que suponen en los distintos estadios formas de razonar ajustadas a tipologías estructurales ideales y reconocibles.

El punto central de la postura cognitivo-evolutiva es la aceptación de la teoría de los estadios cuyas características ya se mencionaron con anterioridad.

Dewey estableció tres grandes niveles de desarrollo moral: 1) El nivel pre-moral o preconvencional de "conducta motivada por impulsos sociales y biológicos con resultados para la moral", 2) el nivel convencional de conducta "en el que el individuo acepta sin apenas reflexión crítica los modelos establecidos en su grupo" y 3) el nivel autónomo en el que "la conducta es guiada por el pensamiento del individuo, y juzga por sí mismo si un propósito es bueno y no acepta los modelos establecidos por el grupo sin reflexión" (Dewey, 1964).

A grandes líneas estos tres niveles de Dewey vienen a coincidir con los tres niveles de Kohlberg preconvencional, convencional y postconvencional. Ya se ha dicho que el pensamiento de Dewey sobre los estadios fue teórico, sería Piaget el que iniciaría, basándose en la teoría de Dewey, una descripción de los estadios morales basada en datos obtenidos a partir de la observación. Para Kohlberg el concepto de estadio reúne las mismas condiciones que ya se apuntaron en el apartado de Piaget.

Kohlberg defiende haber demostrado las características atribuidas a los estadios, es decir, las tendencias regulares y universales de la evolución según la edad, se pueden encontrar en el juicio moral y tienen una base formal cognitiva (Kohlberg, 1992: 79). La

noción de estadio implica considerarlos como construcciones tipológicas ideales diseñadas para representar diferentes organizaciones psicológicas en varios puntos de la evolución. Estos patrones que permiten identificar momentos evolutivos y ofrecen una forma unificadora al desarrollo, Kohlberg los sitúa o deriva de la perspectiva social, ya que dicha perspectiva integra tanto la toma de rol como el juicio moral. La perspectiva sociomoral se refiere al punto de vista que el individuo toma al definir los hechos, valores y deberes sociomorales, lo veremos posteriormente.

El estadio o estructura del razonamiento moral de una persona viene definido: a) por lo que considera valioso en las cuestiones morales de la vida y b) por las razones que ofrece para esa valoración, es decir, el porqué de su estimación (Kohlberg, 1987: 93). El ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo provocado fundamentalmente en casos de conflicto cuando nuestras preferencias son cuestionadas y que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos jerárquicamente.

No nos encontramos, por tanto, ante un análisis de contenidos morales sino de formas de razonamiento morales. Es precisamente este análisis formal el que ha permitido a nuestro autor demostrar unas tendencias regulares y universales en la evolución del pensamiento moral.

La objetividad desde esta perspectiva viene garantizada por el hecho de que la definición de las características de estadio no viene dada de forma externa y teórica sino por la percepción y por los argumentos esgrimidos por los propios sujetos ante los conflictos morales que se le plantean. No se trata de imponer al observado un marco teórico de significado sino de entender su punto de vista y organizarlo en función de categorías racionales. Es cierto que esta teoría parte de la consideración estructural del pensamiento moral; pero las estructuras cognitivo-morales son definidas en función de los significados que el sujeto encuentra en el mundo. Los estadios del juicio moral no son cognitivos pero su desarrollo sí está mediatizado y determinado directamente por las formas de pensamiento.

3. 3. 4. LA METODOLOGÍA DE L. KOHLBERG.

Kohlberg acepta la relatividad cultural en cuanto a contenidos morales y valores de la sociedad pero defiende una única secuencia de estadios del juicio moral en base filosófica y psicológica. A pesar de las diferencias de opinión moral sobre los valores sociales, el autor mantiene que existen ciertos valores o instituciones morales que son universalmente comunes aunque la puesta en práctica de dichos valores pueda conducir a formas culturales sociales radicalmente distintas. El razonamiento moral de las personas siempre se centra en algunos de los diez valores universales o cuestiones morales de interés establecidos por el autor (Hersh, Paolitto y Reimer, 1984: 71-72):

1. Castigo-culpabilidad.
2. Propiedad.
3. Afiliación (roles afectivos).
4. Autoridad.
5. Ley.
6. Vida.
7. Libertad.
8. Justicia distributiva.
9. Verdad.
10. Sexo.

Una decisión moral supondría escoger entre dos (o más) de estos valores en una situación de conflicto. No se trata de que estos valores sean transmitidos directamente, más bien son integrados por el sujeto a través de un proceso tácito de socialización; los valores básicos están encarnados en las distintas instituciones sociales comunes, tales

como la familia, el sistema legal etc.. Manifiestan Hersh, Paolitto y Reimer, discípulos de Kohlberg, al respecto:

"A los niños de cualquier sociedad se les enseña a participar en las instituciones, pero empiezan a aprender los valores básicos antes de participar en las instituciones que encarnan esos valores. Un niño, por ejemplo, no tiene que ir a un juicio para empezar a pensar en el valor de las leyes y las reglas ..." (Hersh, Paolitto y Reimer, 1984: 72).

En definitiva, Kohlberg piensa que las investigaciones han demostrado que existen etapas de desarrollo "universales y regulares en el juicio moral y que tienen "una base formal cognitiva". Los aspectos del juicio moral que no tienen una base cognitiva no definen nunca etapas de desarrollo moral universales y regulares.

El autor se propone rectificar y completar esta laguna de modo que los estadios del juicio moral coincidan con los criterios propuestos. Tales estadios fueron definidos "en términos de respuesta libre a diez dilemas morales hipotéticos". Para la definición de estos estadios se sirvió de una medida del juicio moral compuesta por un listado de 25 aspectos del juicio moral, que representan los conceptos morales básicos que se cree están presentes en toda sociedad. Cada uno de tales conceptos es definido de modo diferente en cada uno de los seis estadios en que Kohlberg ha establecido la evolución del juicio moral. A modo de ejemplo el código III referido a sanciones y motivos para la acción o desviación moral tiene las siguientes formulaciones cognitivo-formales en los distintos estadios:

Estadio1: El motivo de la acción es la evitación del castigo.

Estadio2: El motivo de la acción es el deseo de recompensa o beneficio.

Estadio3: El motivo de la acción es la desaprobación anticipada de los demás, real o imaginaria-hipotética.

Estadio4: El motivo de la acción es el deshonor anticipado, esto es, el reproche institucional por la infidelidad al deber; también está motivada por la culpabilidad de un daño concreto infligido a otros.

Estadio 5: El motivo de la acción es mantener el respeto de los iguales y de la comunidad (respeto que se basa más en la razón que en las emociones).

Estadio 6: El motivo de la acción se centra en la autocondenación por violar los propios principios (Tomado de Rubio-Carracedo, 1970: 40).

En definitiva la metodología de Kohlberg permite clasificar de modo objetivo y sistemático los juicios morales de acuerdo con los 25 aspectos morales universales y los seis estadios del desarrollo moral.

Además Kohlberg ha construido un instrumento de investigación basado esencialmente en una entrevista sobre juicios morales, y compuesto de tres dilemas hipotéticos. Con este método se invita al sujeto a elegir, asumiendo el papel del protagonista del dilema, entre uno o más valores que entran en conflicto y resolver el dilema; en segundo lugar debe ofrecer razones acerca de su elección a partir de ciertas preguntas estandarizadas. Posteriormente, y a partir de las respuestas dadas por el sujeto, se trata de encontrar la estructura del juicio moral. Así pues el análisis no se centra en el contenido sino en las formas de pensamiento consistentes que definen las características de estadio y que deben hacerse manifiestas a través de los distintos dilemas. La forma o estructura del razonamiento del sujeto es, en opinión de Kohlberg, una muestra del pensamiento "real" del sujeto, más de lo que lo sería el contenido de la respuesta, ya que una vez una persona ha desarrollado una determinada estructura de razonamiento, ésta

está a su disposición tanto para resolver dilemas hipotéticos, como para pensar sobre situaciones de la vida real.

3. 3. 5. LA PERSPECTIVA SOCIAL Y LA TOMA DE ROL EN LOS ESTADIOS MORALES

Hemos expuesto antes que la teoría del desarrollo moral de Kohlberg se integra en la perspectiva cognitivo-evolutiva, destacando la relación entre el componente cognitivo del desarrollo del juicio moral. Es obvio que si estudiamos el juicio o razonamiento moral, el componente intelectual es un elemento esencial a tener en cuenta. Es importante, no obstante, hacer una distinción: la postura de Kohlberg, como la de Piaget, no es exactamente que el desarrollo del juicio moral esté determinado por unas bases cognitivas, no se trata de que el desarrollo del juicio moral sea cognitivo, sino más bien que el desarrollo del juicio moral comparte con el desarrollo intelectual unas formas estructurales comunes; estas estructuras de desarrollo caracterizan y condicionan no sólo la cognición y el juicio moral, sino todas las dimensiones de la personalidad, afecto, conducta, percepción social etc.. Para Kohlberg:

"Las tendencias del desarrollo, en edad, del juicio moral tiene una base estructural formal paralela a la base estructural del desarrollo cognitivo una dimensión estructural del desarrollo, como por ejemplo la "diferenciación", se considera que caracteriza todos los aspectos de la personalidad, la perceptual, la emocional social, y la intelectual" (Kohlberg, 1992: 96).

Las consecuencias de esta diferenciación, como se verá, posteriormente, son importantes de cara a nuestra investigación empírica, ya que ello implica, no sólo que debería existir una correspondencia, y por tanto, correlación empírica, entre estadios cognitivos y estadios del juicio moral, sino además una correspondencia entre ambos

aspectos y otros de la personalidad, y más específicamente de la moralidad tales como actitudes y conducta.

Por tanto no se trata de que los estadios del juicio moral, o de otras dimensiones de la moralidad sean cognitivos, sino que tienen un componente básico estructural común. Aunque motivos y afectos estén involucrados en el desarrollo moral, el desarrollo de estos motivos y afectos está, en gran parte, mediatizado por los cambios en los modelos de pensamiento. Las implicaciones que extrae Kohlberg de ello son las siguientes:

a. – Debería de haber una correlación empírica entre la madurez de juicio moral y los aspectos no morales del desarrollo cognitivo.

b. – Los estadios de juicio moral o las secuencias se tienen que describir en términos cognitivo-estructurales, incluso respecto a aspectos “afectivos de juicio moral, como la culpa, la empatía, etc..

c. – Debería haber una correlación empírica entre la madurez sobre aspectos “afectivos” y cognitivos de la moralidad, incluso si la madurez afectiva se mide con pruebas no centradas explícitamente en el juicio moral.

d. – La forma en que el juicio moral influye en la acción debería también ser caracterizable en términos cognitivo-estructurales.

e. – Las influencias del entorno social favorables al desarrollo del juicio moral deben de ser influencias caracterizables en términos cognitivo-estructurales, por ejemplo, en términos de oportunidades de toma de rol (Kohlberg, 1992: 97).

No obstante lo que en este apartado interesa resaltar es que nuestro autor encuentra en la perspectiva social la dimensión que unifica los criterios que caracterizan los

estadios del desarrollo del juicio moral. La división entre desarrollo cognitivo, desarrollo del juicio moral y perspectiva social no es real sino analítica.

Así por ejemplo, una estructuración de la personalidad a nivel egocéntrico determinará en el aspecto cognitivo la imposibilidad de operaciones reversibles, y en la dimensión del pensamiento moral argumentos propios de una conciencia heterónoma caracterizada por el "realismo moral" y la concepción objetiva de la responsabilidad. Así a la imposibilidad de operaciones abstractas a nivel cognitivo corresponde también la una confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia, y una perspectiva social que no considera los intereses del otro y no relaciona sus puntos de vista. Por tanto, una fase de desarrollo como el egocentrismo tiene consecuencias propias del momento evolutivo tanto para las dimensiones cognitivas como para las sociales. El niño de cuatro años que es cognitivamente incapaz de imaginar que el sol pueda ser más grande que el tamaño que él percibe, es igualmente incapaz de imaginar que su madre pueda tener una excusa legítima para no querer jugar con él (Hersh, Paolitto y Reimer, 1984: 72).

El desarrollo de los estadios cognitivos es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de los niveles paralelos socio-morales en la vida del niño existe una unidad de desarrollo. Hay un paralelismo en el desarrollo del conocimiento y el afecto, pero los niños parecen progresar algo más rápidamente en su comprensión del mundo físico que en su comprensión de cómo estructurar relaciones en su mundo social (Hersh, Paolitto y Reimer, 1984: 72).

La dimensión social es fundamental no solo para describir niveles y estadios sino también para explicar el desarrollo progresivo del razonamiento moral. El desarrollo moral depende de la estimulación definida en términos cognitivo-estructurales, pero esta estimulación debe también ser social "la que se da a partir de la interacción social y de la toma de decisión moral, del diálogo moral y de la interacción moral. La estimulación cognitiva pura es una base o fondo necesario para el desarrollo moral pero no engendra directamente un desarrollo moral" (Kohlberg, 1992: 209). A diferencia de lo que sucede en la interacción con las cosas, la experiencia social requiere una toma de rol:

comprender la actitud de otros, ponerse en su lugar, conocer sus pensamientos y sentimientos.

Entender el punto de vista de los demás, es decir alcanzar un estadio de toma de rol, sigue siendo requisito imprescindible pero insuficiente para el desarrollo moral. El nivel de conocimiento social o toma de rol debe ser considerado como un puente entre el nivel lógico y el nivel moral. Las oportunidades de toma de rol garantizan al sujeto puntos de vista conflictivos que le inducen a buscar una solución para alcanzar un equilibrio entre lo que percibe desde fuera y sus organizaciones internas.

3. 3. 6. LA DESCRIPCIÓN PARALELA DE LOS ESTADIOS EN DESARROLLO COGNITIVO, TOMA DE PERSPECTIVA Y RAZONAMIENTO MORAL

Kohlberg postula en su teoría que el desarrollo del razonamiento moral evoluciona recorriendo tres niveles, el preconventional, el convencional, y el postconvencional, a cada uno de los cuales corresponden dos estadios. El desarrollo del razonamiento moral sigue un movimiento ascendente, invariable, irreversible y universal a través de los diferentes estadios y niveles. Los tres niveles definen respectivamente una forma de moral heterónoma, sociónoma y autónoma. A grandes rasgos, el progreso a través de los diferentes niveles y estadios supone ir adquiriendo mayores cotas de autonomía en el razonamiento moral; además el crecimiento del juicio moral se caracteriza porque los juicios morales emitidos hacen referencia a grupos sociales más distantes al sujeto y más amplios; así el razonamiento moral posconvencional hace referencia a principios universales, recurre, por tanto, a criterios morales que rebasan los límites de grupos familiares, nacionales o étnicos.

Ya se ha dicho que desde un enfoque sociocultural la jerarquía de los seis estadios del desarrollo moral podría interpretarse simplemente como adquisiciones o

internalizaciones sucesivas de los diferentes conceptos morales del universo cultural de los adultos por parte de las nuevas generaciones y cómo Kohlberg rechaza tajantemente esta interpretación, incluso en su versión más sofisticada que entiende los seis tipos de pensamiento como seis pautas de moralidad verbal existentes en la cultura adulta, pautas que los niños van adquiriendo secuencialmente en su desarrollo. Nuestro autor mantiene que los estadios se tratan, en realidad, de seis "estructuras que emergen de la interacción del niño con su entorno social" y no se limitan a reflejar estructuras externas dadas por su cultura. Por supuesto que el niño desde el primer estadio moral conoce e internaliza las prohibiciones y mandatos básicos de la cultura, de modo que tales pautas no justifican su aparición secuencial en la conciencia del niño. Al contrario los sucesivos estadios muestran un influjo progresivamente decreciente de la presión del medio sociocultural sobre el niño, desde la compulsión externa que domina el estadio 1, el sistema de intercambios y satisfacción de necesidades (estadio 2), el mantenimiento de expectativas legítimas (estadios 3 y 4) hasta los ideales o principios lógicos generales que dominan los estadios 5 y 6. Todo sugiere, pues, que se trata de un proceso aditivo de organizar y elaborar personalmente el universo socio-cultural por parte de cada individuo y su tipificación universal lo confirma indirectamente.

A continuación ofrecemos una descripción de los estadios de Kohlberg estableciendo un paralelismo entre desarrollo cognitivo, toma de perspectiva social y desarrollo del razonamiento moral; éste último expresado en dos aspectos: lo que se considera que está bien y las razones aludidas para hacer el bien.

NIVEL I: PRECONVENCIONAL

ESTADIO 1:

Desarrollo cognitivo: Preoperaciones. Aparece la "función simbólica" pero el razonamiento está marcado por la irreversibilidad.

Perspectiva social: Caracterizada por la subjetividad y el egocentrismo. No considera los intereses de los otros o reconoce que son distintos de los de él; no relaciona dos puntos de vista. Las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia.

Razonamiento moral: Moralidad heterónoma

a) Lo que está bien: someterse a reglas apoyadas por el castigo; obediencia a la regla por sí misma; evitar daño físico a personas o propiedad.

b) Razones para hacer el bien: evitar el castigo, poder superior de las autoridades.

ESTADIO 2:

Desarrollo cognitivo: Operaciones concretas. Las características objetivas de un objeto están separadas de la acción a la que se refieren; se desarrollan las destrezas de clasificación, seriación y conservación.

Perspectiva social: Autorreflexión y perspectiva concreta individualista. Consciente de que todos tienen intereses que perseguir y que pueden entrar en conflicto; el bien es relativo (en el sentido concreto individualista).

Razonamiento moral: Fines instrumentales e intercambio.

a) Lo que está bien: seguir las reglas sólo cuando es por el propio interés inmediato; actuar para cumplir los propios intereses y necesidades y dejar a otros hacer lo mismo. El bien es lo que es justo y es un intercambio igual, pacto, acuerdo.

b) Razones para hacer el bien: Servir los propios intereses en un mundo donde se debe reconocer que los demás también tienen intereses.

NIVEL II: CONVENCIONAL

ESTADIO 3:

Desarrollo cognitivo: Comienzo de las operaciones formales. Hay un desarrollo de la coordinación de la reciprocidad con inversión; se puede utilizar la lógica proposicional.

Perspectiva social: Perspectivas mutuas, del individuo en relación a otros individuos. Conciencia de sentimientos compartidos, acuerdos, y expectativas que toman primacía sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de vista a través de la Regla de Oro concreta poniéndose en el lugar del otro. Todavía no considera una perspectiva de sistema generalizado.

Razonamiento moral: Expectativas interpersonales mutuas. Relaciones y conformidad interpersonal.

a) Lo que está bien: Vivir de acuerdo con lo que espera la gente cercana de un buen hijo, hermano, amigo, etc.. Se hace hincapié en los estereotipos de la buena persona, tales como mantener relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud.

b) Razones para hacer el bien: La necesidad de ser buena persona a los propios ojos y a los de los demás, preocuparse de los demás; creer en la Regla de Oro; deseo de mantener de mantener las reglas y la autoridad que apoyan la típica buena conducta.

ESTADIO 4:

Desarrollo cognitivo: Tempranas operaciones formales básicas. Surge la vía hipotético-deductiva, que requiere capacidades de crear unas posibles relaciones entre las variables y de organizar análisis experimentales.

Perspectiva social: Sistema social y convencional. Diferencia el punto de vista de la sociedad de acuerdos o motivos interpersonales. Toma el punto de vista del sistema

que define roles y reglas; considera las relaciones interpersonales en términos de lugar en el sistema.

Razonamiento moral: Sistema social y conciencia

a) Lo que está bien: Cumplir deberes a los que se han comprometido; las leyes se han de mantener excepto en casos extremos cuando entran en conflicto con otras reglas sociales fijas. El bien está también en contribuir a la sociedad, grupo o institución.

b) Razones para hacer el bien: Mantener la institución en marcha y evitar un parón en el sistema "si todos lo hicieran"; imperativo de la conciencia de cumplir las obligaciones definidas de uno. (Fácilmente confundido con la creencia del estadio 3 en las reglas y la autoridad).

NIVEL III: POSCONVENCIONAL O DE PRINCIPIOS

ESTADIO 5

Desarrollo cognitivo: Operaciones formales básicas consolidadas. Las operaciones están ahora completamente finalizadas y son sistemáticas.

Perspectiva social: Interacción simbólica y perspectiva anterior a la sociedad. El individuo racional consciente de los valores y derechos antes de acuerdos sociales y contratos. Integra las perspectivas por mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y proceso debido. Considera puntos de vista legales y morales; reconoce que, a veces, están en conflicto y encuentra difícil integrarlos.

Razonamiento moral: Contrato social o utilidad y derechos individuales.

a) Lo que está bien: lo correcto se define por standards mutuos sobre los que la sociedad en conjunto se ha puesto de acuerdo. Ser consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones y que la mayoría de sus valores y reglas son relativas a su grupo. Las reglas son, normalmente, mantenidas por el bien de la imparcialidad y porque son fruto del contrato social. Algunos valores y reglas no relativas (ej. la vida, la libertad) se deben mantener en cualquier sociedad, sea cual sea la opinión de la mayoría.

b) Razones para hacer el bien: Sentido de obligación de ley a causa del contrato social de ajustarse a las leyes por el bien de todos y la protección de los derechos de todos. Un sentimiento de compromiso de contrato que se acepta libremente para con la familia, amistad, confianza y las obligaciones del trabajo. Preocupación de que las leyes y los deberes se basen en cálculos racionales de utilidad general: "el mayor bien para el mayor número posible".

ESTADIO 6:

Desarrollo cognitivo: Se mantienen y afianzan las características del estadio anterior.

Perspectiva social: Perspectiva de un punto de vista moral del que parten los acuerdos sociales. La perspectiva es la de un individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y como tales se les debe tratar.

Razonamiento moral: Principios éticos universales.

a) Lo que está bien: Según principios éticos escogidos por uno mismo. Las leyes y los acuerdos sociales son normalmente válidos porque se apoyan en tales principios; cuando las leyes los violan, uno actúa de acuerdo con sus propios principios. Los principios son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos.

b) Razones para hacer el bien: La creencia como persona racional en la validez de los principios morales universales y un sentido de compromiso personal con ellos.

(Tomado de Kohlberg, 1992, *Psicología del desarrollo moral*, p. 374)

3. 3. 7. LA SECUENCIA HORIZONTAL DE LA PERSONALIDAD EN LA ESTRUCTURA DE ESTADIOS.

Dando por supuestas las condiciones anteriores ¿de qué debe proveerse al individuo para su crecimiento moral?. Para Kohlberg la parte central del componente específicamente moral del juicio moral es un sentido de la justicia. En la configuración del sentido de la justicia en la conciencia individual es esencial la atmósfera social de los entornos en que se mueve el sujeto. Así lo expresa el autor:

"La idea de que un entorno de estadio más alto estimula el desarrollo moral es una extensión obvia de hallazgos experimentales llevados a cabo por Turiel (1966) y Rest (1973). Lo que los estudios sobre la atmósfera moral que hemos mencionado demuestran es que los individuos responden a una combinación de razonamiento moral, acción moral y reglas institucionalizadas como un todo relativamente unificado en relación con su propio estadio moral" (Kohlberg, 1992: 221).

En este sentido afirma que lo que realmente induce al desarrollo moral no es el grupo o institución en sí, sino las oportunidades que en ellos se den de toma de rol. Es la capacidad de asumir roles la que determina el nivel de perspectiva social alcanzado por el sujeto. La asunción de roles supone ya un desarrollo en la percepción o perspectiva social: ha aparecido la idea de reversibilidad, que no es sólo lógica, sino que también contiene elementos emocionales sin los que no es posible el razonamiento moral (Pérez-Delgado y García-Ros, 1991: 59-60).

Por último otro factor exigido desde la teoría cognitivo-evolutiva para el desarrollo moral es el conflicto cognitivo-moral. El desarrollo del razonamiento moral vendría dado por situar a la persona ante un conflicto moral que le provoque un desequilibrio cognitivo; en la búsqueda de la armonía que exige el restablecimiento del equilibrio cognitivo, el sujeto desarrolla sus juicios hacia niveles más elevados, de

forma que los razonamientos morales que exhibe muestran unas concepciones superiores de pensamiento moral. En definitiva el conflicto cognitivo es el que impulsa al sujeto hacia la reestructuración de sus propios esquemas mentales previos. Esto es así porque el modelo que integra ciertos fundamentos conceptuales de la filosofía kantiana defiende una tendencia constitutiva del ser humano, en función de la cual, la persona tiende y se siente impulsada a preferir los estadios morales superiores. La tendencia evolutiva de la moralidad es espontánea porque la persona siente que los estadios superiores expresan de forma más apropiada lo que hay en sí misma. Sin embargo esta disposición de las estructuras cognitivo-morales necesita ser estimulada para desarrollarse adecuadamente; el modelo propone el conflicto cognitivo como herramienta idónea de estimulación.

En otras palabras la teoría de Kohlberg establece una secuencia horizontal de dimensiones de la personalidad cuya evolución se ciñe al concepto de estadio. La base común unificadora e integradora es la estructura, la impronta de una determinada estructura se manifiesta en la personalidad secuencialmente pero también de forma paralela y ensamblada. El nivel de desarrollo de la percepción cognitiva impone un cierto techo al desarrollo social y moral, no podrá una percepción social y moral ser más evolucionada en términos de estadio que el nivel de madurez lógica ; sí puede suceder, sin embargo, que las personas se sitúen en niveles más bajos de juicios morales que su nivel de percepción lógica o social.

En resumen podemos establecer que los aspectos de la personalidad requeridos y necesarios para el desarrollo moral, todos ellos integrados en los sucesivos estadios, forman un todo relativamente unificado en relación con el propio estadio moral. La jerarquización ofrecida obedece al establecimiento de una secuencialidad horizontal respecto a la evolución de estadios, el desarrollo de cada dimensión de la personalidad es condición necesaria pero insuficiente para acceder a la siguiente. El esquema siguiente puede servir de recapitulación a éste apartado:

Niveles de la moralidad	Factor que estimula su desarrollo
1. Percepción lógica	Conflicto cognitivo
2. Percepción social	Oportunidades de toma de rol
3. Percepción del sentido de la justicia	Dilema moral Atmósfera social moral

Dentro de esta secuencia horizontal razonamiento lógico, percepción social, razonamiento moral, el paso último es la conducta moral. El actuar de forma moralmente alta requiere un alto nivel de razonamiento moral. No se pueden seguir principios morales (estadios 5 y 6) si no se entienden o no se cree en ellos. Se puede, sin embargo, razonar en términos de tales principios y no vivir de acuerdo con ellos. Hay una serie de factores que determinan si una persona en concreto, en una situación concreta, vive de acuerdo con su estadio de razonamiento moral, aunque el estadio moral es un buen pronosticador de la acción en diversas situaciones experimentales y naturalistas (Kohlberg, 1992: 187).

Resumiendo, Kohlberg postula que el estadio moral está en relación con el avance cognitivo y la conducta moral, pero en su teoría la identificación del nivel de desarrollo debe basarse sólo en el razonamiento moral.

3. 4. LA RELACIÓN DEL JUICIO MORAL CON LA CONDUCTA MORAL

3. 4. 1. EL MARCO TEÓRICO Y EMPÍRICO DE LA CONEXIÓN ENTRE EL PENSAMIENTO Y LA CONDUCTA MORAL

Sócrates pensaba que la capacidad de distinguir entre el bien y el mal estaba en la razón, y no en la sociedad, además defendía que "Quién sepa lo que es bueno también hará el bien", es decir que los conocimientos correctos conducían a acciones correctas. Hasta el momento la educación moral desde el enfoque cognitivo-evolutivo era educación del razonamiento moral, en la confianza de que quién conoce y razona adecuadamente sobre la virtud obrará virtuosamente. La justificación última de la educación moral en el desarrollo del pensamiento moral no es otra que el convencimiento de que las personas que poseen razonamientos morales evolutivamente elevados se comportan de forma más elevada. Efectivamente como afirma Adell:

"La justificación última de la aplicación del enfoque cognitivo-evolutivo a la educación moral no es convertir a los sujetos en polemistas o sutiles filósofos del lenguaje, o por lo menos no la única y más importante, sino convertirlos en agentes morales racionales" (Adell, 1990: 356).

El desarrollo moral, en definitiva, tiene como meta última conseguir que las personas exhiban comportamientos morales adecuados. Ello se presenta como especialmente urgente en el ámbito de la educación en valores ambientales. Toda actividad educativa tiene por objeto un cambio optimizador en las personas; la característica intrínseca de la EA, es que pretende el cambio de la persona para la mejora ambiental.

En consecuencia el problema de integrar los valores constitutivos de una ética ambiental en el sistema de valores personal no se refiere tanto a la apreciación, o

evaluación cognitiva de que ciertos valores ambientales son positivos o preferibles a los contrarios, cuanto a la configuración estructurada de un sistema propio de valores que incluya una adecuada taxonomía, organización y categorización. Sería muy difícil encontrar personas que consideren beneficioso hacer daño al entorno natural de forma arbitraria; y sin embargo lo estamos destruyendo. Es cierto que la gran mayoría de personas en nuestra sociedad, o han integrado o no les resultaría difícil integrar el valor del respeto al medio ambiente en su sistema de valores pero ¿qué lugar ocupa en la jerarquía de valores de las personas este valor?.

Nuestra preocupación por el tema de la conexión del razonamiento moral con las conductas ha sido lo que nos ha impulsado a incluir en este apartado una revisión sobre las conclusiones más importantes tanto de estudios teóricos como empíricos dirigidos a conocer la relación entre ambos factores

La cognición moral y la acción moral han sido dos aspectos tratados por la psicología durante décadas; pero desgraciadamente el estudio teórico y empírico de ambas dimensiones de la moralidad, generalmente, y como se vio con anterioridad, han sido tratados por separado.

Blasi diferencia en el campo de la psicología de la moralidad de las últimas décadas dos puntos de vista diferenciados:

"Tradicionalmente el campo de la psicología de la moralidad humana se ha dividido en tres parcelas: (a) Por un lado las emociones y sentimientos morales, como la culpa, estudiados primordialmente por el psicoanálisis; (b) Por otro desde el enfoque del aprendizaje social o presupuestos conductistas los estudios se centraron en las conductas morales específicas; (c) Por último el ámbito de la cognición moral, en concreto el razonamiento moral, ha sido tratado por la corriente cognitivo-evolutiva de Piaget y Kohlberg" (Blasi, 1980).

Los tres enfoques al centrarse en aspectos parciales de la moralidad han elaborado teorías incompletas y reduccionistas; que no han abordado con éxito el entendimiento de la relación entre cognición, emoción y conducta moral.

La perspectiva del aprendizaje social consideró el razonamiento moral como un epifenómeno, independiente de la conducta; desde esta postura y también desde el psicoanálisis la acción moral es esencialmente irracional (o a-racional) y sólo difiere de otras conductas moralmente irrelevantes, en términos de categorías de contenido específicas o en la función social a la que sirven. Los procesos cognitivos regulan las relaciones entre tendencias, situaciones morales y conducta, pero no crean significados, no determinan cursos de acción. De hecho los investigadores en esta postura llegan a negar la relación entre razonamiento y conducta, o bien consideran que el razonamiento moral es un intento de justificación racional a posteriori, resultado y no fundamento de la conducta (Adell, 1990: 343).

En franca oposición la perspectiva cognitivo-evolutiva se caracteriza por considerar la moralidad esencialmente racional. Desde la cognición se establecen metas y objetivos hacia los que se dirigen las conductas morales, y también se construyen significados que dotan de sentido a las conductas. La razón de la moralidad hay que buscarla en los juicios morales, en las intenciones del agente moral y no tanto en los resultados de su acción. Esta es la perspectiva que subyace a las teorías de Piaget, Kohlberg y, en general al enfoque cognitivo-evolutivo.

Por tanto una diferencia esencial entre el enfoque social y el cognitivista es que en el primero se entiende la conducta moral como fruto de la influencia externa, no interesa el significado que el agente atribuye a sus acciones. Desde la segunda postura es precisamente el juicio moral, el significado cognitivo que el agente aplica a su conducta lo que constituye una conducta en específicamente moral. Si toda acción para ser considerada moral debe estar precedida por un juicio moral del sujeto, el investigador debe descubrir los motivos y significados que el autor atribuye a su acción.

Vemos en consecuencia, que ambos enfoques el del aprendizaje social y el cognitivista no sólo focalizan sus investigaciones en una dimensión de la moralidad (la conducta el primero y el razonamiento el segundo), sino que además, excluyen, en principio, el estudio de la relación entre cognición y conducta moral y consideran inversamente ambas dimensiones una función de la otra.

Conocer si existe conexión, y de qué naturaleza entre el pensamiento moral y la acción moral es un asunto fundamental ¿tiene algún sentido pretender el desarrollo del pensamiento moral de las personas, si ello no incide en un mejoramiento de sus conductas morales?. Distintas investigaciones han mostrado que personas que conocen cual debería ser su comportamiento, se conducen de modo incorrecto.

3. 4. 2. DEL RAZONAMIENTO A LA CONDUCTA MORAL

A raíz del planteamiento del problema, algunos autores situados en el enfoque cognitivo-evolutivo han realizado algunos estudios orientados a aclarar aspectos diferentes acerca de la conexión entre el pensamiento moral y la acción moral. Las cuestiones fundamentales que se plantean son las que siguen: a) si existen dos sistemas morales, relativamente independientes, uno el de las conductas y otro el del pensamiento, o si la organización moral es un sistema unitario afectado por factores diferentes; b) en éste último caso, es la conducta moral una función del pensamiento moral o es el pensamiento moral una función de la conducta moral. ¿Cuales es la lógica de las relaciones intrínsecas entre estos dos componentes de la moralidad?, ¿es una lógica de causa-efecto y por tanto la influencia es unidireccional o se afectan mutuamente?; c) ¿existen otros factores que pueden interferir en dichas relaciones?.

Ofrecemos a continuación las conclusiones más relevantes de algunos de los estudios más significativos referidos a estas cuestiones.

Las primeras investigaciones que intentan analizar la conexión existente entre conocimiento de normas morales y conductas se sitúan en la perspectiva sociológica y se deben a los autores ya citados Hartshorne y May (Hartshorne y May, 1928-1930). La mayor parte de sus hipótesis sobre la relación entre el conocimiento y la conducta no se confirmaron. Los resultados de los estudios de Hartshorne y May contribuyeron a la elaboración de la "teoría de las dos colas", es decir existirían dos sistemas morales, marcadamente independientes. Los procesos que gobiernan el razonamiento y la conducta moral son diferentes; los primeros obedecerían a estructuras cognitivas mientras los segundos tendrían su origen en el aprendizaje, rasgos de personalidad, los intereses y motivaciones etc..

En conjunto el cuadro de los estudios acerca de la relación entre conducta y razonamiento moral hasta los años 60 era consistentemente bajo. De forma especial entre los estudios de Hartshorne y May en los años 30 hasta mediados de la década de los 60, el estudio de psicología de la moralidad, y buena parte de la psicología social, se centró en las actitudes morales. Retomaremos este tema en el siguiente apartado.

Los investigadores del enfoque cognitivo eludirán en un principio el complejo problema de la relación entre pensamiento moral y la acción moral. Desde esta corriente la atención se centrará a partir de la década de los sesenta en aspectos puramente cognitivos, en concreto en el razonamiento moral. El tema de la relación entre pensamiento moral y la acción moral será tardíamente tratado.

Blasi en una amplia revisión de la investigación empírica entre conducta y razonamiento moral desde diversos marcos teóricos llega a la conclusión de que el razonamiento moral y la acción moral están estadísticamente relacionados, pero denuncia una insuficiencia teórica en el enfoque cognitivo-evolutivo que articule racionalmente la relación entre juicio y conducta moral (Blasi, 1980). La teoría de Kohlberg carecería de consistencia teórica, y por tanto de hipótesis sobre la relación entre juicio y conducta moral.

Al intento de elaborar un modelo teórico que de razón de la conexión entre razonamiento moral y la acción moral se dirigirán los esfuerzos de algunos autores desde el enfoque cognitivo-evolutivo. Presentamos a continuación los dos modelos que nos parecen más relevantes y clarificadores: El modelo de Locke y el de Kohlberg y Candee¹.

3. 4. 2. 1. El modelo de Locke

Locke postula que ha sido el rechazo de los contenidos frente a la forma o estructura de los teóricos cognitivos lo que ha conllevado la confusión teórica y empírica a la explicación de la acción moral (Adell, 1990: 351). Dos sujetos de estadios diferentes pueden tomar la misma decisión moral y justificarla de modo diferente; además la misma forma de razonamiento puede conducir a conductas diferentes. Si se apoya la relación entre razonamiento moral y acción moral, ello implica sostener al mismo tiempo la relación entre forma y contenido, lo que estaría en contra de la teoría de Kohlberg.

El problema, por otro lado de la definición de la conducta moral de los investigadores sociales habría consistido, en buena parte, en ignorar el punto de vista del sujeto sobre sus conductas; y ahí habrían podido radicar las inconsistencias en las investigaciones empíricas; la definición o visión del sujeto sobre la acción moral puede diferir notablemente de la del experimentador.

Defiende en primer lugar que efectivamente, y contrariamente al postulado de Kohlberg, la forma afecta y es afectada por los contenidos. En su modelo considera tres factores: a) la forma del razonamiento moral; b) los juicios morales específicos; c) las

¹ Remitimos para una más amplia y exhaustiva información a la tesis mencionada de J. Adell Segura, capítulo 8 de la segunda parte.

conductas. Además incluye "otros factores", no especificados; Locke sugiere que la pobreza de los resultados de la investigación empírica en la conducta moral puede deberse a la incapacidad de las teorías para detectar y definir esos factores que interactúan con el razonamiento y con la conducta; los juicios y la conducta morales pueden verse afectados por ejemplo por factores afectivos, actitudinales, contextuales etc..

El modelo presentado indica que todas las relaciones son bidireccionales, excepto una, lo que supone una interrelación e interinfluencia mutua y compleja entre los distintos factores incluidos:

- Forma de razonamiento moral <-> juicios morales específicos.
- Juicios morales específicos <-> las conductas.
- Forma de razonamiento moral <-> otros factores.
- Forma de razonamiento moral <- las conductas.

Indica Locke además que dada la dirección bicausal pensamiento-acción, bien puede ser que los juicios morales sean racionalizaciones posteriores a la conducta y depender de ella, y no al revés. Recuerda, acertadamente que en la teoría de Piaget es la acción la que antecede al pensamiento (Adell, 1990: 347). Esta es la razón de que la flecha de la relación razonamiento-conducta tenga un sentido inverso al que los investigadores la atribuían hasta el momento.

Algunas conclusiones que se derivan del modelo de Locke son: en primer lugar que si juicios morales similares pueden ser producto de formas distintas de razonamiento moral y una misma forma de razonamiento puede dar lugar a juicios diferentes, la instancia explicativa de las conductas serán los juicios particulares y no las formas de razonar. Es necesario por tanto para investigar las relaciones entre razonamiento moral y conducta, y conocer las creencias y juicios particulares de los sujetos. Uno de los más evidentes defectos de la investigación de Hartshorne y May fue sin duda que los niños y

adolescentes no percibieron como inmorales aquellas conductas que así les parecían a los investigadores, como por ejemplo copiar en un examen. Por tanto puede suceder, como indica el modelo, que el razonamiento moral tenga un influjo sobre las conductas, pero este influjo no sea directo sino a través de los juicios morales específicos.

Además las investigaciones deben evaluar empíricamente la relación causal razonamiento y juicios en la conducta y viceversa. Señala Adell al respecto:

"Es teóricamente concebible que a niveles bajos de razonamiento los juicios se vean afectados por la conducta, pero a partir de la adolescencia y sobre todo en la edad adulta, es posible que sea la conducta la determinada por razonamientos y juicios" (Adell, 1990: 354).

Existe por otro lado la posibilidad de que el estadio de razonamiento moral afecte no directamente a la conducta sino a la probabilidad de que las personas actúen de acuerdo con sus juicios, es decir a la consistencia juicios-conducta. Distintas investigaciones (Sobesky, 1983) han confirmado que las variables situacionales, como las consecuencias negativas para el actor o un tercero influyen en los juicios morales de los sujetos. Los sujetos con altos niveles de razonamiento fueron menos afectados por dichas variables situacionales; y también el descenso en razonamientos de principios cuando las consecuencias de la acción para el actor eran muy negativas.

"Los resultados sugieren que una persona no muestra el pensamiento moral de la misma forma invariante con la que tienen los ojos azules. La naturaleza jerárquica del juicio moral (los estadios más elevados subsumen los más bajos) indica que los individuos de los estadios altos son capaces teóricamente, de considerar más factores relevantes en una situación moral que los sujetos de estadios más bajos. Las clases de pensamiento moral que un individuo usa en un particular dilema variarán de acuerdo con ciertos rasgos contextuales específicos de la situación moral, interactuando con el rango de estadios del individuo" (Sobesky, 1983:583).

Gerson y Damon (1978) concluyen que la interpretación de una situación depende del nivel de razonamiento moral por ello sugieren que la relación entre razonamiento y conducta debe ser reanalizada como una relación entre tres instancias: interpretación, razonamiento y conducta. Locke propone no obstante diferenciar entre interpretación y juicio concreto. El DIT de Rest se basa precisamente en la capacidad de los sujetos para seleccionar ciertos juicios concretos como relevantes y otros como irrelevantes, de cara a solucionar un dilema adoptando una decisión moral.

La conclusión respecto al modelo de Locke es que existe una relación entre razonamiento moral en el juicio moral, y en la conducta moral; pero esta relación es incierta e indirecta, ya que puede ser afectada bidireccionalmente por otros factores y, por tanto, el conocimiento del estadio moral en que se sitúa el sujeto no pronostica directamente ni el juicio concreto ni la conducta moral.

3. 4. 2. 2. El modelo de Kohlberg y Candee

Kohlberg y Candee defienden que Hartshorne y May fracasaron en su intento de detectar evidencias empíricas sobre los determinantes internos de la conducta moral. Hacen un intento de encontrar explicaciones alternativas sobre el inadecuado planteamiento de Hartshorne y May, y se esfuerzan en realizar una reconstrucción racional del acto moral. Exponemos las aclaraciones fundamentales:

1.- Ausencia de factores emotivos: La primera explicación es que Hartshorne y May al buscar las conexiones entre conducta y creencias morales, ignoraron los componentes emotivos. Si la conducta honesta es el resultado de un conflicto entre una tentación y una norma moral, la evaluación de la conducta moral debería implicar algún componente emotivo. Al no incluir elementos emotivos los sujetos no estaban emocionalmente involucrados. Kohlberg y Candee analizan una serie de investigaciones

en las que se garantiza la implicación emocional de los sujetos. Sus conclusiones fueron que "La conducta moral está fundamentalmente definida por factores de situaciónCreemos también que la actividad emocional no parece ser un determinante interno necesario para definir la conducta moral" (Kohlberg y Candee, 1992: 467).

2. – Ausencia de los juicios de los sujetos implicados: Hartshorne y May olvidaron incluir la declaración explícita de los sujetos, sobre lo que se debe o no hacer; es decir los criterios, juicios y significados morales de los actores sobre su propia conducta.

3. – Ausencia de factores situacionales: Los autores de la vía conductista-social hacían referencia a dos sistemas morales, el de la conducta y el de el razonamiento. Estos autores no consideraron que "podemos aprender a nivel verbal que ciertas acciones están bien, supuestamente, pero aprendemos a nivel de situación que otras acciones pueden premiarse por estar de hecho bien" (Kohlberg y Candee, 1992: 467). Al parecer las asociaciones empíricas menos claras entre las medidas de juicio moral y conducta aparecen en los estudios que incluyen situaciones en las que se enfrenta a los individuos con presiones sociales que les llevan a actuar de forma contraria a sus propias elecciones morales (Turiel, 1984: 236; Blasi, 1980). Estas situaciones incluyen tanto componentes morales como socioconvencionales.

Ciertas investigaciones (Brown y Herrnstein, 1975) indican que los estudiantes y los adultos actúan de forma inmoral a pesar de sus capacidades de juicio moral bajo adecuados incentivos o presiones institucionales y de situación.

Kohlberg y Candee, tras revisar estudios de psicología social, se decantan definitivamente por una teoría de desarrollo moral de una sólo vía:

"Según nuestro punto de vista el desarrollo del juicio moral causa una acción moral y surge de la acción moral misma. Un juicio moral nuevo puede guiar una conducta nueva a la vez que el

actuar de una forma de conducta nueva puede llevar a construir un juicio nuevo. En cualquiera de los casos, hay un proceso evolutivo unitario implicado en el desarrollo tanto del juicio como de la acción" (Kohlberg y Candee, 1992: 460).

Es decir razonamiento y conducta se configuran mutuamente en un proceso continuo, complejo y dinámico, según un modelo de desarrollo de bucle o espiral, más que un modelo de causa-efecto.

Mientras desde la perspectiva conductista social la conducta moral se define como la conformidad a una norma social, desde la perspectiva cognitivo-evolutiva la definición de conducta moral incluye como elemento esencial el juicio individual del propio actor; se entiende de hecho la conducta moral como la consistencia entre el juicio y la acción. Kleinberger lo explicita así:

"¿Porqué la vía cognitivo-evolutiva hacia la educación moral se centra tan fuertemente en el razonamiento moral?. Primero porque se dice que el juicio moral es el único factor más influyente en la conducta moral. Pero la razón principal es que el juicio moral es el único factor distintivamente *moral* entre todos los factores que influyen en la conducta moral. Es pues, sólo en virtud de este factor que la conducta puede considerarse como genuinamente moral" (Kleinberger, 1982).

Además el cambio de estadio del juicio moral es de gran alcance o irreversible; el estadio superior que se alcanza no se pierde ya. La conducta moral en sí es fundamentalmente situacional y puede no producirse en nuevas situaciones (Pérez-Delgado y García-Ros, 1991).

Efectivamente Kohlberg y Candee consideran el juicio como componente necesario y genuino de la conducta moral, pero no suficiente para evaluar la moralidad de una acción. Otros componentes no son necesarios para definir el acto moral, pero si es necesario investigar acerca de todos los factores implicados en la conducta moral.

Los autores establecen también la diferencia entre juicios y principios. El juicio moral es básicamente una forma de ver y resolver conflictos morales. Los principios son estructuras que organizan y jerarquizan las virtudes y valores; en la teoría de Kohlberg es el principio de justicia el que orienta y configura el sistema moral (por revisar). Debe distinguirse además entre regla, o norma moral y principio moral. Cuando las normas o reglas entran en conflicto se necesita un principio (Kohlberg y Candee, 1992: 486).

Las personas no actúan directamente por principios sino que los principios configuran, orientan y engendran los juicios particulares en situaciones específicas. En otros términos, los principios justifican y explican en última instancia los juicios morales.

A partir de estos supuestos la cuestión espinosa es ¿cómo se realiza el paso desde las estructuras de razonamiento moral a la acción moral?. Postulan los autores que los principios morales o estructuras de razonamiento moral, conducen a dos tipos diferentes de juicios específicos: los juicios deónticos y los juicios de responsabilidad. Los juicios deónticos tienen como función establecer lo que está bien, lo que es correcto hacer, y se derivan de la estructura de estadio o del principio. Los juicios de responsabilidad tienen como función establecer la responsabilidad que le cabe al agente moral de actuar según declara el juicio deóntico; e involucran no sólo el razonamiento sino también la voluntad del sujeto, suponen por tanto una decisión. Los juicios de responsabilidad están normalmente precedidos por un juicio deóntico de la justicia.

Podemos contemplar de este modo el juicio deóntico como un juicio de primer orden sobre lo moralmente justo, mientras que el juicio de responsabilidad sería un juicio de segundo orden, más centrado en la voluntad de actuar en términos del juicio de primer orden (Martínez-Céspedes, 1992:156). En definitiva Kohlberg y Candee defienden un modelo en el que la relación del estadio con la acción moral está mediatizada por la intervención de dos juicios, el juicio de elección deóntica y el juicio de responsabilidad.

Se deduce de lo dicho que los juicios deónticos se relacionan más directamente con los principios o formas del estadio del razonamiento moral de los sujetos y los juicios de responsabilidad presumiblemente estarían, por tanto, más vinculados a la conducta moral.

Presuponen Kohlberg y Candee una tendencia monotónica a la consistencia moral manifestada en dos supuestos, que se derivan a su vez de la hipótesis del sistema moral unitario que defienden:

1. – Debe darse un aumento monotónico en hacer un juicio de responsabilidad en consistencia con el juicio deóntico según avanzamos en los estadios.

2. – Debe darse un aumento monotónico en hacer un juicio de responsabilidad en consistencia con la conducta moral pertinente derivada de la decisión de responsabilidad según avanzamos en los estadios.

En efecto los autores citan por un lado la investigación de Helkama (Helkama, 1979) que muestra un aumento monotónico en la consistencia entre hacer un juicio deóntico y un juicio de responsabilidad de "debería robar la medicina" en el dilema de Heinz según los sujetos se situaban en estadios más avanzados.

Citan otro estudio de McNamee (McNamee, 1979) en el que en casi todos los casos la decisión de ayudar en una situación experimental y la acción de ayudar sigue una línea creciente a medida que el estadio es más alto .

Como conclusión a la denuncia realizada por Blasi sobre la insuficiencia teórica en el enfoque cognitivo-evolutivo que articule racionalmente la relación entre juicio y conducta moral, hemos de decir como se ha visto, que ha habido respuestas en los intentos de elaborar modelos teóricos que expliquen dicha conexión.

Según distintos estudios el razonamiento moral y la acción moral están estadísticamente relacionados, si bien dicha relación no parece ser ni directa ni

unidireccional; ni tampoco simple, en el sentido de que exista una nítida causa-efecto, la vinculación establecida parece responder más bien a una relación compleja, dinámica e interinfluyente. No obstante el hecho de que existan en los distintos estudios sujetos que disponiendo de pensamiento moral de principios opten por conductas contrarias a dichos principios, sugiere que son necesarios otros factores adicionales al juicio moral para que el razonamiento basado en principios se convierta en "acción moral". En definitiva si el razonamiento lógico era una condición necesaria pero no suficiente para la madurez del juicio moral, la madurez del juicio moral es un componente necesario pero no suficiente para la madurez de una acción moral. No se pueden seguir los principios morales si no se entienden o no se aceptan, sin embargo se puede razonar en términos de principios y no vivir de acuerdo con esos principios (Pérez-Delgado y García-Ros, 1991:65).

Además tanto los intentos de formular bases teóricas como las investigaciones sugieren que pueden existir otros factores que afectan al proceso de organización de la moralidad e interfieren en el proceso de influencia y relación del razonamiento moral y la acción moral. En parte esos factores incluyen la situación ambiental y sus influencias. En parte, lo que suceda depende también de los motivos y las emociones del sujeto. Y también lo que un sujeto hace depende de su voluntad, o de la fortaleza de su carácter. Pérez-Delgado sugiere que debe diferenciarse cuidadosamente entre valores morales aceptados por la gente y el modo en que se estructuran sus juicios morales, o si se quiere, distinguir entre conocer lo que se considera bueno o malo y la convicción personal de lo que es bueno y de lo que es malo. Kohlberg sostiene con todo que las personas en estadios de principios tienden a obrar con mayor consistencia de acuerdo con el juicio moral.

3. 5. IMPLICACIONES Y SUGERENCIAS DESDE LA TEORÍA DE KOHLBERG PARA LA EDUCACIÓN DE VALORES AMBIENTALES

Consideramos que una reflexión e investigación exhaustiva sobre las posibles aplicaciones e implicaciones de la teoría de Kohlberg para la ética ambiental se hace necesaria. Vamos a finalizar por ello este apartado sugiriendo algunas posibles aplicaciones, virtualidades y ventajas que se derivan de la teoría de Kohlberg para el tratamiento de los valores ambientales. No pretendemos elaborar ahora este tipo de análisis, pero sí apuntar algunos cauces que puedan orientarlo.

Hemos seleccionado en concreto dos principios esenciales en el paradigma cognitivo-evolutivo que nos parecen de especial interés: los principios de reversibilidad y universalizabilidad. No vamos a desarrollar de forma exhaustiva cada uno de los puntos, son más bien propuestas para una reflexión y estudio más profundos que esperamos abordar en otro momento.

3. 5. 1. APORTACIONES DE LOS PRINCIPIOS DE REVERSIBILIDAD Y UNIVERSALIZABILIDAD DE LA TEORÍA DE KOHLBERG AL ÁMBITO DE LA ÉTICA AMBIENTAL

Como otros muchos filósofos, desde Kant, Kohlberg define lo moral en términos de las características formales de los juicios y no de los contenidos. El criterio formal que marca la evolución a través de los estadios es el principio de justicia. Por otro lado las propiedades formales de los estadios constan de dos componentes:

a. – El nivel de perspectiva social se refiere a la progresiva ampliación a través de los estadios del ámbito de perspectiva adoptada.

b. – El segundo componente es más específicamente moral y se refiere al manejo de las operaciones de justicia, es decir cómo se estructuran en los estadios los derechos y deberes a través de las dos operaciones fundamentales de la justicia, la igualdad y la reciprocidad.

La perspectiva social y las operaciones de justicia constituyen los componentes estructurales del razonamiento moral, entendido como pensamiento sobre derechos y deberes, sobre la justicia en la interacción social y el conflicto de intereses.

Las operaciones de igualdad y reciprocidad se usan en cada estadio más avanzado de forma progresivamente más reversible, generalizable y equilibrada. La igualdad y la reciprocidad son operaciones porque son acciones interiorizadas reversibles y porque se dirigen a equilibrar valores en conflicto organizándolos y jerarquizándolos. Los tres criterios que definen las operaciones de justicia son la universalizabilidad, la prescriptividad y la reversibilidad. Kohlberg destaca entre ellos la universalizabilidad y la reversibilidad. Estos son los criterios en función de los cuales puede decirse que una forma de razonamiento de justicia es más adecuada o racional que otra.

3. 5. 1. 1. El criterio de reversibilidad: implicaciones para la EVA

En la teoría de Kohlberg cada nuevo estadio más elevado no solo tiene un grado mayor de generalizabilidad incluyendo la perspectiva social del precedente, además en cada estadio siguiente decíamos que se incrementa el grado de reversibilidad de la estructura de justicia.

La reversibilidad es un concepto central del desarrollo cognitivo en el paradigma piagetiano. De hecho Piaget define las operaciones como “acciones interiorizadas

reversibles”, que han de permitir al niño desvincular su pensamiento de las apariencias y experiencia concretas y aumentará sus posibilidades de adaptación al medio:

“Se pueden considerar las operaciones reversibles de la inteligencia como la forma superior de equilibrio en la que desembocan las regulaciones orgánicas. Una regulación constituye, en efecto, un control de las acciones constructoras que recae en sus resultados y que corrige aquéllas mediante una acción de retroalimentación a partir de éstos. La operación procede de manera análoga, pero recayendo por anticipación en las acciones mismas y no ya en sus resultados: constituye, por lo tanto, una precorrección de los errores y no ya una corrección posterior; constituye una regulación “perfecta” y no ya aproximativa, una regulación en cuyo seno la acción regresiva se convierte en cabal reversibilidad y no ya simplemente aproximada” (Piaget, 1977: 90-91).

El desarrollo del pensamiento abstracto en el campo cognitivo no moral, como se sabe, implica la habilidad de mirar un problema y pensar en soluciones diversas, formular hipótesis y comprobarlas experimentando sistemáticamente. Efectivamente el incremento de reversibilidad se manifiesta en la capacidad de ver simultáneamente las posibilidades reales o hipotéticas de un problema o situación y plantear la solución correcta, mediante el análisis y coordinación sistemática de las diferentes alternativas.

Del mismo modo el incremento de la capacidad de reversibilidad en el ámbito del juicio moral es lo que permite al individuo liberarse del egocentrismo propio de las etapas más inmaduras del desarrollo, ya que supone dar un “salto mental” al punto de vista del otro, y al mismo tiempo la capacidad de ver las posibles soluciones a un problema moral desde perspectivas diferentes, y coordinarlas organizando y jerarquizando los valores que entran en conflicto.

La teoría kolbergiana hace hincapié en el criterio de reversibilidad como el criterio último de la justicia. La reversibilidad es esa propiedad de una estructura de justicia de las operaciones morales, que capacita a la estructura para construir

soluciones a los dilemas, de tal forma que estas soluciones se puedan considerar aceptables o justas desde el punto de vista de todas las partes implicadas. Al nivel más alto la reversibilidad implica una concepción de la justicia como “sillas musicales” o “toma de rol recíproca”, una concepción que requiere que cada persona tome sistemáticamente la postura de cada uno de los que participan en la situación hasta que surge una solución que sea justamente equilibrada (Kohlberg, 1992, p. 304).

La reversibilidad total que debe darse en el experimento de pensamiento denominado “la toma de rol ideal recíproca” se manifiesta en el hecho de que desde cualquier punto de vista podría llegarse a la misma solución. Es en este sentido en el que Kohlberg entiende que la reversibilidad produce la elección requerida por un consenso ideal.

El incremento de la reversibilidad supone por tanto, desarrollo de la capacidad para anticipar de qué forma afectará a otros mis decisiones, cómo afectarán las decisiones de los otros entre sí y a uno mismo. Esta operación requiere además no “desengancharse” del propio punto de vista. Es pues un ejercicio mental de ir y retornar desde el punto de vista de unos a otros, de hacer y deshacer. Adoptar los puntos de vista de otros y tomar conciencia de sus intereses o necesidades, supondrá que al retornar a mi punto de vista me vea quizá en la obligación de modificar mis expectativas o exigencias

En el desarrollo del juicio moral alcanzar un máximo de reversibilidad es la exigencia de que el agente moral esté dispuesto a aceptar su juicio o decisión cuando permuta su posición, en la situación, con cualesquiera de los otros sujetos involucrados, implica que en el razonamiento moral se deben tratar los deseos o necesidades de los demás como si fueran propios.

Mientras la universalizabilidad es un componente de talante cuantitativo porque se refiere a la cantidad de elementos incluidos en el conjunto que abarca la amplitud de perspectiva adoptada, la reversibilidad hace referencia a la forma de interacción de los elementos que forman el conjunto.

Viene al caso referirnos específicamente a cómo se entiende al desarrollo de la noción del tiempo en la teoría de Piaget. Para él “comprender el tiempo es liberarse del presente y trascender el espacio por un esfuerzo móvil: es esencialmente hacer acto de reversibilidad” (Piaget, 1978).

El desarrollo del mecanismo operativo conduce a un esquema único, forma de conjunto común, o si se quiere a una estructura. Al igual que en el pensamiento moral posconvencional las operaciones de justicia (igualdad y reciprocidad) forman un sistema único de equilibrio entre derechos y deberes, la conciencia temporal plenamente desarrollada forma un sistema total único (Piaget, 1987: 295). Las intuiciones primitivas del tiempo son modelos de pensamiento irreversible, asimismo el tiempo operativo es prototipo del pensamiento reversible. Este es un ejemplo claro de que las operaciones tienden a tomar forma de “agrupamiento”.

Es fácil inferir que esta dimensión proyectiva que permite la reversibilidad a nivel social, mental, moral e incluso espacio-temporal y que adquiere su culmen en las últimas etapas de desarrollo, es imprescindible para el desarrollo de una conciencia de responsabilidad ecológica. ¿Cómo si no anticipar las consecuencias de los comportamientos humanos en su interacción con el medio natural?. Necesitamos prever los resultados a los que pueden conducir nuestras decisiones y acciones, y adelantar las posibles catástrofes naturales para establecer mecanismos de corrección antes de que sea demasiado tarde. El desarrollo de una conciencia ecológica, exige antes que nada un desarrollo de la conciencia temporal y dejar en “las sillas musicales” una “vacante” para integrar en nuestras reflexiones las necesidades medioambientales.

3. 5. 1. 2. El criterio de universalizabilidad: implicaciones para la EVA

La evolución de los estadios hacia principios universales de justicia o moralidad, es otro supuesto de la teoría de Kohlberg que puede ayudar a elaborar las bases para la enseñanza de una ética ambiental.

La universalizabilidad se refiere a la progresiva y más amplia perspectiva social que se utiliza conforme se avanza en los distintos estadios para aplicar los criterios de justicia. Así en el estadio 1 el sujeto sólo considera sus intereses; en el estadio 2 considera al otro concreto; en el 3 al grupo de iguales o equivalentes; en el 4 la propia nación; en el 5 el grupo amplio; en el 6 considera cómo afecta la decisión a toda la humanidad. En el punto de vista moral del estadio 6 se conjugan apertura respecto al mundo exterior en la visión de los problemas morales y consistencia interior que viene dada por la formulación de los juicios morales en base a los grandes principios morales o principios universales.

Por supuesto, y como ya se ha dicho, los problemas ambientales exigen despegar la conciencia humana de los intereses particulares, incluso sociales para abarcar a la hora de encontrar soluciones a todos los seres humanos, incluidas futuras generaciones, e, incluso a todo el planeta. Son obvias, por tanto, las ventajas que se derivan de una concepción del desarrollo moral que supone una progresiva secuencia de ampliación de la perspectiva según se avanza en los sucesivos estadios, hasta llegar a la perspectiva universal del pensamiento posconvencional del estadio 6.

En la formulación “oficial” de la teoría de Kohlberg en base a los 6 estadios de desarrollo moral, sin embargo, hallamos una insuficiencia de cara a elegirla como enfoque para una ética ambiental. La perspectiva universal del nivel posconvencional queda limitada a los seres humanos y a sus relaciones interpersonales o sociales, pero no incluye de forma explícita las relaciones de la persona con el mundo natural. El razonamiento posconvencional basa sus argumentos morales en el principio del respeto por las personas, considerando a estas como sujetos de idénticos derechos, pero no se

atiende en el pensamiento posconvencional al respeto por la naturaleza. Podemos entender que el respeto a todo lo que nos rodea y a toda forma de vida es un apartado implícito en la evolución del concepto de justicia tal como lo entiende Kohlberg, aunque solo sea porque los daños causados al medio ambiente repercuten, antes o después, en la calidad de vida, e incluso en la supervivencia humana. Ciertos impactos sobre la naturaleza llegan a cobrarse directa o indirectamente vidas humanas. Nada parece impedir la inclusión en la perspectiva posconvencional el bienestar del mundo no humano. Sin embargo este no es un tema explicitado y analizado en el enfoque cognitivo-evolutivo. La descripción del desarrollo del razonamiento moral a través de los 6 estadios de Kohlberg, en consecuencia, no da cuenta de este ámbito moral sentido hoy con urgencia.

3. 5. 2. ESTADIOS DUROS Y ESTADIOS BLANDOS: LA PERSPECTIVA CÓSMICA DEL SÉPTIMO ESTADIO

3. 5. 2. 1. Elementos comunes y diferencias de los estadios duros y los estadios blandos

El estudio e investigación de la ética ambiental podría encajar mejor dentro de la concepción de estadios “blandos” cuyas características describe Kohlberg para diferenciarlos de los estadios “duros”, representantes del paradigma piagetiano (Kohlberg, 1992: 242-253). Gibbs (Gibbs, 1977a) los llama estadios "existenciales" para diferenciarlos de los "estadios standard piagetianos".

El modelo de estadio blando supone un punto de vista holista y global del “sentido moral y vital” que incluye conceptos como unidad o totalidad, como respuesta existencial a los interrogantes existenciales. El razonamiento moral es un apartado dentro de una

autorreflexión integral sobre el yo que afecta unitariamente a todas las dimensiones de la persona

Mientras los estadios “duros” o “standard del modelo piagetiano” vienen definidos por la capacidad cognitiva para resolver problemas cognitivos o morales a través de ciertas operaciones de razonamiento, los estadios “blandos” o “existenciales” se caracterizan por autorreflexiones de tipo existencial.

Representantes de este modelo de estadios son Loevinger, Gilligan, Kegan, Perry y Fowler. Para todos estos autores una filosofía ética es más que una estructura de razonamiento moral definida por operaciones de justicia y resolución de problemas morales. Incluye también una concepción de la naturaleza humana, de la sociedad y de la naturaleza de la realidad última” (Kohlberg, 1992: 243). Todos estos modelos de estadios blandos intentan definir sus estadios satisfaciendo las características estructurales del modelo piagetiano, pero Kohlberg entiende que no se ajustan de forma completa al modelo standard de estadio piagetiano, de ahí la diferencia que establece entre estadios “duros” y “blandos”.

Analiza en virtud de las características fundamentales de los estadios piagetianos dos modelos específicos comparándolos entre sí, el modelo de Loevinger, que lo toma como representante de los estadios blandos; y el modelo de Kohlberg como representante de los estadios duros. Establece los puntos que comparten ambas teorías y los puntos que las diferencian. En opinión del profesor de Harvard, el modelo de Loevinger comparte con el modelo de Kohlberg los siguientes postulados:

1. – La idea de que existe una relativa unidad de la personalidad o del ego que razona, juzga, evalúa, decide, etc..

2. – Los modelos de estadio representan un todo estructurado, que evoluciona a dentro de una secuencia invariante que forma integraciones jerárquicas.

3. – El juicio y carácter moral son aspectos esenciales del desarrollo del ego.

El modelo de Loevinger hace referencia al igual que el de Kohlberg a la forma o estructuras del desarrollo pero incluye como elementos esenciales ciertas características afectivas y reflexivas no asimilables al paradigma piagetiano. Destacamos las diferencias que pueden servirnos para la reflexión de una moralidad enfocada a los valores ambientales:

1. – Aunque el modelo de Loevinger entiende los estadios como totalidades estructuradas al igual que el modelo de Kohlberg, sin embargo debemos recordar que para este último, la estructura viene definida exclusivamente por la organización formal de las operaciones del razonamiento. Loevinger, en cambio, considera a la estructura menos como una forma de pensamiento y más en términos de funciones y contenidos de la personalidad relativamente estables. Se asemeja la concepción de la estructura en la teoría de Loevinger al concepto psicoanalítico de carácter o ego. La estructura de estadio refleja un “tipo ideal” que integra ciertas estructuras y contenidos, la diferenciación entre ambos, sin embargo no está clara.

En nuestra opinión esta diferencia en función de la asunción de contenidos en el modelo de estadios blandos, es ventajosa para el tratamiento del desarrollo moral en valores ambientales. En efecto si hablamos de “valores ambientales” ya estamos definiendo un contenido específico. Será difícil abordar un valor humano o ambiental, sin referencia a contenidos, y basándonos sólo en la organización del razonamiento.

2. – La articulación lógica interna de los estadios es otra diferencia que distingue a ambos modelos. El modelo de Loevinger comparte con otros modelos de estadios blandos la defensa de un proceso de desarrollo personal y/o moral en el que se dan como componentes esenciales una autorreflexión sobre el propio yo, que conducirá a un punto

de vista holista sobre la vida, es decir una perspectiva de totalidad y un entendimiento del sentido último, que trascienden el ámbito moral racional y, sin embargo, lo integran como fase y dimensión.

En definitiva la estructura o forma en los estadios blando viene definida en virtud de una progresiva integración de la personalidad en que el razonamiento es sólo una parte. La estructura se define por referencia a la unidad o totalidad del ego, esto es lo fundamental. En el modelo de Kohlberg, aunque se presupone algún tipo de relación importante entre razonamiento y otros componentes de la personalidad, es decididamente el pensamiento el que define la estructura del estadio. En definitiva el modelo de Loevinger se centra en la unidad del yo, el yo como totalidad integral es la unidad básica de la estructura, en el modelo de Kohlberg la unidad básica es el razonamiento. Esta formulación de estructura permite a un modelo de estadio duro definir los estadios sólo según operaciones cognitivas o sociomorales, más que según reflexiones sobre el yo, la moralidad, o la naturaleza (Kohlberg, 1992: 248).

La concepción de la estructura más unitaria que parcial en los estadios blandos puede ser otra ventaja en el estudio de una ética ambiental. Como vimos el paradigma ecológico integra como postulado axial, una visión holista e integral de los fenómenos o realidades que aborda, pretendiendo una superación de la visión parcelada o dividida de la realidad. Entendemos que este postulado debería ser aplicable también al entendimiento de la moral ambiental.

En conclusión Kohlberg reconoce ventajas y limitaciones inherentes a ambos modelos:

“La fuerza de los estadios duros está limitada por la necesidad de subdividir en dominios discretos esas visiones del mundo que están en un sentido ético y religioso, unidas. Lo que los estadios estructurales ganan con esto es la precisión en su articulación de una lógica estructural de

los estadios, que sobrevivirá el siempre cambiante crecimiento del conocimiento sobre el yo, sus funciones y su desarrollo” (Kohlberg, 1992: 243).

Por otro lado, reconoce, que esta parcelación en la concepción del yo y del mundo, impuesta en la concepción de los estadios duros limita la comprensión desde este paradigma de un desarrollo integral, especialmente necesario si se quiere entender la experiencia, la reflexión existencial y sabiduría de las etapas adultas:

“Los modelos de desarrollo de estadio blando describen el intento del adulto por interpretar la metafísica y la religión, la integración de los ideales de justicia, amor y verdad con la comprensión de la naturaleza última de la realidad. Los modelos de estadio blando presentan una nueva forma de hacer investigación en el área del desarrollo adulto, una forma que ha surgido del paradigma piagetiano” (Kohlberg, 1992: 253).

Propone el autor, por tanto, que la construcción de un estricto estadio piagetiano puede que haya que abandonarlo en el estadio de desarrollo adulto, pero la idea de estadios de desarrollo blandos en la madurez no debería abandonarse. Esta es la invitación concreta que asumimos trasladada al ámbito de la psicología y la educación ambiental. Es posible que en este ámbito concreto deban abandonarse los rígidos presupuestos del modelo de estadio duro piagetiano y avanzar en la exploración de las ventajas que puede aportar la concepción de los estadios blandos.

3. 5. 2. 2. La postulación de un hipotético séptimo estadio blando de perspectiva cósmica

Para el tema que nos ocupa resulta interesante y fascinante el hipotetizado 7 estadio, casi totalmente ausente en los estudios empíricos, y tratado escasamente en los planteamientos teóricos kohlbergianos. El estadio 7 es considerado por Kohlberg como un estadio blando alto del desarrollo de las orientaciones éticas y religiosas, orientaciones más amplias que la orientación de justicia a la que se dirigen los estadios duros. En este estadio, propuesto por Carter, se amplía la perspectiva del punto de vista moral al cosmos como totalidad (Carter 1987, 91, en Adell 41).

Kohlberg relaciona en concreto las características morales del estadio 7 con el pensamiento religioso, dejando claro las diferencias entre pensamiento moral y pensamiento religioso. Postula que existen unas tendencias en el desarrollo humano que no se pueden captar dentro de un marco conceptual restringido al estudio del razonamiento de justicia y que, al contrario que el desarrollo analítico y dualista del razonamiento de justicia (razonamiento basado en la diferenciación del yo y otro, del sujeto y objeto) culmina en un sentido sintético, no dualista, de participación en y de identidad con, un orden cósmico. El yo se entiende como un componente de este orden y su significado se entiende que depende de la participación en este orden.

Este tipo de pensamiento ético y religioso emerge y se configura generalmente como respuesta a las cuestiones sobre “el sentido de la identidad y la unidad con la vida, con el hecho del ser o con Dios” (Kohlberg, 1992, p253). Desde la perspectiva cósmica que representa el estadio 7:

“Los principios posconvencionales de justicia y cuidado, se perciben dentro de lo que se podría llamar, de una forma más amplia, un marco de ley natural. Desde este marco, los principios morales no se entienden como invenciones humanas arbitrarias, sino como principios de

justicia que están en armonía con leyes más amplias que regulan la evolución de la naturaleza humana y del orden cósmico” (Kohlberg, 1992, p253).

Kohlberg y Power presentan un análisis teórico y material de casos referentes a este séptimo estadio de orientación ética y religiosa que aparece después de alcanzar el razonamiento de justicia posconvencional. Ciertos hallazgos empíricos sugieren que las soluciones significativas a las preguntas más duras sobre el sentido de la vida y la fundamentación de la moralidad se articulan a menudo dentro de perspectivas cósmicas teístas, panteístas o agnósticas (Kohlberg, 1973: 253). La teoría que subyace a la hipótesis del séptimo estadio es que las fases morales y religiosas son paralelas en estructura y el alcance de la fase moral es necesario pero no suficiente para el alcance de la fase religiosa. El estadio 7 es el más avanzado de pensamiento y experiencia éticos y el más avanzado de pensamiento y experiencia religiosos.

Argumentan los autores que el pensamiento religioso intenta responder a preguntas tales como ¿por qué ser moral? ¿por qué ser justo en un mundo lleno de injusticia, sufrimiento y muerte?. Estas preguntas conducen además a la pregunta de ¿porqué vivir? y ¿como afrontar la muerte y el dolor?. En suma la madurez moral no solo requiere razonamientos lógicos elevados en base al principio de justicia; la sola racionalidad no respondería a la pregunta por el sentido de la moralidad y de la vida en un mundo donde abundan el sufrimiento y la inmoralidad; estas son cuestiones ontológicas o religiosas, que desbordan el ámbito de la pureza lógica. Por esta razón Kohlberg considera que responder a estas cuestiones requiere ir más allá del campo de la justicia y deducir respuestas a partir del significado encontrado en epistemologías metaéticas, metafísicas y religiosas.

Es importante una matización, expuesta por Kohlberg y Power. La respuesta a ¿porqué ser moral? en los estadios anteriores al 6, en realidad no necesita razonamientos religiosos o que trasciendan la racionalidad. Pero en el estadio 6 los principios éticos universales sí requieren ser justificados más allá del orden humano-social. En efecto “tal

moralidad (la del estadio 6) requiere un último estadio de orientación religiosa ... Como nosotros apuntábamos la orientación religiosa requerida por los principios morales universales yo la denominé 'estadio 7'" (Kohlberg, 1973a). La orientación religiosa del estadio 7 no cambia básicamente la definición de los principios universales de justicia humana que se encontraron en el estadio moral 6, sino que integra estos principios con una perspectiva de el último significado de la vida. El séptimo estadio, por consiguiente es una noción metafórica para sugerir y explicar algunas soluciones que yendo más allá de la teoría cognitivo-evolutiva de los estadios es compatible con las éticas universales racionales "(Kohlberg y Power, 1973: 343).

Respecto al tema que nos ocupa, el hipotético estadio 7 puede abrir nuevas vías de estudio e investigación adecuadas a las necesidades que plantea la EVA, puesto que los valores ambientales exigen ampliar la perspectiva del pensamiento y la acción morales a las futuras generaciones, a la naturaleza en general, y a la vida en su totalidad. La perspectiva del séptimo estadio supone una superación del pensamiento dualista heredado del positivismo que ha pretendido la extensión de la ciencia positiva hacia todos los hechos sociales y humanos. Schumacher defiende con firmeza que la cosmovisión del siglo XIX ha conducido al hombre de hoy a una "ceguera metafísica" que ha abocado a un abandono y una censura encubierta de las manifestaciones más elevadas de la vida humana (Schumacher, 1978: cap. 6), y también una negación total del propósito y significado de la existencia (Schumacher, 1978: 45). La tarea de nuestra generación es según él, la de una reconstrucción metafísica (Schumacher, 1978: 85).

Parece que las características del estadio 7 podría ayudarnos a producir ideas que nos sirvan no solo para pensar mejor, sino también para vivir con sentido y sabiduría nuestras relaciones humanas y nuestras relaciones con la naturaleza

También Yambert y Donovan han visto las ventajas que pueden derivarse de la teoría de Kohlberg de cara a la fundamentación de una enseñanza de la ética ambiental.

Nos recuerdan los autores la advertencia de Aldo Leopold respecto a que "las personas necesitan desarrollar un instinto comunitario, una tendencia a sentirse

implicados con los problemas y procesos fuera de uno mismo, un sentimiento por una comunidad universal”. Abogan por un punto de vista menos egoísta y mas universal. La solución que ellos proponen para resolver este problema de insuficiente conocimiento ambiental, se centra en el reconocimiento de que aunque en nuestro contexto el instinto o punto de vista “universalista” no es innato, sin embargo sí puede aprenderse. Encuentran en la teoría de Lawrence Kohlberg, una respuesta que se adecua bien a la necesidad que tienen los educadores de encontrar un enfoque universalista para la enseñanza de la ética ambiental, porque, como hemos visto, describe una secuencia en el desarrollo moral desde del egoísmo al universalismo.

Resumiendo la perspectiva kohlbergiana y, en concreto, la concepción del séptimo estadio podría aportar un excelente fundamento para la enseñanza de los valores ambientales dada la perspectiva cósmico o universal, en la que el ser humano es visto integral y unitariamente como parte de un todo. Esta es una demanda del tratamiento de la moral ambiental, y que este estadio parece integrar.

Además esta perspectiva universalista-cósmica no se opone, sino que viene a perfilar o solucionar de forma más integrada ciertas cuestiones planteadas por las ética fundamentada exclusivamente en una racionalidad humanista. Al no contradecir sino complementar una concepción de la moralidad humana racional, el séptimo estadio, por otro lado, podría explicar experiencias y demandas morales humanas y ambientales más profundas y radicales, sin recurrir a una visión puramente sentimental ingenua y romántica de las relaciones del hombre con el planeta.

3. 6. LA PSICOLOGÍA DE LAS ACTITUDES

Hartshorne y May fueron pioneros de una etapa en que las investigaciones sobre la relación cognición-conducta moral se centraron en el conocimiento de lo que un individuo debe hacer, ciñendo este conocimiento a unos patterns morales convencionales. En las décadas precedentes a los años 60 se inicia otra etapa, en la que el estudio de la psicología de la moralidad se orientó, ante todo, a las actitudes morales. Las investigaciones se centran ahora en indicaciones de la fuerza con la que un individuo haría o se resistiría a hacer ciertas cosas; las actitudes se medían en esta época en gran parte por la fuerza de la culpa o la resistencia a la transgresión. Sin embargo las correlaciones entre actitudes y conductas seguían siendo consistentemente bajas, lo que reforzó la tesis de que cognición y conducta moral eran dos mundos separados (Kohlberg y Candee, 1992:468).

Vamos a repasar muy sucintamente los hitos de la historia y los enfoques más destacados en el estudio de las actitudes.

3. 6. 1. HITOS EN LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y DIFERENTES ENFOQUES EN EL ESTUDIO DE LAS ACTITUDES.

El estudio de las actitudes tiene su origen en el marco de la psicología social, concretamente en el área de la influencia social con la que se ha llegado a identificar. Fue el sociólogo H. Spencer quién utilizó por primera vez en 1862 el término “actitud”. Las actitudes y su cambio han sido una de las áreas más importantes tratadas dentro de la psicología social, hasta el punto que acabó teniendo su propio desarrollo al margen de la psicología social. Es más, en ocasiones se ha llegado a identificar el estudio de las actitudes con la psicología social (Canto, 1995: 35).

Allport (Allport, 1968) defiende que las actitudes constituían el objeto de conocimiento fundamental de la psicología social:

"De hecho el estudio de las actitudes supuso la consolidación de la psicología social, y ello porque se entendía que la actitud era un constructo al que se le atribuía la capacidad de explicar y predecir el comportamiento social; por ser las actitudes predisposiciones que guardaban una estrecha relación con la conducta, conocer las actitudes de una persona era poder predecir cómo se iba a comportar. El problema de las actitudes es que no podían ser observadas directamente sino que debían ser inferidas de las conductas o verbalización de los sujetos" (Canto, 1994: 35).

En esta primera etapa se va configurando la posición mentalista. En un paralelismo cronológico, a esta concepción mentalista se le opuso la corriente conductista. En ambos enfoques, no obstante lo fundamental fue la consideración de que las actitudes son predictoras de las conductas. Esto fue lo que impulsó a la psicología social institucional a centrarse de 1930 a 1960 casi con exclusividad sobre el estudio de las actitudes, su organización y su cambio, ya que predominaba la convicción de que las actitudes conducen o predisponen a la acción. En definitiva "La psicología vio desde muy pronto la enorme potencia del conocimiento de las actitudes como instrumento de influencia sobre el comportamiento de individuos, grupos y colectividades" (Rodríguez, 1989).

A partir de la década de los 60 se da un abandono del estudio de las actitudes, dado que los psicólogos estaban desalentados porque no encontraban evidencias concluyentes sobre la relación entre actitudes y conductas. Algunos pretenden incluso que se abandonara el concepto de actitud.

El tema se retoma en los años 80, en que vuelve a resurgir el interés por delimitar la definición y estructura de las actitudes. Se empieza a considerar que un error del estudio anterior acerca de las actitudes fue considerarlas unidimensionales, y también que se había partido de la idea de que determinaban directamente la conducta. Actualmente se ha generalizado el acuerdo respecto a dos aspectos esenciales en la

definición de actitud: su carácter multidimensional y su influencia en la conducta, si bien no de forma directa.

A la clarificación teórica, pero sobre todo, a establecer el nivel de predictibilidad conductual que pueden garantizar las actitudes se han orientado fundamentalmente las distintas teorías sobre las actitudes. La ausencia o presencia de correlación actitudes-conducta es también actualmente el ámbito principal en el estudio de las actitudes. Veamos ahora los enfoques más destacados en la investigación actitudinal.

3. 6. 1. 1. Enfoque Conductista

El conductismo defiende que el hombre actúa a partir de estímulos y refuerzos externos; por ello desde esta postura se consideraba a las actitudes no como un proceso subyacente, sino como una respuesta hacia un objeto determinado; y se generan o modifican en virtud de influencias externas.

Los teóricos del refuerzo defienden que una respuesta queda fortalecida o debilitada debido a la presencia o retirada contingentes de determinadas consecuencias. La noción de reforzamiento se refiere a aquellos procesos que hacen aumentar las probabilidades de que aparezcan un determinado tipo de respuestas. Los reforzadores (positivos y negativos) hacen más estables y probables determinadas acciones (Echeita y Martín, 1991). El refuerzo se basa, por tanto, en la relación funcional de las respuestas y sus consecuencias. En definitiva el enfoque conductista señala que “algo se aprende porque se refuerza”; si se ofrece un refuerzo positivo tras una respuesta dada, dicha respuesta tenderá a consolidarse; por el contrario si se ofrece un refuerzo negativo tras una respuesta dada, dicha respuesta tenderá a inhibirse o extinguirse. Las actitudes son consecuencia de esta forma eficaz de aprendizaje.

3. 6. 1. 2. Enfoque Mentalista o teorías Cognitivas

La posición mentalista concibe la actitud como un concepto mental, una tendencia emergente desde el interior del sujeto. Pionero en el estudio de las actitudes en éste enfoque fue Kurt Lewin y su escuela, cuyo interés se centró en los procesos internos del individuo, que mediatizaban la acción.

También el sociólogo Thomas entiende por actitud un proceso de la conciencia individual que determina la acción en el mundo social. De esta postura se desprenden dos características esenciales: a) la actitud es un proceso subyacente que orienta la conducta social. b) Las actitudes guardan una estrecha relación con las conductas (Rodríguez, 1989).

El modelo subyacente a ésta perspectiva es en definitiva el de la dinamicidad de los procesos psicológicos internos, desde el que se defiende que la actitud es, esencialmente, algo interno al organismo humano.

Montmollin (Montmollin, 1991) desde una división, que reconoce simplista, diferencia dos orientaciones opuestas y globales en el campo del cambio de actitud. Por un lado las teorías que se sitúan en la perspectiva del aprendizaje social o conductistas. En el polo opuesto los que se sitúan en la perspectiva de las teorías cognitivas, entre las que destaca las teorías de la coherencia y, particularmente las teorías de la disonancia cognitiva.

Por su parte Aronson (Aronson, 1975) realiza una revisión de investigaciones propias y de otros autores sobre los procesos psicológicos de autojustificación estudiados en la teoría de la "disonancia cognitiva" y que explican la tendencia de las personas a elaborar justificaciones cognitivas a sus comportamientos o creencias irracionales, que son fruto, a menudo, de la presión social.

Diferencia Aronson por otro lado entre justificación externa y justificación interna y apoya que el cambio de actitudes puede ser tan irracional como otros procesos comportamentales. Parece asumir, pues, que el cambio actitudinal es una modalidad de

influencia social, si bien en el cambio actitudinal se hallarían implicados procesos cognitivos y emotivos internos, tales como el autoconcepto. Los factores cognitivos, sin embargo, no necesariamente siguen esquemas racionales. Los procesos cognitivos influyen y regulan tendencias actitudinales y conductuales pero no crean necesariamente significados consistentes. En otras palabras, el razonamiento puede no estar relacionado con la actitud ni con la conducta o bien ser un modo de racionalización a posteriori.

En esta línea realiza una exhaustiva revisión sobre investigaciones en torno a los procesos de autojustificación de conductas y llega a la conclusión de que la mayor parte de las personas tienden a justificar racionalmente sus propias acciones, creencias y sentimientos. Incluye la autojustificación en el tipo de procesos psicológicos integrados en la teoría de la "disonancia cognitiva" de Leon Festinger. Básicamente la disonancia cognitiva es un estado de tensión que se produce cuando un individuo mantiene simultáneamente dos cogniciones o certezas psicológicamente incompatibles; puesto que esta tensión es desagradable la gente tiende a reducirla o eliminarla. Precisamente una buena forma de reducir el desajuste psíquico provocado por la disonancia cognitiva cuando decimos o hacemos cosas en las que no creemos de verdad, es buscar justificaciones o razonamientos que aporten una explicación coherente de nuestras conductas (Aronson, 1975:143-144).

Este autor defiende que la irracionalidad de las razones reductoras de disonancia ha sido ampliamente demostrada en el laboratorio, y su fin es esencialmente el mantenimiento del propio autoconcepto. Se refiere a los estudios de Charles Lord que muestran que procesamos la información de forma imparcial y la distorsionamos para que armonice con nuestras ideas preconcebidas. Esta teoría no niega la capacidad humana para una conducta racional, solo que gran parte de nuestra conducta no es racional, la teoría de la disonancia cognitiva no presentaría a las personas como seres racionales sino como racionalizadores; la motivación no es tanto estar en lo cierto cuanto creer que lo estamos (Aronson, 1975: 145-150).

De ahí que el cambio de actitudes requiere de justificación interna porque en ella el sujeto se compromete internamente en la modificación de sus propias actitudes. Así por ejemplo, excesos en las recompensas externas inducirían a la elaboración de justificaciones meramente externas:

"Para producir un cambio duradero en las actitudes, cuanto mayor sea la recompensa menos probable es que se produzca el cambio, porque cuanto más pequeña sea la recompensa más inclinados estarán a buscar una justificación interna, se verían inducidos a un cambio verdadero de actitudes no sólo a una sumisión" (Aronson, 1975: 166).

Sin embargo para Montmollin las teorías de la disonancia cognitiva no son estrictamente "cognitivas". Así lo expone:

"Debemos tener en cuenta que las teorías de la coherencia sólo son "cognitivas en la medida en que postulan una necesidad que no es orgánica, pero, en realidad, el sujeto evita lo que tienen de desagradable las contradicciones, lo que es efectivo e intenta defender su yo o la imagen que tiene o desea dar, en circuito cerrado, sin resolver realmente las contradicciones" (Montmollin, 1984:170).

El autor concluye que:

"La noción de actitud sirve a los psicólogos y sociólogos para explicar que la conducta del individuo no está regulada directamente desde el exterior por el medio físico o social, y que los efectos del mundo exterior sean mediatizados por la manera con que el individuo organiza, codifica e interpreta los elementos exteriores" (Montmollin, 1984: 171).

3. 6. 1. 3. Enfoque Funcionalista

El modelo funcionalista aporta las primeras teorías sistematizadas sobre los procesos de influencia social, centradas casi exclusivamente en la conformidad como proceso único de influencia. Ha sido el modelo más difundido y aceptado. Moscovici lo considera como una orientación global cuyas líneas básicas son asumidas por la mayoría de enfoques (gestaltistas, conductistas o psicoanalíticos) (Moscovici, 1981: 25).

Se considera desde aquí que la dirección de la influencia es siempre asimétrica: la mayoría es fuente de influencia y la minoría el blanco o receptor de influencia. En la literatura elaborada desde este modelo la influencia social no aparece nunca como factor de cambio sino solamente como inductora de conformidad social en su versión positiva y deseable, y en su versión negativa de desviación o marginación. El papel de la fuente de influencia y el del blanco están establecidos y delimitados con precisión:

"La consecuencia de esta asimetría fundamental es que el punto de vista de la mayoría goza del prestigio de la verdad y de la norma, y expresa el sistema social en su conjunto. Correlativamente, el punto de vista de la minoría, o cualquier opinión que refleje un punto de vista diferente, se considera producto del error o de la desviación" (Moscovici, 1981: 34).

A modo de síntesis los axiomas importantes asociados al enfoque funcionalista y que sustentan las investigaciones desarrolladas en él son:

1. – El consenso con el grupo y sus representantes es, en todas las circunstancias, no sólo necesario sino también preferible al aislamiento.
2. – La conformidad es favorable al desarrollo social e individual. La desviación es nociva, peligrosa y perjudicial para este desarrollo.

3. – La socialización y el aprendizaje llevan finalmente a la conformidad, mientras que la desviación es el síntoma del fracaso.

4. – La conformidad es el mediador de los intercambios entre el grupo y el individuo (Moscovici, 1981: 63; Canto, 1994: 49).

Se da por sentado que el tipo de influencias unilaterales estudiadas (de la sociedad al individuo, de la mayoría a la minoría) se dan en un sistema social óptimo y estable, que es preciso mantener. Sólo son estudiados, por tanto, los mecanismos de adaptación al medio social. Cualquier otro mecanismo que no se ajusta a los convencionales supone una desviación, o lo que es lo mismo, un fracaso.

Las actitudes se consideran desde este modelo como mediadoras entre demandas e intereses internos y exigencias sociales y, en consecuencia su fin primordial es contribuir a la adaptación del sujeto al entorno. Sus máximos representantes son Smith, Bruner y White. Para ellos la actitud es, ante todo, un aparato para equilibrar las demandas del funcionamiento interior y las imposiciones del ambiente (Escámez y Ortega, 1986). Katz y Stotland (1959) desde una postura muy cercana a la funcionalista defienden que, a menos que conozcamos la necesidad psicológica que una actitud satisface, no podremos predecir cuándo o cómo variará dicha actitud. Para estos autores las actitudes cumplen estas cuatro funciones:

a. – La actitud cumple una función de ajuste, caracterizándose como un instrumento para la consecución de un objetivo.

b. – La actitud cumple una función de defensa del yo protegiendo a la persona contra el reconocimiento de verdades no deseables para el propio individuo.

c. – La actitud cumple una función de expresión de un valor que la persona aprecia.

d. – La actitud cumple una función de organizar el ambiente, de comprender los fenómenos que le rodean y de integrarlos de forma coherente.

La conclusión de Ortega respecto al enfoque funcionalista es que resulta de poca utilidad por carecer de técnicas eficaces de medición de las actitudes con lo que este enfoque ha generado poco material de investigación (Escámez y Ortega, 1986).

3. 6. 1. 4. El enfoque Genético o Interaccionista

El modelo genético o interaccionista supone un auténtico cambio paradigmático respecto a los modelos anteriores, y en especial como oposición al modelo funcionalista predominante en el ámbito de la influencia social. Uno de sus máximos representantes es Moscovici quien propone este modelo que integra la interacción, el cambio y el conflicto frente al modelo tradicional estático, cerrado y generador de dependencia:

"El modelo *genético* por el que yo propongo sustituir el modelo funcionalista puede describirse en pocas palabras. El sistema social formal o informal y el medio ambiente están definidos y producidos por los que participan en ellos o les oponen resistencia. Los papeles, los status sociales y los recursos psicológicos sólo resultan activos y adquieren significación en la interacción social. La adaptación al sistema y al medio ambiente social por parte de los individuos y de los grupos no es más que la contrapartida de la adaptación *a los* individuos y *a los* grupos por parte del sistema o del medio social. Las normas que determinan el sentido de la adaptación derivan de transacciones pasadas y presentes entre individuos y grupos, y no se imponen a ellos del mismo modo ni en idéntico grado. En consecuencia, el normal y el desviante se definen en relación al tiempo, al espacio y a su situación particular en la sociedad. La desviación no es un simple accidente que ocurre a la organización social -una patología social- sino también un

producto de esta organización, el signo de una antinomia que la crea y que es a la vez creada por aquélla" (Moscovici, 1981: 25-26).

La estabilidad del sistema desde esta perspectiva es sólo un momento dentro del proceso de cambio social y la innovación es al igual que la conformidad fruto y causa de los diferentes procesos interactivos en la sociedad y los grupos. La influencia social puede además de ser inductora de conformismo, ser un factor de cambio social.

Las tres alternativas que el modelo funcionalista otorgaba a las minorías eran o bien influir desde el poder; o bien adaptarse a las presiones sociales mayoritarias; o resignarse a convertirse en desviados y marginados. Se entiende que este modelo es interaccionista porque la influencia social se conceptualiza de forma bidireccional y, por tanto como un proceso simétrico: la minoría y el individuo no sólo son blanco sino también fuente de influencia. Por tanto existen mecanismos de influencia interactivos y recíprocos individuo-sociedad, mayorías-minorías.

Moscovici para clarificar las diferencias del modelo interaccionista respecto al funcionalista escribe:

"Para poner claro las diferencias que median entre el modelo funcionalista y el modelo genético, cabe afirmar que el uno considera la realidad social como dada, y el otro como construida; el primero subraya la dependencia de los individuos respecto al grupo y su reacción frente a éste, mientras que el segundo subraya la interdependencia del individuo y del grupo y la interacción en el seno del grupo; aquel estudia los fenómenos desde el punto de vista del equilibrio, éste desde el punto de vista del conflicto. Finalmente, para el uno, individuos y grupos tratan de adaptarse, mientras que para el otro intentan crecer, es decir, buscan y tienden a variar su condición y transformarse a sí mismos -por ejemplo las minorías desviantes que se convierten en minorías activas- incluso crear nuevas formas de pensar y de obrar" (Moscovici, 1981: 27)

El modelo interaccionista supone, como puede verse, una superación de la dicotomía propia del funcionalismo que opone el individuo a la sociedad, y conduce a la desindividualización al estudiar las conductas y actitudes de los individuos desde el único prisma de la influencia social. El modelo interaccionista también se opone al presupuesto funcionalista de considerar una realidad externa objetiva, dada y clara, a la que se tiene acceso a través de los sentidos y a partir de la información obtenida se pueden extraer conclusiones objetivas y concluyentes. Desde el prisma funcionalista no se tienen en cuenta los significados e interpretaciones que el sujeto atribuye a la realidad y a la información que recibe; se ignora la influencia del sujeto sobre la realidad, y sobre sí mismo. Al respecto afirma Moscovici:

"La epistemología genética, de una parte nos ha enseñado que los datos son fruto de operaciones intelectuales y de la acción del que percibe, y no están exentos, en consecuencia de ambigüedad. En este sentido, Piaget habla del "mito del dato". La historia de la ciencia, por otra parte, ha llegado a la conclusión de que todo lo que es considerado verdadero, real y objetivo es una función del paradigma o del sistema de disciplinas de los grupos de científicos e investigadores. Lo cual significa que la objetividad es un producto, a la vez individual y social y que ninguna realidad puede ser física sin ser, en buena medida social. La evidencia de nuestros sentidos se convierte, así, en evidencia de nuestra cultura. Además la etología ha demostrado que el elemento social constituye una parte integrante de lo que es individual y biológico. No hay pues, razón para oponer el individuo a la sociedad, ni para pensar que existen ámbitos de la vida donde la influencia social es imposible o ineficaz" (Moscovici, 1981: 61).

En consecuencia el modelo genético o interaccionista sustenta que la total concepción de los fenómenos sociales exige que individuos y minorías sean considerados no sólo como receptoras de influencia sino con posibilidades de afectar o transformar el entorno social, de crear normas, generar creencias y modificar actitudes y conductas. La influencia, es pues un proceso recíproco que entraña cambios recíprocos

en creencias, actitudes y conductas. Los procesos de adaptación son también bidireccionales, el sujeto se adapta al medio social, pero también el medio social se adapta al sujeto.

Se deja ver claramente en el modelo interaccionista el influjo del paradigma constructivista o cognitivo-evolutivo, y en concreto de la teoría de Piaget. Las opiniones, valores, actitudes y conductas de los sujetos no son exclusivamente el resultado de la influencia externa; son más bien fruto de una interacción con el medio. En el desarrollo y cambio de actitudes el individuo no es sujeto pasivo de influjos externos, participa activamente y aporta elementos intrínsecos que pueden modificar sus propias actitudes y conductas, y también pueden modificar e innovar las circunstancias sociales que le rodean.

El cambio en el modelo propuesto por Moscovici puede venir promovido, no sólo desde grupos mayoritarios, poderosos o prestigiosos sino también desde individuos y minorías que carecen de poder, y están en situación de desventaja social. Por tanto el papel activo que se da a individuos y minorías sería otro punto compartido por el enfoque cognitivo-evolutivo y el interaccionista.

Otro elemento importante que comparte este modelo con el enfoque cognitivo-evolutivo es la centralidad otorgada al conflicto como condición para el cambio . En este sentido Canto reconoce que:

"No basta con que una minoría exista par que sea capaz de convertirse en una fuente potencial de influencia. Además, debe exponer reiteradamente y con un cierto orden aquello que opina para introducir o marcar un desacuerdo, una diferencia entre ella misma y las opiniones mayoritarias y normativas. En otras palabras, el desacuerdo externo se transforma en conflicto interno, elevando el grado de tensión, sintiéndose la necesidad de resolver la discrepancia entre la variedad de opiniones incompatibles en una situación en la que sólo una de ellas es aceptable" (Canto, 1995:57).

También para Moscovici:

"El conflicto es una condición necesaria de la influencia. Es el punto de partida y el medio para cambiar a los otros, para establecer nuevas relaciones o consolidar las antiguas. La incertidumbre y la ambigüedad son conceptos y estados que derivan del conflicto. La duda nace del encuentro con el otro" (Moscovici, 1981: 133).

Recuérdese que la condición necesaria para el desarrollo del razonamiento moral en las teorías de Piaget y Kohlberg es el conflicto generado ante los dilemas morales a los que se enfrenta el sujeto. No podríamos hablar en rigor de identidad entre ambas teorías, pero sí de elementos comunes y puntos de encuentro importantes que pueden facilitar el camino hacia una teoría integral del desarrollo de la moralidad.

3. 6. 1. 5. Modelado o Aprendizaje Observacional de Bandura

Ortega presenta también la teoría de aprendizaje de Bandura como modelo de formación y cambio de actitudes, considerando que el modelo no se refiere de forma específica al tema actitudinal sino el aprendizaje por imitación, siendo al aprendizaje y cambio de actitudes una forma o apartado de ese aprendizaje. Otra razón para subrayar el modelo de Bandura es que es el soporte teórico de algunas de las más importantes estrategias para el cambio actitudinal. Presentamos una síntesis de éste modelo:

Bandura con su teoría realiza una síntesis entre las teorías que despojan al ser humano de la libertad al explicar la conducta y el aprendizaje en función de variables externas (conductismo) y las que los sitúan en variables internas (psicoanálisis). Intenta conjugar en su teoría tanto factores internos como externos. Presenta para ello el modelo de Reciprocidad triádica, que intenta explicar la determinación recíproca del medio ambiente, los factores internos y la conducta (Riviere, 1991: 70-71).

Desde este modelo destaca tres elementos:

1. – El modelado o aprendizaje por observación.

La imitación o aprendizaje imitativo desempeña un papel decisivo en nuestro aprendizaje; aprendemos, a juicio de Bandura, mucho más por observación que por ensayo-error. Sin embargo el sujeto no se limita a copiar mecánicamente las conductas del modelo, sino que da respuestas que suponen valoración, interpretación y selección. Para que se de el aprendizaje por modelado no es imprescindible que se de el refuerzo (Pelechano, 1980: 379).

Es verdad que gran cantidad de conductas pueden fortalecerse, aprenderse o inhibirse como efecto del modelado, pero las personas no siempre aprenden las conductas que ven; el autor considera a los sujetos predictores y electores de sus respuestas y aprendizajes. Señala Bandura como ventajas del aprendizaje por modelado el que acelera aprendizajes complejos; es además muy eficaz en aprendizajes de tipo social y el observador no sufre consecuencias negativas porque aprende de los fallos del modelo. Se defiende desde este enfoque que el hombre no sólo aprende contenidos o conductas sino también “modos de aprender”.

2.– La motivación intrínseca: autoevaluación y autorrefuerzo

El aprendizaje observacional está muy determinado por los procesos de motivación. La motivación supone anticipar los resultados de la conducta; en éste modelo son las elaboraciones cognitivas sobre las consecuencias más que las consecuencias en sí lo que condiciona la conducta, esto supone una gran desvinculación del entorno. Se destacan tres tipos de incentivos:

–Directos

–Vicarios

–Autoproducidos: se refiere a recompensas internas autogeneradas, que implican una autovaloración de la propia conducta. Bandura considera a la persona agente automotivado.

Tanto la motivación por reforzadores vicarios como la intrínseca son muy importantes porque conducen a la persona a una progresiva mayor autonomía de medio y de los estímulos externos. El desarrollo de mecanismos de autoevaluación y autorrefuerzo proporciona a las personas un instrumento muy eficaz para dirigir su propia conducta.

3. – La función de predicción y regulación del pensamiento

La teoría del aprendizaje observacional defiende que el desarrollo mental supone representaciones sobre la realidad que sirven para predecir y controlar la conducta y los acontecimientos. El refuerzo desempeña un papel importante tanto en la adquisición como en la actualización de las conductas de imitación; pero, tal como es entendido desde esta perspectiva, los efectos del refuerzo se canalizan a través de la anticipación de las posibles consecuencias que se derivan de una acción dada, lo que lleva a una atención selectiva y a una retención selectiva de las respuestas observadas, con lo que el sujeto tiene un papel activo en el proceso imitativo (Pelechano, 1980: 398). Por ello el aprendizaje observacional no sólo facilita conductas concretas, sino también el desarrollo del pensamiento abstracto. Otra ventaja es la capacidad anticipadora del pensamiento es que facilita la generalización de aprendizajes.

Respecto al efecto del reforzamiento en el cambio de actitudes Aronson postula que cuanto mayor sea la recompensa menos probable es que se produzca un cambio duradero en las actitudes. Las recompensas pequeñas inducen al sujeto a elaborar justificaciones internas, es decir, a convencerse a sí mismo de que sus cambios en la conducta se deben a razones personales internas y no al incentivo, ya que éste es pequeño. El cambio de actitudes provocado porque el sujeto ha logrado convencerse a sí mismo de que sus actitudes eran incorrectas, es para este autor una forma poderosa de

modificar actitudes. “Otorgando a las personas la oportunidad de construir su propia justificación interna podemos ayudarles mucho a que desarrollen un grupo permanentes de valores y actitudes” (Aronson, 1975).

Numerosas investigaciones en los últimos años han mostrado que el modelamiento es un método eficaz en programas educativos cuyos objetivos, no consisten tanto en aumentar aptitudes académicas cuanto en enseñar conceptos y conductas relacionadas con los valores, la moral y lo emocional (Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989).

3. 6. 2. DEFINICIÓN Y CONCEPTUALIZACION DE LAS ACTITUDES Y SUS COMPONENTES

Hemos expuesto esquemáticamente los enfoques o perspectivas que más han influido en el estudio del panorama actitudinal. Ha habido un mayor despliegue de literatura y estudios sobre investigaciones empíricas que sobre teoría. Escámez al respecto subraya la falta de equilibrio entre el ámbito conceptual y la investigación empírica, a causa de la abundancia de investigaciones empíricas y la insuficiencia y pobreza teórica (Escámez y Ortega, 1986). Por supuesto toda investigación encubre de forma más o menos implícita una concepción teórica. Es el caso de gran parte del material empírico obtenido en las investigaciones realizadas en el marco de la psicología social. Vamos a ver algún ejemplo e intentaremos perfilar y dar luz sobre los elementos y presupuestos fundamentales, y más o menos compartidos en la concepción de las actitudes.

3. 6. 2. 1. El marco teórico específico de la actitud y su diferenciación del área de la influencia social

En los últimos años ha venido dándose una desvinculación del estudio de las actitudes del área de la influencia social, que ha contribuido a su progresiva diferenciación teórica y metodológica.

Brehm y Kassin (Brehm y Kassin, 1991) todavía en una línea muy similar a la psicología social, comparten que la actitud es una forma de influencia social; pero conciben que la diferencia entre el cambio de actitud y otras modalidades de influencia social (conformidad, complacencia y obediencia) es que aquellas conllevan la pretensión de un cambio más duradero.

Montmollin establece una separación más radical entre cambio de actitud y otras modalidades de influencia social. Considera como diferencia fundamental entre influencia social y desarrollo o cambio de actitudes, el hecho de que el cambio promovido en las actitudes tiene su fuente en la persuasión y es duradero (Montmollin, 1991).

Señalan Insko y Shopler (Insko y Shopler, 1980) por otro lado, que la actitud no es un conformismo interiorizado, ya que los campos de estudio de ambos conceptos son diferentes; el campo del cambio de actitud incluye tanto la influencia social como la no social, mientras el conformismo sólo estudia la influencia social. Además el terreno del cambio de actitud da mayor importancia al cambio afectivo y cognoscitivo, mientras que el campo de la conformidad hace más hincapié en el campo del comportamiento y relativamente menos en el cambio afectivo y cognoscitivo.

Canto (Canto, 1994: 34) establece la siguiente distinción respecto a las posturas tradicionales en torno a la conceptualización de las actitudes:

1. – La perspectiva unitaria ve a las actitudes como orientaciones afectivas hacia objetos (Thurstone, 1928; Fishbein y Ajzen 1975; etc.). Mantiene que son simplemente la tendencia a evaluar un objeto en términos positivos o negativos.

2. – La perspectiva multidimensional o de componentes múltiples tiene dos modalidades:

a) el modelo tripartito (Katz y Stotland, 1959; Hovland y Rosenberg, 1960; Ostrom, 1969) asume que las actitudes tienen tres componentes: afectivo, cognitivo y conativo.

b) Hay autores que afirman que el modelo tripartito oscurece la relación conducta-actitud (McGuire, 1985; Fishbein y Ajzen 1975) y proponen un constructo bidimensional (Bagozzi y Burnkrant, 1979; Zajonc y Markus, 1982), eliminando el componente conativo.

Conociendo el organismo humano y sus distintas dimensiones de forma unitaria, otros autores critican cualquier distinción respecto a los elementos que componen la actitud, y califican la diferenciación de componentes de arbitraria (Kratwohl, D. R., Bloom B. S. y Massia, B. B. 1975). Pedro Morales considera, a pesar de todo que es útil y necesaria una cierta diferenciación, de cara a una clarificación teórica porque cabe poner el énfasis en aspectos diferentes; también al abordar la medición y evaluación de las actitudes es imprescindible centrarse en dimensiones específicas (Morales, 1990).

Rodríguez resume los componentes de la actitud en tres: a) Un conjunto organizado de convicciones o creencias, b) que predispone favorable o desfavorablemente, c) a actuar respecto a un objeto social (Rodríguez, 1989).

Una de las definiciones clásicas que mayor difusión ha tenido ha sido la de G. Allport "la actitud es un estado mental y neurológico de predisposición, organizada a

través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica en la respuesta de los individuos a todos los objetos y situaciones con los que se relaciona". Las definiciones actuales sobre las actitudes destacan dimensiones diferentes: su aspecto evaluativo; su aspecto cognitivo; su predisposición conductual, su aspecto afectivo, el hecho de ser aprendidas y estables etc..

Partiendo de las definiciones de Katz (Katz, 1960) y Zimbardo y Ebessen (Zimbardo y Ebessen, 1969) P. Morales entiende por actitud:

“Una predisposición aprendida, no innata, y estable aunque puede cambiar, a reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable, ante un objeto (individuos, grupos, ideas, situaciones, etc.) (En Morales, 1990,: 8).

Montmollin opta por una definición decididamente amplia y poco comprometida:

”En general, las personas tienen -como todos nosotros- posiciones firmes sobre cierto número de problemas de la sociedad contemporánea: están a favor o en contra del divorcio, el aborto, la pena de muerte, la libertad o el carácter laico de la enseñanza ...; por razones ecológicas se oponen a la implantación de centrales nucleares o, por razones económicas, están a favor de su desarrollo; se adhieren al programa político de los socialistas o a las ideas de la derecha. Igualmente, la gente puede tener sentimientos o juicios favorables o desfavorables respecto a ciertas personas o grupos sociales. Y son estas posiciones individuales, pero también compartidas, las que se estudian en psicología social bajo el término de actitudes”. Ante la dificultad, o imposibilidad que ve este especialista de dar una definición rigurosa y acabada sobre las actitudes se decanta por una definición puramente operativa “las actitudes son aquello a lo que se refieren las investigaciones experimentales sobre el cambio de actitud” (Montmollin, 1991: 117-118).

En última instancia, junto a las razones teóricas y metodológicas que han influido a la diferenciación del estudio de las actitudes y la influencia social, existe un elemento que Canto considera fundamental en el establecimiento de la especificidad de las actitudes, y es el grado de racionalidad que se les atribuye. Como se vio, la cuestión es central ya que abundantes investigaciones en el ámbito de la influencia social muestran que el cambio en las conductas de las personas debidos a la influencia social no tiene porqué seguir pautas de racionalidad. Paradigmático como apoyo a esta idea fue el experimento de Solomón Asch sobre juicio perceptivo².

Otros autores, sin embargo, subrayan como elemento más inclusivo y definitorio el componente afectivo (Fishbein y Adjen, 1975; Escámez, 1986; Pedro Morales, 1990).

3. 6. 2. 2. Limitaciones u dificultades en la conceptualización y estudio de las actitudes.

En conclusión, y desafortunadamente, el análisis conceptual de las actitudes se nos presenta como algo complejo y problemático; el ámbito de las actitudes se caracteriza por poseer “un embarazoso grado de ambigüedad y confusión”, y todavía hoy no disponemos de una definición clara y unánime (Fishbein y Adjen, 1975).

² El psicólogo Solomón Asch llevó a cabo una serie clásica de estudios sobre el conformismo durante la década de 1950. En su experimento sobre juicio perceptivo somete al sujeto experimental a la influencia de las opiniones erróneas de cuatro sujetos cómplices del experimentador. En concreto al sujeto se le muestra una línea (línea X), y simultáneamente se le presentan otras tres líneas (líneas A, B y C) para comparar su tamaño con la línea X. Su tarea es determinar cual de las tres líneas tiene una longitud más pareja con X. El problema a simple vista es sumamente fácil y obvio: es la línea B intermedia la respuesta correcta. En el experimento, sin embargo, los cuatro cómplices, emiten unánime y deliberadamente, un juicio erróneo, señalando como respuesta correcta otra línea diferente a la correcta. Las respuesta de los cómplices se da previamente a solicitar la respuesta del sujeto experimental. Se trata de averiguar en qué medida las personas se pliegan a las opiniones de los demás en una cuestión objetiva y neutra. Los resultados indicaron que aproximadamente un 35% de los sujetos se plegaban a los juicios incorrectos hechos por los cómplices de Asch. (Asch, 1956).

Germain de Montmollin califica el concepto de actitud de “sutil trampa intelectual”, por considerar que:

“No existe ningún otro campo en que las investigaciones descriptivas (encuestas), fundamentales (experiencias), metodológicas (escalas de medición) sean tan numerosas, pues cubren toda la historia de la disciplina (la psicología social) hasta nuestros días. En suma, se hacen numerosos y serios estudios sobre las condiciones y los procesos del cambio de actitudes, pero se ignora lo que son estas últimas y este hecho parece carecer de importancia” (Montmollin, 199: 118).

Las actitudes no son realidades directamente observables, sino construcciones teóricas inferidas de la conducta externa o de las declaraciones verbales del sujeto; y esto aporta dificultades añadidas al intento de investigarlas y conocerlas científicamente.

Aún así las actitudes siguen siendo un elemento importante a la hora de explicar la conducta social humana, y también los elementos mediadores en los procesos de aprendizaje superiores (Escámez y Ortega, 1986). También es compartida la idea entre los expertos de que las actitudes son un componente o factor mediador fundamental en el proceso de desarrollo de la moralidad humana. Estas son razones que justifican sobradamente una mayor demanda atencional al estudio e investigación de las actitudes por parte de la psicología y la pedagogía.

Reconociendo las limitaciones y dificultades que se presentan a la hora de estudiar el ámbito actitudinal, pero asumiendo también su necesidad para la educación, Escámez intenta clarificar los puntos problemáticos básicos en torno a las actitudes y que son base del desacuerdo en la diversidad de planteamientos sobre las actitudes. Exponemos a continuación los elementos problemáticos más relevantes señalados por éste autor:

1. – El distinto modelo antropológico subyacente a cada una de las líneas de investigación. Las distintas teorías psicológicas parten de imágenes sobre el hombre

diferentes; sería conveniente explicitar la concepción del hombre de la que se parte. “El que el modelo antropológico no se explicita, o no se sea consciente del mismo, implica un elemento desconocido pero presente; lo que impediría comparar datos provenientes de concepciones antropológicas dispares”. Así frente al modelo antropológico cognitivista que contempla al ser humano como sujeto activo en el que los procesos psicológicos internos juegan un papel importante en la conducta, el modelo conductista defiende que el hombre actúa a partir de estímulos y refuerzos externos

2. – La ausencia de una precisa significación de los términos, usados como semejantes o equivalentes al de actitud. Así se confunden o utilizan términos como creencias, valores, opiniones, etc., utilizándose como sinónimos de actitudes.

3. – Los presupuestos rígidos de las escuelas psicológicas que condicionan las investigaciones empíricas y las teorías sobre la actitud. Sugiere Escámez la necesidad de replantearse la investigación sobre las actitudes sin prejuicios academicistas.

4. – La falta de coherencia y equilibrio entre teoría e investigación empírica, debido sobre todo a una desproporción entre la abundancia de investigaciones empíricas y la endeblez de los modelos teóricos (Escámez y Ortega, 1986)

Este experto realiza además un esfuerzo por resumir las características generales de la actitud en las que parecen coincidir los distintos autores:

–Las actitudes están basadas en conceptos evaluativos respecto de las características favorables o desfavorables del objeto-situación a que hacen referencia.

–Las actitudes, de alguna manera, influyen en la conducta dirigiéndola y/o dinamizándola.

–Las actitudes son más o menos centrales (importantes), relativamente estables y duraderas.

–Las actitudes son producto de una interacción social, más que innatas o el resultado de un proceso de maduración psicobiológica.

–Las actitudes se relacionan siempre con los factores situacionales o contexto social que envuelven la conducta a que se refieren.

–Las actitudes varían en cualidad (positivas o negativas) e intensidad o grado en que se poseen.

–Las actitudes presentan un carácter multidimensional, definiéndose principalmente por su componente evaluativo-afectivo (Escámez y Ortega, 1988).

3. 6. 3. LA RELACIÓN DE LAS ACTITUDES CON LAS CONDUCTAS

Iniciábamos el apartado sobre las actitudes señalando que la enorme difusión de su estudio en el campo de la psicología social, se debió a que se partía de la idea de atribuir a la actitud la capacidad de explicar y predecir el comportamiento social, ya que predominaba la convicción de que las actitudes conducen a la acción. La falta de evidencias definitivas llevó a considerar que había sido un error considerar que las actitudes determinaban directamente la conducta. Así según la definición de Rosenberg y Hovland: “Las actitudes son predisposiciones a responder a alguna clase de estímulos con ciertas respuestas” (Rosenberg y Hovland, 1961).

De los tres componentes clásicamente atribuidos a las actitudes ha sido el conductual el que ha estimulado mayormente la investigación actitudinal. Si bien nunca ha dejado de considerarse el factor conductual como un factor integrante de la actitud, hemos visto que las teorías más actualizadas suelen considerar otros factores (afectivos o cognitivos) como básicamente definatorios de la actitud.

El componente activo o conductual de la actitud es la tendencia a reaccionar ante los objetos de una determinada forma. Como afirma Garzón:

“Es una predisposición a responder de una determinada manera. Como predisposición implica que no siempre la actitud llevará a actuar y, por otro lado, que no se refiere a conductas específicas. Sin embargo, en la medida que es una predisposición a responder, alude a una cierta regularidad o constancia en el comportamiento”.

Al igual que los teóricos del enfoque cognitivo-evolutivo denunciaban el error cometido por los psicólogos sociales respecto al intento de demostrar la determinación directa que se suponía ejercía el pensamiento moral sobre la conducta; distintos autores en el intento de clarificar las relaciones existentes entre actitudes y conductas, consideran que uno de los fallos importantes de los psicólogos sociales en el estudio de las actitudes ha sido la reincidencia en explicar las conductas de las personas como dependientes directamente de sus actitudes.

A partir de ésta concepción, los psicólogos sociales habrían errado nuevamente a dos niveles:

1. – Cabría esperar, como indican ciertas investigaciones que, en ocasiones, la acción es la que antecede a la actitud; en otras palabras, que las actitudes sean elaboraciones posteriores a la conducta y depender de ella. Y en definitiva, que la flecha de la relación actitudes-conducta tenga una dirección inversa o, al menos, bicausal.

Elliot presenta investigaciones en que la decisión de un determinado comportamiento y su puesta en práctica conlleva una modificación actitudinal o genera consolidación en una actitud, que con anterioridad no era consistente. Llega a la conclusión, tras sus investigaciones, de que una persona formará actitudes más positivas hacia algo si antes se compromete en ello; o bien que alguien relajará su postura moral hacia una acción si es tentado y realiza esa acción; también a la inversa, alguien

endurecerá sus actitudes morales si es tentado y resiste. La teoría que subyace a esta concepción del cambio actitudinal en que la acción precede a la racionalización es principalmente la de la disonancia cognitiva, de la que ya se ha hablado.

Así supongamos que uno tiene un cierto número de opiniones ecológicas sobre el equilibrio con la naturaleza y, al mismo tiempo, trabaja en una central nuclear. La disonancia entre estas dos cogniciones puede ser reducida si esa persona cambia su comportamiento, y busca trabajo en una industria diferente. Pero otra manera de reducir la disonancia consiste en cambiar de cogniciones; así esta persona modifica sus ideas sobre la energía nuclear. Al reflexionar se convence de que esa energía puede hacerse menos peligrosa, que permite que la gente tenga trabajo etc..

2. – Las actitudes morales serían un componente necesario de las conductas morales, pero no suficiente para evaluar una acción, ni tampoco para predecirla directamente. Existirían otros componentes del comportamiento; y sería necesario investigar acerca de todos los factores implicados para pronosticar unas determinadas conductas. Las actitudes pueden ser buenos predictores de la conducta, aunque no el único predictor.

Estas serían las principales deficiencias de los estudios clásicos sobre la influencia de las actitudes en las conductas; y también la explicación a la escasez y falta de consistencia en la correlación de éstas dos variables. Al respecto algunos teóricos (Rodríguez, 1981; Fishbein y Ajzen, 1977) plantean la necesidad de tener en cuenta otros factores que influyen en la conducta cuando ésta se quiera predecir a partir de las actitudes, variables como la personalidad, la motivación, las normas sociales, la intención, etc..

En concreto el modelo de Fishbein y Ajzen intenta ofrecer respuesta a las dos deficiencias detectadas en los estudios clásicos sobre actitudes, haciendo intervenir los

conceptos de norma subjetiva e intención conductual como mediadores entre la actitud y la conducta. Comentamos más ampliamente su enfoque teórico a continuación.

3. 6. 3. 1. El modelo de las actitudes de Fishbein y Ajzen.

Fishbein y Ajzen parten del supuesto de considerar que la conducta social humana no está determinada por motivos inconscientes o creencias irracionales y arbitrarias. Este modelo ha inspirado principalmente nuestro entendimiento teórico de las actitudes en el modelo propuesto por nosotros y presentado al finalizar este capítulo.

Juan Escámez ha sido promotor del estudio de las actitudes en el ámbito pedagógico de nuestro contexto cultural. Enumeramos a continuación algunas de las principales razones que este experto ofrece para la elección de éste modelo:

a. – Ofrece un modelo antropológico: Fishbein y Ajzen no formulan explícitamente un modelo antropológico, sin embargo queda patente en su obra que conciben al ser humano como organismo esencialmente racional; el sujeto controla su propia conducta sirviéndose de la información que posee que es la base de sus elaboraciones de juicios, evaluaciones y toma de decisiones. Pero hablar de decisiones razonadas no significa necesariamente que sean razonables porque el sujeto puede estar limitado por sus capacidades de razonamiento o por la insuficiencia de la información. Lo que resalta Escámez de éste punto es “la consideración del hombre como una estructura psicosomática, en la que todo queda regido por el cerebro, como nivel superior de integración, mostrándose un dominio de los niveles superiores sobre los inferiores que aparecen como subsistemas. Así todos los impulsos y conductas del hombre resultan mediatizados por la razón” (Escámez y Ortega, 1986: 33).

b. – Atención a factores sociales y personales: En éste modelo no quedan marginadas las variables externas sociales, puesto que el sujeto realiza evaluaciones y toma decisiones en función de una información, que en buena medida es externa. Las variables de personalidad y sociales quedan integradas según éstos autores en la categoría de “creencias”; variable que puede ser directamente analizada. El sujeto dota de significado a la información venida del exterior. En otros términos “en el modo cómo queda asumida la información por el sujeto es donde se plasman tanto los factores del contexto ambiental como aquellos característicos de la personalidad” (Escámez y Ortega, 1986: 33).

c. – Coherencia con el enfoque cognitivo-evolutivo: Añadimos por nuestra parte otra importante cualidad del modelo de Fishbein y Adjen, ventajosa para nuestro estudio: esta postura racionalista es fácilmente compatible con el enfoque cognitivo-evolutivo del razonamiento moral de Kohlberg. Aspiramos a situar la investigación empírica en un marco conceptual integrador de los distintos componentes morales, con garantías mínimas, sino de consistencia y fortaleza teórica, sí al menos, de cierta coherencia y racionalidad. Por ésta razón es fundamental elegir modelos de los distintos componentes que sean compatibles entre sí.

Quizá la mayor aportación del modelo de Fishbein y Adjen sea la conceptualización de los términos “creencia”, “norma subjetiva” e “intención”; y su diferenciación del término “actitud”. La integración de las normas subjetivas y de las intenciones en el proceso actitudinal explica fundamentalmente la vinculación indirecta de las actitudes con las conductas. Veamos los rasgos esenciales de cada uno de los componentes del modelo:

1. – La actitud en el modelo de Fishbein y Adjen es “una predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable con respecto a un

objeto o situación dado”. La consistencia indica que existe correlación entre actitud y conducta; no obstante las actitudes no son observables directamente sino que son inferidas desde la consistencia afectiva. En éste modelo, sin embargo la consistencia no se establece tanto entre estímulo-respuesta, lo que indicaría una mayor relación entre actitud y conducta. La consistencia que se propugna en el modelo se refiere a la consistencia evaluativa o afectiva; esto es lo que distingue a la actitud de otros elementos del área.

La característica central de la actitud es, por tanto, la favorabilidad-desfavorabilidad en torno a los patrones conductuales hacia un objeto social; si bien el componente afectivo está íntimamente ligado al conocimiento (Escámez y Ortega, 1986: 38). Si consideramos la consistencia en términos de una evaluación afectiva general en torno a un objeto dado entonces la actitud no está relacionada con una conducta particular o una clase de conductas sino que nos referimos a la favorabilidad en conjunto, como totalidad, hacia un marco conductual amplio. Conocer la actitud de una persona no es, por tanto, un criterio definitivo para predecir la conducta. De ahí que Fishbein y Ajzen postulan que la predisposición de la conducta específica se deriva no de la actitud sino de la intención.

Esta es una de las características fundamentales de esta teoría, y que la diferencian de otras, que la dinamicidad funcional de las actitudes interactúa con las conductas pero no las predice. La favorabilidad dice relación a los resultados y no tanto a la conducta específica. Las investigaciones clásicas sobre actitudes han insistido en la vinculación directa entre actitud y conducta. Así por ejemplo si una persona vota a un partido ecologista se entendería que esa persona tiene una actitud positiva hacia ése partido. Esta teoría matiza que la actitud no es favorable al partido (objeto social) sino más bien a las consecuencias que prevé si ése partido gana las elecciones. Por tanto al hablar de actitudes nos referimos a predisposiciones para actuar y no a la conducta misma.

Un ejemplo de actitud positiva sería la de estimar que la utilización del transporte público es más deseable que utilizar un vehículo propio porque ello supone una menor

contaminación atmosférica. Disponer de ésta actitud positiva hacia la limpieza atmosférica no implica, de hecho, que la persona abandone la utilización del vehículo propio.

La característica central de la actitud, es por tanto la dimensión afectiva que la acompaña, hasta el punto que en ocasiones la actitud en su conjunto se identifica con este componente; si bien son aprendidas.

2. – Las creencias: El componente cognitivo de las actitudes haría referencia a las creencias. Sin embargo a diferencia de las actitudes, las creencias pueden carecer del componente preferencial o estimativo. Por creencia hay que entender las concepciones y afirmaciones sobre la naturaleza de un objeto o fenómeno, de tal modo que una creencia puede ser verdadera o falsa, pero no implicaría una dimensión de acuerdo-desacuerdo o de deseable-rechazable; es decir serían meras afirmaciones sobre la realidad que no conlleva valoración positiva o negativa (Escámez y Ortega, 1986: 39). Es la categoría que subsume toda la información que el sujeto tiene sobre el objeto de la actitud. El término creencia engloba conceptos como opinión, idea, información y todo aquello que está relacionado con el ámbito del conocimiento (Ortega, Mínguez y Gil, 1994: 36).

Una creencia aparece cuando a un objeto se le asigna un atributo considerado como un aspecto discriminable del mundo del individuo. Las creencias en el área actitudinal, serían concebidas como el convencimiento del sujeto, a partir de la información poseída, de que realizando una conducta dada obtendrá ciertos resultados, positivos o negativos. A estas creencias se las denomina el modelo “creencias conductuales” (Escámez y Ortega, 1986: 40).

Escámez explicitando el modelo de Fishbein y Ajzen establece un importante diferencia entre dos tipos de creencias: a) las creencias asumidas por el propio sujeto, b) las creencias que el sujeto tiene sobre las creencias de la población de su entorno, es decir las creencias que el sujeto atribuye a las personas de su contexto. Al respecto escribe:

“Entre las creencias propias y las que atribuye a su contexto más próximo, a las personas importantes par él, hay una clara disonancia. Con frecuencia no se entiende la conducta del individuo porque no se ha establecido la distinción anterior, ya que la conducta, con frecuencia, tiene su origen no en las propias creencias en torno al objeto sino en las percepciones que el sujeto tiene sobre las creencias de otros sujetos, importantes para él. Una creencia de este tipo es cuando el individuo cree que las personas con las que se siente obligado a cumplir, sean cuales sean las razones, piensan que él realizará una determinada conducta; a éste segundo tipo de creencias se la denominan en el modelo “creencias normativas” (Escámez y Ortega, 1986: 34).

Las creencias conductuales dicen relación a las actitudes y las creencias normativas a las normas subjetivas.

3. – Las Normas subjetivas hacen referencia a las normas sociales imperantes o a expectativas de gente o grupos relevantes para el sujeto (Escámez y Ortega, 1986: 34). Puede suceder que entre sus propias creencias y las que atribuye a su entorno haya disonancia o conflicto. Es evidente que en la norma subjetiva tiene una importancia esencial los llamados “referentes específicos”, que son personas, grupos o instituciones relevantes por alguna razón para el sujeto (familiares, amigos). En caso de conflicto entre creencias conductuales y normativas, el sujeto puede optar por una conducta acorde con las expectativas de los referentes específicos. En tal caso conocer las actitudes del sujeto no nos ayudaría por supuesto a preveer su conducta.

Siguiendo con el ejemplo anterior decíamos que una persona puede estimar que la utilización del transporte público es más deseable que utilizar un vehículo propio porque ello supone una menor contaminación atmosférica y además estaría dispuesto a llevarla cabo; pero ello no predice directamente el comportamiento porque la evaluación afectiva o disposición personal puede entrar en conflicto con la norma subjetiva en el caso de que ciertos referentes específicos, familia, amigos etc.. aprecien y valoren la posesión y

utilización del vehículo propio. La persona puede plegarse a las expectativas de dichos referentes y utilizar su vehículo, si ello le da una imagen de mayor prestigio ante sus referentes específicos.

Esto es algo muy importante a tener en cuenta en EVA; muchas personas están convencidas de que los vehículos contaminan el ambiente, y que sería mejor para todos utilizar menos el vehículo propio ¿porqué no solo no disminuye la utilización, sino que va en aumento? sin duda las razones no se refieren sólo a las actitudes personales. Llegar al trabajo en autobús, andando o en bicicleta no sólo es más incómodo, sino signo de menos prestigio personal (cuáles sean los referentes específicos que más influyen en determinado momento o actitud, vendrá dado entre otras cosas por el nivel de desarrollo y autonomía moral del sujeto). Es fundamental conocer los referentes específicos de los alumnos, y si estos van a apoyar los objetivos de los programas o influirán en sentido contrario.

4. – Las Intenciones: Su especial significación se debe a que tanto las actitudes como las normas subjetivas no se relacionan directamente con las conductas sino a través de ella, es decir sólo la intención, es predictora de conducta, y las actitudes y normas subjetivas se relacionan o hacen referencia, en primera instancia con la intención; en la intención no sólo existe la inclinación sino la voluntad expresa de actuar de una determinada forma. La intención es la categoría mediacional a través de la que actitud y norma subjetiva inciden en la conducta (Escámez y Ortega, 1986: 44).

3. 6. 4. LA RELACIÓN DE LAS ACTITUDES CON EL JUICIO MORAL

3. 6. 4. 1. La relación entre juicio moral y actitudes: aportaciones empíricas

Existe poca investigación empírica que ofrezca apoyo firme a la hipótesis sobre la naturaleza de la vinculación de las actitudes con el razonamiento moral. Otro problema es, como se ha mencionado en apartados anteriores, que en las investigaciones no queda claro el ámbito conceptual del área actitudinal. Vamos a presentar los estudios más significativos realizados sobre éste tema recopilados y comentados por James Rest (Rest, Thoma y Barnett, 1986). No nos adentraremos en más profundidades terminológicas; pero sí señalamos el hecho de que éste autor, como es común, no establece diferenciación teórica entre actitudes, creencias y opiniones o postura ideológica. El entiende la actitud como la “adhesión a determinados puntos de vista” sociales, ideológicos, políticos o religiosos.

Rest realiza una interesante revisión de algunas investigaciones que intentan establecer las relaciones existentes entre juicio moral y actitud. La forma en que se intenta controlar este supuesto empíricamente es relacionar las puntuaciones del DIT con test de actitudes. En realidad al autor, no parece interesarle directamente el estudio de la relación entre juicio moral y actitudes, sino en función de analizar más pormenorizadamente la naturaleza de los vínculos encontrados en abundantes estudios empíricos entre juicio moral y conducta:

“Diferentes puntuaciones en el DIT representan diferentes modos en que las personas definen las situaciones; las diferencias en la definición situacional conduce a diferencias en juzgar qué es importante, y consecuentemente a diferencias en juzgar qué curso de acción es adecuado” (Rest, Thoma y Barnett, 1986).

Entiende el autor que las escalas de actitud son un indicativo de diferentes percepciones y concepciones de la realidad. Las escalas de actitudes siguen una racionalidad y metodología diferentes a las medidas del desarrollo cognitivo. Su diferencia con el juicio moral es que las medidas del juicio moral están diseñadas para reflejar de qué forma las diferentes concepciones de la justicia influyen en el proceso del

juicio moral, mientras los test de actitudes están diseñados para reflejar las diferentes conclusiones o resultados de juzgar. En otras palabras, el juicio moral intenta medir el proceso de razonar, mientras las actitudes intentan caracterizar las conclusiones del proceso de razonamiento. Vamos a ver por tanto estudios que relacionan el DIT con test de actitudes.

Rest se plantea la siguiente cuestión: ¿la forma en que una persona construye sus percepciones sobre las situaciones (tal como expone el DIT) tiene algo que ver con las conclusiones o la adhesión a particulares puntos de vista (actitudes)?.

La primera investigación analizada por Rest se refiere a una serie de estudios, usando el "Test de la Ley y el Orden". Esta prueba incluye una serie de cuestiones públicas y políticas polémicas; plantea cuestiones sobre la libre expresión, procesos de justicia, desobediencia civil, y temas similares. El cuestionario es puntuado contando el número de ítems en los que un sujeto otorga poder casi sin límites a las autoridades; o es partidario de que existan instituciones sociales mantenedoras del orden y la estabilidad, incluso con alto costo del bienestar y la libertad personal (de ahí la etiqueta "ley y orden"). El "Test de la Ley y el Orden" se relacionó con las puntuaciones del DIT. Señala Rest que existen razones teóricas para creer que los conceptos de justicia en el estadio 4 deberían congeniar con una postura de "ley y orden" ante cuestiones controvertidas, y que el pensamiento de principios (estadios 5 y 6) conduciría a bajas puntuaciones en el "Test de la Ley y el Orden" (Rest, 1979a: 161-65).

Y en efecto, lo que muestran los resultados es que el DIT y el "Test de la Ley y el Orden" están significativamente correlacionados (la puntuación P estaba negativamente correlacionada con el "Test de la Ley y el Orden"; mientras la puntuación del estadio 4 estaba positivamente correlacionada). En concreto en dos de estos estudios la correlación fue de $-.61$ y de $-.45$ entre la puntuación P y el "Test de la Ley y el Orden". En conclusión esta serie de estudios muestran una consistente relación entre el DIT y un test de actitudes políticas.

En una revisión con otras pruebas de actitudes políticas, Barnett encontró también consistentes correlaciones positivas de posiciones liberales con la puntuación P del DIT y consistentes correlaciones de posturas políticas conservadoras con la puntuación del estadio 4. Estos estudios revelaron que el DIT está relacionado con -posturas -políticas liberales o conservadoras de forma similar que con posturas religiosas liberales o conservadoras (Rest, Thoma y Barnett, 1986: 142).

Además Rest presenta una serie de estudios que evalúan las relaciones entre juicio moral y cuestiones sociales generales.

Los cuatro primeros estudios tienen que ver con la cuestión de la autoridad. Smith evaluó el razonamiento de estudiantes universitarios sobre sus propias dificultades con el equipo de gobierno de una universidad. Bloom y Deal relacionaron una medida de actitudes hacia el uso de una posición de autoridad en el aula con las puntuaciones en el DIT. Lapsey, Sison, y Enright relacionaron las puntuaciones P con una medida general de autoridad. Mientras la magnitud de las correlaciones varía, todos estos estudios muestran relaciones significativas entre diferentes características de autoridad y juicios morales.

Tabla 0. Relación del razonamiento moral (DIT) y actitudes sociales generales

AUTOR	MUESTRA	ACTITUD EVALUADA	RESULTADOS
Smith (1978)	55 estudiantes de Instituto	Entrevista sobre la interpretación de los sujetos de su propia experiencia disciplinaria	$r = .62$
Bloom (1978)	189 estudiantes de Posgrado	Escala para alumnos de ideología autoritaria.	$r = -.18$
Deal (1978)	28 estudiantes universitarios	Escala para alumnos de ideología autoritaria.	$r = .60$
Lapsley (1976)	65 mujeres de instituto.	Escala de Actitudes hacia la Autoridad.	$r = .29$
Bidwell (1982)	Adultos (rango edad, 27-65)	Escala de Inquietud ante la muerte (mide la complejidad del pensamiento, y actitudes hacia la muerte).	$r = .68$
Malloy (1984)	64 tecnólogos médicos	Actitudes hacia el estudio de cuestiones éticas médicas.	$r = .44$
Dewolfe y Jackson (1984)	113 estudiantes de instituto	Actitudes hacia la pena de muerte.	$r = -.41$
Letc.hworth y McGee (1981)	24 estudiantes de instituto	Actitudes hacia la Igualdad de Derechos.	$r = .55$
Walgren (1985)	49 estudiantes de instituto	Cuestionario de Minnesota de Importancia (necesidades y valores relativos a la satisfacción laboral)	$r = .37$
Felton (n.d.)	102 enfermeras Graduadas y 209 postgraduadas	Escala de Atribución de responsabilidad.	$r = n.s.$
Corcoran (n.d.)	20 mujeres estudiantes de instituto	Actitudes hacia la no cooperación con otros en el dilema del prisionero	$r = n.s.$

n. s. : no significativo.

Fuente: James REST, Stephen Thoma y Robert BARNETT, "Moral Judgment, Behavior, Decision Making, and Attitudes" James REST, *Moral Development. Advances in Research and Theory*, PRAEGER, Nueva York, 1986, p. 146.

Resumiendo, tomados conjuntamente los estudios dirigidos a la conducta, la ley y el orden, actitudes políticas, ideologías religiosas conservadora o liberal, y diversas actitudes sociales tales como: materias médicas actuales y juicios morales de los profesionales de la medicina; necesidades percibidas y los valores relevantes; adaptación y satisfacción para el trabajo; comprensión de la disciplina en el aula. En definitiva un total de setenta estudios muestran consistentemente relaciones significativas con las puntuaciones del DIT (Rest, Thoma y Barnett, 1986: 147-148).

3. 6. 5. LA RELACIÓN DEL RAZONAMIENTO MORAL CON LAS ACTITUDES Y CONDUCTAS DE RESPETO AL MEDIO AMBIENTE

De los estudios revisados por Rest parece prudente concluir que el juicio moral tasado por el DIT guarda relación con factores externos ajenos al propio cuestionario. Factores que, sin estar claro que se ajusten a una definición rigurosa de la concepción de actitud, sí podemos denominarlos factores actitudinales o asociados al campo actitudinal. Parece por tanto existir aval empírico respecto a la relación entre el juicio moral medido por el DIT y otros factores actitudinales.

En nuestro estudio empírico analizamos si el razonamiento moral también guarda relación con factores actitudinales en el campo específico del medio ambiente. Es decir nos planteamos si existe relación entre razonamiento moral y factores actitudinales ambientales, del mismo modo que parecen existir relación entre razonamiento moral y factores actitudinales sociales y humanos.

La investigación llevada a cabo por Mitchel Clayton (Clayton, 1980) se adecua más a los intereses de nuestro trabajo. Este estudio examina las relaciones entre razonamiento de principios, preocupación ambiental, actitudes y conductas respecto a temas ecológicos, y conocimiento sobre contaminación ambiental.

Clayton parte de una revisión de la literatura con el Defining Issues Test, así como la literatura en actitudes, conocimientos y conductas ambientales. Realiza un análisis estadístico comparativo entre grupos ambientales y cívicos respecto a estas variables. Participaron en el estudio miembros voluntarios de dos grupos cívicos y cuatro grupos ambientales. Las pruebas utilizadas por Clayton para evaluar el nivel de razonamiento moral de principios y las actitudes ambientales fueron respectivamente Defining Issues Test (DIT) y la Escala de Interés ambiental (Environmental Concern Scale).

Parte de hipótesis elaboradas respecto a las diferencias de grupos en estas variables y relaciones entre estas variables dentro de los dos grupos. El análisis se dirige a describir variaciones de respuesta, a partir de análisis estadísticos “entre” e “intra” grupos. Se analizan también la influencia de variables demográficas como la edad, sexo, nivel de educación, número de hijos, preferencias religiosas, y ocupación.

Las hipótesis respecto a las diferencias de grupo en cuatro de las medidas fueron confirmadas indicando que los ambientalistas demostraban niveles significativamente más altos que los miembros de clubes cívicos en razonamiento de principios, interés ambiental, conocimientos ecológicos, y conductas ecológicas.

Sin embargo la hipótesis respecto a la correlación positiva entre razonamiento de principios con la preocupación ambiental expresada y la conducta ecológica no fue confirmada. Tampoco se confirmó la relación positiva hipotetizada del nivel de razonamiento de principios con el conocimiento ambiental.

La hipótesis de que la preocupación ambiental no se correlacionaría significativamente con la conducta ecológica no se confirmó. Las dos variables fueron significativamente correlacionadas en el grupo cívico y el grupo ambiental. Tal como se había predicho, la preocupación ambiental expresada y el conocimiento ambiental no se

relacionó significativamente. Favorablemente, sin embargo, la hipótesis de que el conocimiento ambiental y la conducta ecológica no estaría relacionada sólo fue confirmada en el grupo cívico. El nivel de conocimiento ambiental y la conducta ecológica estuvo significativamente relacionada en dirección positiva en el grupo ambiental. Tomado en conjunto, las correlaciones entre las cuatro medidas de razonamiento de principios, actitudes ecológicas, conocimiento ecológico no evidenciaron un patrón congruente en el que estas cualidades estuvieran conjuntamente y positivamente interrelacionadas.

Las conclusiones más relevantes de la investigación de Clayton para el tema que nos ocupa son pues: a) la ausencia de una vinculación positiva entre razonamiento moral de principios con las actitudes o intereses ambientales, b) la ausencia de una vinculación positiva entre razonamiento moral de principios con conductas ecológicas, c) la confirmación de una vinculación positiva de las actitudes ambientales con la conducta ecológica.

Otro trabajo empírico llevado a cabo por Louis Iozzi (Iozzi, 1977) intenta analizar las relaciones entre el nivel de razonamiento moral y situaciones morales específicas. En concreto Iozzi analiza las relaciones entre el razonamiento moral en cuestiones ambientales medido con el Environmental Issues Test (EIT) (Iozzi, 1978) y las actitudes ambientales medidas con el Ecology Attitude Inventory (EAI). La comparación de las puntuaciones de 115 sujetos en ambos cuestionarios reveló una correlación moderada pero significativa.

Dana Zeidler y Larry Schafer (Zeidler y Schafer, 1984) llevaron a cabo, por su parte, una investigación utilizando como instrumentos de medida el DIT, el EIT y EAI. El objetivo de este trabajo fue examinar las diferencias en el razonamiento moral cuando éste es aplicado a situaciones contextuales diferentes (social y ambiental) y determinar si los sujetos muestran niveles de razonamiento moral más elevados en áreas en que ellos tienen elevados conocimientos, intereses y experiencia. Algunas de las conclusiones generales de su estudio fueron: los dos factores que explicaron las máximas diferencias a

la hora de valorar el perfil moral de los sujetos fueron las actitudes ambientales y el razonamiento moral (medido en DIT y EIT). Una propuesta central de su estudio fue que si el razonamiento moral no es una valoración exclusivamente cognitiva independiente de las actitudes hacia el tema en cuestión, entonces las relaciones entre el razonamiento moral y las actitudes deben existir. En efecto la variable afectiva representó la más alta variación en razonamiento moral medido por el EIT, después del razonamiento moral en cuestiones sociales generales.

Las investigaciones dirigidas a conocer la relación del razonamiento moral con las actitudes específicas ambientales, son por supuesto escasas, no todas apoyan dicha relación, pero vistas en conjunto sí parece existir cierto aval empírico apoyando una relación entre razonamiento moral con las actitudes específicas ambientales, similar a la relación existente entre razonamiento moral y actitudes sociales generales.

3. 6. 5. LAS ACTITUDES COMO FACTOR MEDIADOR ENTRE JUICIO Y CONDUCTA MORALES: PROPUESTA DE UN MODELO DE ORGANIZACIÓN INTEGRAL DE LA MORALIDAD

Nos interesa señalar respecto a todo lo dicho anteriormente la tendencia progresiva a la diferenciación del área actitudinal como área propia, y también la tendencia a integrar el estudio de las actitudes en el amplio e innovador campo de la educación moral.

Recuérdese que ante la polémica suscitada en torno a la naturaleza de la relación entre el razonamiento moral y la conducta moral el enfoque cognitivo-evolutivo se decantaba decididamente por una concepción unitaria del desarrollo moral. La cuestión inmediata respecto al tema de las actitudes es obvia ¿están integradas las actitudes dentro del sistema moral unitario que defiende Kohlberg? y si suponemos esto ¿son las actitudes un componente mediador entre el juicio y la conducta morales?.

Decíamos que Kohlberg asume que la conducta moral incluye como elemento esencial el juicio individual del propio actor, es decir una comprensión cognitiva y una convicción “en conciencia” de los motivos que le llevan a actuar. Por tanto una conducta resultante del mero conformismo a normas o influjos externos no podíamos considerarla específicamente moral, aún en el caso de que fuera una conducta correcta.

Por otra parte aceptaban en general todos los enfoques que la actitud es un constructo aprendido, lo que implica, sin duda, la influencia decisiva de factores externos. Las actitudes, decíamos, son producto de una interacción social, más que innatas o el resultado de un proceso de maduración psicobiológica.

Una conclusión, no obstante, sería que la sola influencia social no generaría de suyo actitudes propiamente morales. Es fundamental por ello asumir que en la formación y el cambio actitudinal los agentes socializadores externos tienen un papel influyente, pero que además existen elementos intrínsecos al sujeto que interactúan con el influjo social y que son también determinantes de las actitudes.

Las actitudes se caracterizan, según Montmollin, por ser “un constructo operatorio que sirve para explicar que la conducta del individuo no está regulada directamente desde el exterior por el medio físico y social, sino que los efectos del mundo exterior están mediatizados por la manera con que el individuo interpreta, organiza y codifica los elementos exteriores” (Montmollin, 1991). Montmollin destaca los elementos internos de las actitudes; las actitudes son aprendidas o adquiridas de múltiples maneras, pero son, en última instancia, “disposiciones internas; y en tanto que disposiciones internas e individuales, aparecen “como el producto y el resumen de todas las experiencias, directas o indirectas, que el individuo ha tenido con el objeto o su símbolo”. De esta manera la actitud es subjetiva; es una característica propia del individuo, una parte de su personalidad, una marca de su individualidad y su diferencia. En definitiva, a diferencia de otras modalidades de influencia social como el conformismo, el campo del cambio de actitud incluye tanto la influencia social como la no social.

Entendemos que las actitudes estarían vinculadas al razonamiento moral esencialmente desde su componente cognitivo. Parece también lógico establecer que la diferenciación más importante de las actitudes respecto al razonamiento moral vendrían dadas por la mayor incidencia en las actitudes de los factores afectivos y de influencia social. Aventuramos la tesis de que los factores más propiamente personales, o los elementos internos más libres de influjos externos integradores de la actitud vendrían del lado de ciertos constructos emocionales inherentes a la personalidad del sujeto; pero, sobre todo del componente cognitivo; justamente el factor más fuertemente vinculado al razonamiento moral.

Cabe esperar también que el componente conativo, entendido como “la predisposición a responder con regularidad ante objetos dados” esté más potentemente vinculado a las actitudes que al razonamiento moral. En otras palabras, creemos que las actitudes pronosticarían mejor las conductas que el razonamiento; y, en consecuencia, la relación estadística de las conductas con las actitudes debería ser más consistente que la relación estadística de las conductas con razonamiento moral.

Pero, por otro lado, si entendemos el área actitudinal como instancia intermedia entre juicio moral y conducta moral, también debería barajarse la hipótesis de que la relación estadística de las actitudes con el razonamiento moral debería ser más consistente que la relación estadística del razonamiento moral con las conductas.

El siguiente esquema presenta gráfica y sintéticamente la organización jerárquica e integral de la moralidad atendiendo a los factores que consideramos más señalados. Sigue un orden en función de las distintas dimensiones de la personalidad y su criterio es de mayor a menor centralidad. El modelo posee elementos que son adoptados del modelo de Actitudes de Fishbein y Ajzen que ya hemos comentado.

COGNITIVA***Razonamiento moral***

(Evaluación cognitiva)

AFECTIVA***Actitudes morales***

(Evaluación afectiva)

COMPORTAMENTAL***Conducta moral***

Como Puede verse se establece en el modelo una clasificación de tres categorías: cognoscitiva; afectiva y comportamental. A cada categoría va referido cada uno de los tres factores a los que se ha dirigido nuestro análisis teórico y a los que se dirige también nuestro estudio empírico: razonamiento, actitudes y conductas morales.

Nuestra propuesta teórica es la que sigue: Contemplando global y unitariamente la organización de la moralidad, deberíamos comprender todos los elementos o componentes de la personalidad moral de forma integrada e interactiva. Si bien es también necesario conceptuar ciertos componentes como “más inclusivos”, centrales o integradores; de tal forma que podría hablarse teóricamente de “una cierta jerarquización sistémica” en la organización de la personalidad moral. Correspondería el nivel de mayor inclusividad o centralidad al razonamiento moral, seguido de las actitudes y finalmente el componente menos central serían las conductas. Efectivamente una conducta pese a ser correcta o adecuada, puede ser inducida exclusivamente por instancias externas al sujeto, en cuyo caso no podría hablarse propiamente de conducta moral.

Partiendo de ésta idea, entendemos que el área actitudinal sería mediadora del razonamiento moral con las conductas. En otros términos y simplificando mucho, las actitudes serían un eslabón, pero no el único, con una función de engarce entre la dimensión más inclusiva del área cognitiva (razonamiento moral) y la menos inclusiva (conducta moral). Las actitudes vinculadas fuertemente al razonamiento moral en su componente cognitivo y a las conductas en su componente conativo; tendrían como ámbito propio y más definitorio el afectivo, emotivo o preferencial.

Las actividades realizadas en EA posiblemente se limitan a alguno de los niveles o factores señalados en el modelo: creencias, actitudes, conductas etc.. El efecto de las intervenciones si se dirigen por ejemplo a las creencias quedaría reducido al de la información e interpretación de ciertos problemas ambientales o, en todo caso, a la concienciación, que supone una evaluación y toma de postura personal (la persona estaría capacitada para emitir una opinión por ejemplo), necesaria pero claramente insuficiente si lo que pretendemos es a fin de cuentas cambios en el comportamiento de las personas. Si nuestras intervenciones se dirigen a las conductas puede suceder que los alumnos aprendan y exhiban unas conductas respetuosas con el entorno durante el programa, pero si no han elaborado razonamientos consistentes y una comprensión de porqué esas conductas son realmente mejores que las contrarias, sencillamente pueden desaparecer cuando la situación contextual cambie también. Algunos autores señalan una razón importante de la poca efectividad de los programas de EVA puede ser que no se ha conseguido que los problemas relativos al medio ambiente sean considerados además de como problemas ambientales y sociales como problemas personales, personalizar el problema conduciría a una interiorización personal de los valores ambientales.

Si esto fuera cierto nuestras intervenciones serían además de insuficientes claramente poco efectivas respecto a la solución de los problemas de las relaciones del hombre con su entorno físico y construido. Entendemos que personalizar los valores implica afectar a todos los ámbitos morales del sujeto, y fundamentalmente a aquellos

más inclusivos o centrales, aquellos en que los elementos más intrínsecos tienen un papel mayor.

Como se vio en el apartado dedicado a la Educación Ambiental, los Informes internacionales, programas, documentos etc.. todos comparten que la EA debe dirigirse a todas las dimensiones de la persona. Para Jack Arbuthnot el éxito de las decisiones políticas, programas educacionales, y otros esfuerzos que dependen de la acción individual específica en el ámbito de la problemática ambiental, puede depender de nuestra comprensión de las relaciones entre personalidad, actitudes, valores ambientales, conocimientos y conductas (Arbuthnot, 1977: 217).

Un programa de EVA puede dirigirse, por supuesto a cualquiera de los niveles por separado o a algunos de ellos; sin embargo la EVA, como enfoque educativo pretende atender y afectar a todos los niveles de la configuración de la personalidad moral; cognitiva (juicio moral), emotiva (actitudes morales), volitiva (conducta moral) y aptitudinal (autocontrol o fortaleza moral).

Previamente también propusimos que situarse en un "enfoque educativo integral" es uno de los principios fundamentales de la EVA. A dar cierta luz a éste principio hemos dedicado este apartado sobre psicología moral.

II. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

**CAPITULO 1: METODOLOGÍA DE LA
INVESTIGACIÓN E INSTRUMENTOS DE MEDIDA
DEL DESARROLLO MORAL**

1. 1. LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO MORAL:

Evaluación de actitudes y valores

Existe hoy la convicción generalizada sobre la necesidad de reivindicar la función moral en la educación, función desdeñada en las últimas décadas por la influencia de enfoques positivistas y academicistas. Al debate sobre la integración de la educación moral en la educación formal se le suma el debate concreto respecto a la posibilidad y deseabilidad de la evaluación de las diferentes dimensiones de la moralidad. Evaluar valores y actitudes se ha considerado peligroso porque implicaría juzgar moralmente a otras personas; esto parece ilegítimo si se defiende la pluralidad ético-moral.

Eisner en concreto admite que toda acción educativa está sometida a criterios de valor y no puede haber evaluación sin una concepción de lo educativamente valioso (Eisner, 1991). En efecto en la evaluación se mezclan necesariamente aspectos técnico-metodológicos y éticos (porqué y para qué evaluar). Y sólo después de clarificar los segundos pueden abordarse los primeros (Bolívar, 1995: 23)

De la doble dimensión técnico-metodológica y moral-social, es ésta última la que está obviamente subrayada en el tema de la educación en actitudes y valores ambientales. No se trata de medir, sancionar o clasificar a los alumnos, sino sobre todo de destacar su carácter formativo: proporcionar continuamente información y datos al investigador, a los profesionales y a los alumnos para que tomen conciencia del propio y ajeno desarrollo y tomen las decisiones oportunas. Debe, en consecuencia, haber algún juicio respecto a en qué medida los valores y actitudes están siendo incorporados y desarrollados.

La evaluación de la moralidad es, sin duda el ámbito más complejo, de la EVA. Por otro lado su multidimensionalidad (cognitivo-afectivo-comportamental-social-ambiental) hace que la evaluación tenga que ser equilibrada y multivariada. Juzgar en qué medida los alumnos aplican a la realidad el aprendizaje moral ambiental es tarea difícil, pero necesaria, si se desea una intervención eficaz y de calidad.

Pérez-Delgado, Mestre y Escribá (1995) realizan una breve revisión de los antecedentes de los instrumentos de medida de lo moral. Con algunas excepciones, clasifican la literatura relevante desde 1990 para medir los valores morales dentro de tres periodos cronológicos:

1. – Los primeros treinta años de nuestro siglo se caracterizan por el uso de instrumentos de lápiz y papel, la mayoría para diferenciar niños y adolescentes normales de delincuentes o sujetos con tendencias delictivas. Una característica común de este periodo fue que la corrección de las respuestas era determinada por los investigadores o por jueces expertos. En general los primeros test estandarizados eran medidas del carácter moral, basadas en el conocimiento moral o la aceptación por parte de los niños de los estándares de moralidad. Estos instrumentos, colectivamente conocidos como test de conocimiento moral, se utilizaron para predecir la conducta en distintas situaciones, la mayoría de las cuales incluía la resistencia a la tentación. En mayor o menor medida estos autores aceptaban la idea de que la conducta moral relevante está de algún modo determinada por el conocimiento moral y las creencias de los sujetos. Los resultados parecieron evidenciar que el conocimiento y las actitudes morales eran necesarios, pero no suficientes para predecir la conducta moral.

2. – El periodo posterior en el desarrollo de pruebas estandarizadas para evaluar los valores morales, se caracterizó por “el abandono de los acercamientos ingenuos y sin planteamientos teóricos de los primeros instrumentos. Los valores morales fueron vistos a la luz de amplias orientaciones teóricas, y la medida de las dimensiones relevantes de la moralidad fue incluida como parte de recursos más amplios y comprensivos de evaluación de las diferencias individuales y de la personalidad” (Pérez-Delgado, Mestre y Escribá, 1995:13). En esta etapa se incluye para evaluar los valores morales los conceptos de conocimiento, motivación, autocontrol y conducta. Otra característica o tendencia dentro de esta etapa es la introducción del tema moral en el contexto de los

modelos psicoanalíticos y neoconductistas. Ya no se busca la diferencia entre delincuentes y no delincuentes, sino que se estudia la personalidad de sujetos “normales”.

3. – Lo que caracteriza al periodo de los años cincuenta y sesenta es el uso de técnicas proyectivas, específicamente diseñadas para medir dimensiones morales relevantes en conexión con estudios sobre desarrollo del superyó y sobre la internalización de las normas. Los conceptos más característicos de este periodo en el estudio de psicología moral son la identificación, introyección e internalización (Hill, 1960).

En definitiva y, a excepción de las pruebas de enfoque psicoanalítico, los antecedentes de la medida de lo moral utilizan básicamente una metodología cuantitativa de corte psicométrico.

Las pruebas objetivas tienen una función valiosa pero no definitiva, deben, en nuestra opinión, estar respaldadas por métodos y técnicas cualitativas. El proceso de desarrollo moral es, sin lugar a dudas, un proceso de una enorme y compleja dinámica evolutiva, cuyos factores implicados y sus interacciones son variados, y difíciles de clarificar.

De cara a evaluar el desarrollo moral es necesario explorar los distintos sectores de la moralidad para clarificar el perfil moral del sujeto. Ello requiere la utilización de distintas técnicas de exploración y diagnóstico, dirigidas a los diversos componentes relevantes de la moralidad. El recurrir a una variedad de técnicas hará que se llegue a una comprensión más profunda de la situación (Elliott y Barrett, 1989: 32).

Consideramos que la enorme complejidad de la evaluación moral, exige de forma más perentoria la convergencia y combinación flexible de métodos de investigación cualitativos y cuantitativos. Las herramientas de evaluación utilizadas en nuestro estudio

son medidas objetivas-cuantitativas, que se dirigen a medir factores diferentes de la moralidad: razonamiento moral, actitudes y conductas.

1. 1. 1. INSTRUMENTOS DE MEDIDA DEL RAZONAMIENTO MORAL

Los instrumentos de medida de lo moral en la década de los noventa miden en una proporción inmensa variables cognitivas y, en especial, el juicio o razonamiento moral. Los datos indican, por otro lado que los instrumentos más utilizados son la Entrevista sobre el Juicio Moral (MJJ) de Kohlberg y el Cuestionario sobre Problemas Sociomorales (DIT) de Rest (Pérez-Delgado, Mestre y Escribá, 1995:15).

Kohlberg y sus seguidores, en base a los principios piagetianos, se mueven lejos de los procedimientos psicométricos tradicionales. Aunque parte de la teoría de los estadios estructurales, las características de los estadios no vienen dadas por el investigador sino que son ofertadas por los sujetos. La pretensión de Kohlberg es que el instrumento haga surgir las estructuras subyacentes al pensamiento de los sujetos. En otros términos las estructuras se infieren a partir de los argumentos esgrimidos por los testados: “las estructuras que nosotros tratamos de extraer en la construcción del test y a las que llegamos en la puntuación del test se abstraen de las respuestas así como de su forma y calidad”(Kohlberg, 1992: 383).

Localizar una estructura de estadio exige no un método *inductivo* sino *abductivo* que “requiere un trabajo en dos sentidos, entre supuestos teóricos tales como las estructuras postuladas por un lado y las reflexiones empíricas de esas estructuras dentro de las respuestas que los sujetos dan por otro lado” (Kohlberg, 1992: 383). También Loevinger dice que “el que construye los test encuentra estructuras evolutivas, no por un método inductivo sino por un método “abductivo”, una especie de “mutuo atar con correas” que lleva consigo un continuo ir y venir entre las reflexiones teóricas y las respuestas que los sujetos dan” (Loevinger, 1969). De ello se infiere que la lógica de

elaboración de los instrumentos de evaluación del juicio moral se asemeja más a la lógica dialéctica o de espiral de ciertos métodos cualitativos (tales como la investigación-acción) que a la lógica psicométrica de los test tradicionales de inteligencia o personalidad.

1. 1. 1. 1. La entrevista semiestructurada de L. Kohlberg

El sistema de evaluación del juicio moral de Kohlberg ha evolucionado a lo largo de los años. La fórmula más evolucionada es la entrevista del desarrollo moral, que consiste en una conversación entre entrevistador y entrevistado sobre la solución de tres dilemas morales. El entrevistador es, en último término, el responsable de la evaluación del estadio moral del sujeto. El objetivo de la entrevista es la obtención de respuestas cuantificables en cada cuestión. Para ello se proponen preguntas específicas a cada problema. Unas son optativas; otras han sido diseñadas para revelar el tipo y estadio del sujeto y otras están destinadas a iluminar la teoría ética del sujeto.

El sistema de puntuación permite que los sujetos sean clasificados según las categorías de Kohlberg, y aparezcan asignados al nivel preconventional (estadios 1, 1/2, 2), al nivel convencional (estadios 2/3, 3, 3/4, 4) y al nivel posconventional (estadios 4/5 y 5).

1. 1. 1. 2. Nuestro instrumento de medida del razonamiento moral: el Defining Issues Test (DIT) de J. Rest

Hemos planteado anteriormente la teoría de Kohlberg sobre el razonamiento o juicio moral, y también la diferenciación establecida por Kohlberg y Candee entre los principios morales o estructuras de razonamiento moral y los juicios morales

específicos. El juicio moral consiste en el proceso por el que una persona selecciona un curso de acción como el mejor moralmente. El DIT, instrumento utilizado en nuestro estudio intenta poner de manifiesto las estructuras de razonamiento moral subyacente al pensamiento de los sujetos, a partir de inducirles a la selección de juicios específicos.

En ese proceso incluimos tanto la sentencia por la que se determina que una acción es buena o mala, como también el argumento o razón que avala esa sentencia (Pérez-Delgado, 1994: 114). Como es habitual, utilizaremos indistintamente juicio y razonamiento para referirnos a este proceso de cognitivo moral.

El DIT es un instrumento de medida objetivo en forma de cuestionario; está validado para evaluar el nivel de razonamiento moral en que se encuentra el individuo según los estadios de Kohlberg. En el cuestionario se presentan seis historias que plantean problemas sociomorales, el sujeto ha de tomar una decisión en cada una de las historias; a continuación debe valorar doce cuestiones que se la presentan por cada historia, en buena lógica y si el sujeto entendió la estructura del cuestionario, las cuestiones más valoradas son las que le han llevado a tomar sus decisiones. Por último debe seleccionar las cuatro cuestiones más importantes de cada dilema. En función de las respuestas obtenidas y su valoración se mide la puntuación que tiene el sujeto en cada estadio. Dada la edad de los sujetos a los que se le aplica el cuestionario, el nivel 1 está casi totalmente ausente, por ello el DIT solo mide a partir del estadio 2 de Kohlberg; las puntuaciones obtenidas corresponden pues a seis estadios (2,3,4,5A,5B y 6).

En el cuestionario se presentan seis historias (“Enrique y el medicamento”, “La ocupación de los estudiantes”, “El preso evadido”, “El dilema del doctor”, “El Sr. Gómez” y “El periódico”) que plantean problemas sociomorales, el sujeto ha de tomar una decisión en cada una de las historias; a continuación debe valorar doce cuestiones que se la presentan por cada historia, en buena lógica y si el sujeto entendió la estructura del cuestionario, las cuestiones más valoradas son las que le han llevado a tomar sus decisiones. Por último debe seleccionar las cuatro cuestiones más importantes de cada

dilema. La puntuación permite situar a los sujetos en un continuo de 6 estadios jerarquizados del desarrollo del juicio moral.

Dada la edad de los sujetos a los que se les aplica el cuestionario, el nivel 1 está casi totalmente ausente, por ello el DIT solo mide a partir del estadio 2 de Kohlberg; las puntuaciones obtenidas corresponden pues a seis estadios (2, 3, 4, 5A, 5B y 6).

Con el DIT se obtiene además la puntuación P, que mide los estadios posconvencionales en conjunto (suma de los estadios 5A, 5B y 6). Esta puntuación se considera la más importante porque el DIT está especialmente diseñado para medir el razonamiento posconvencional. Sólo indirectamente este cuestionario nos informa del pensamiento convencional y preconvencional, es decir, de los niveles y estadios inferiores. Rest construyó este cuestionario también con vistas a cubrir limitaciones de subjetividad que el instrumento de Kohlberg presentaba, y también para detectar el pensamiento posconvencional (Rest, 1979).

Por su parte el índice D es la suma empírica ponderada de la importancia concedida a cada uno de los elementos de los distintos estadios, y no solamente de los posconvencionales. Es decir que el índice P sólo considera las cuatro opciones más importantes en cada dilema para el sujeto, mientras que el índice D utiliza las doce respuestas a cada uno de los dilemas.

Existen dos medidas más, la escala A y la M. La escala A intenta tipificar una orientación “contra lo establecido”, de disconformidad con las convenciones y normas establecidas. Es un punto de vista que rechaza la tradición y el orden social existente por supuestas arbitrariedades y corrupción. No se ha investigado mucho en esta línea, y por lo general, esta puntuación no se considera al interpretar los resultados del cuestionario.

Finalmente, la escala M es un escala de control que permite verificar si el sujeto ha comprendido las cuestiones y contesta en función del significado de las mismas y no en razón de las apariencias.

El DIT puede ser aplicado de ordinario a partir de octavo de EGB, entre 13-14 años. El test puede ser administrado colectivamente, lo cual supone una ventaja

importante. El tiempo necesario para responderlo es normalmente entre 30-50 minutos. Los sujetos de mayor edad y formación suelen emplear más tiempo en su cumplimentación. El tiempo no es un factor a valorar.

Pérez-Delgado, Frías y Pons (1995) presentan las diferencias más importantes entre el DIT y la entrevista de Kohlberg:

a. – El test de Kohlberg pide a los sujetos que generen espontáneamente una solución *ex novo* a un problema, mientras que el DIT pide que evalúan varias alternativas que se les presenta. El DIT, por tanto, es una tarea de reconocimiento más que de producción y en consecuencia, los sujetos tienden a aparecer en estadios más avanzados. Dada la edad a partir de la cual se aplica el cuestionario de Rest, el estadio 1 de Kohlberg está prácticamente ausente y por ello el DIT comienza en el estadio 2.

b. – El procedimiento de Kohlberg necesita un juez que clasifique las respuestas del sujeto de acuerdo con unas normas de puntuación, mientras que el DIT hace que el sujeto mismo clasifique sus propias respuestas, y así es posible una puntuación objetiva.

c. – La evaluación de Kohlberg sitúa a los sujetos en una secuencia evolutiva mediante un estadio tipo (esto es, ofreciendo normas de decisión para poder decir que un sujeto está en uno o en otro estadio), mientras que los índices P y D del DIT sitúa a los sujetos en un continuo (en el sentido del índice de madurez moral de Kohlberg).

d. – Rest establece características de los estadios que convergen profundamente con las de Kohlberg, aunque difieren de éstas en algunos aspectos. El mismo Kohlberg ha reformulado las características de los estadios en diferentes ocasiones desde 1958, y todas ellas tienen mucho en común con la formulación supuesta en el DIT, pero no todas son totalmente comparables.

e. – Por su condición de test objetivo, el DIT está libre de la subjetividad del testador, pero la influencia de los condicionamientos culturales es mucho más fuerte para este instrumento que para la Entrevista de Kohlberg, ya que en ésta se da necesariamente una adaptación inevitable a cada sujeto, mientras que en el DIT, al ser un test objetivo de lápiz y papel, sus ítems mantienen intocable la carga cultural de su procedencia y una estructura distante del sujeto que debe contestar.

1. 1. 2. NUESTROS INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE LAS ACTITUDES Y LAS CONDUCTAS ECOLÓGICAS

1. 1. 2. 1. El Cuestionario de Actitudes Ambientales (CAAM) de Nuévalos

En nuestra investigación hemos utilizado para la medición de las actitudes de respeto al medio el Cuestionario de Actitudes Ambientales (CAAM); herramienta de evaluación construida recientemente por nosotros mismos en colaboración con la Sociedad Valenciana de Educación Ambiental (SVEA). Este cuestionario surge como instrumento de exploración y medida de las actitudes ambientales en el contexto de la presente investigación y otras actividades asociadas.

La elaboración del CAAM permite extraer las categorías conceptuales sobre lo que se entiende por “respeto al medio ambiente” que subyacen a las respuestas que han exhibido las personas participantes. La metodología utilizada en su construcción comporta: a) un componente cualitativo para sacar a la luz las ideas que, según el criterio personal, se tienen sobre el respeto al medio ambiente y b) un componente cuantitativo para evaluar la actitud ambiental en una escala de cinco categorías.

El método llevado a cabo fue el siguiente. Se pidió a los participantes (cinco muestras de 30 sujetos seleccionados al azar) que dijeran características que consideraban debía reunir una “persona respetuosa con el medio ambiente”. Las respuestas se transcribieron literalmente, y fueron reunidas en un conjunto de ítems, potencialmente útiles (unos 50). El segundo paso consistió en clasificar los ítems en categorías que constituyen los rasgos básicos referidos a la actitud en cuestión, y que se pretenden evaluar. Se supone que estas categorías ofertarán un perfil de persona respetuosa con el medio, en virtud de sus contenidos homogéneos en 14 categorías. Posteriormente se presentaron las categorías a diez personas consideradas “expertos en el tema ambiental”. Se les pidió que evaluaran por un lado la relevancia de las

categorías establecidas, y por otro, la representatividad de las categorías respecto a la actitud respetuosa con el medio ambiente; los expertos añadieron una categoría más. Se elaboraron 17 ítems, 13 de ellos correspondientes a cada una de las 13 categorías detectadas, y que reflejaban el contenido en cuestión de cada una de las categorías; los 4 ítems restantes se referían a las dos categorías restantes. Puede decirse por tanto, que dentro del campo ambiental existen 15 temáticas diferentes, una por cada ítem, a excepción de dos temáticas repetidas en dos ítems.

La relevancia de los temas se consideró por referencia a la cercanía y posibilidad de conocimiento y actuación de cualquier ciudadano (y en especial los adolescentes) con respecto a la problemática que dichos temas planteaban. Los temas del cuestionario correspondientes a cada ítem son los siguientes:

1. Reciclado de papel (ítem 1).
2. Separación de basuras (ítem 2).
3. Limpieza en ámbitos naturales (ítem 3).
4. Reducción en el uso de plásticos (ítem 4).
5. Contaminación atmosférica por vehículo propio (ítems 5, y 7).
6. Recogida de pilas (ítem 6).
7. Respeto a la naturaleza, como respeto a sí mismo (ítem 8).
8. Limpieza del entorno vital (ítem 9 y 17).
9. Consumo de energía y recursos (ítem 10).
10. Incendio de bosques (ítem 11).
11. Tabaco (ítem 12).
12. Educación Ambiental (ítem 13).
13. Ruidos (ítem 14).
14. Uso de sprays (ítem 15).
15. Participación activa en grupos a favor del medio (ítem 16).

Este cuestionario permite obtener información respecto a la dirección e intensidad de la actitud de respeto al medio ambiente. El modelo de medida es el de escalas summativas o tipo Likert (Summers, 1976; Ortega, Minguez y Gil, 1994). Es el modelo más sencillo y difundido. Este tipo de escalas se compone de una serie de ítems homogéneos (afirmaciones o frases), referidos o bien a una actitud o bien a dimensiones de la misma, y de una escala que permite medir la posición del sujeto en el continuo de la variables medida: a más acuerdo (o desacuerdo según la dirección del ítem) el sujeto tiene más o menos de la actitud que estamos midiendo.

Cada ítem oferta al encuestado 5 respuestas o posibilidades en un continuo desde “totalmente de acuerdo” hasta “total desacuerdo”. La numeración correspondiente a cada una de las posibilidades es de 1 a 5 y la clave de corrección es en todos los casos la misma máximo acuerdo = 5 y máximo desacuerdo = 1.

La formulación de los ítems ha sido llevada a cabo en “en doble sentido” o de forma “bipolar”. Por bipolaridad, entendemos que los ítems deben ser, preferentemente, positivos unos y negativos otros: una actitud favorable se mostrará a veces mostrando acuerdo y otras mostrando desacuerdo. Triandis y Marin (1983) advierten respecto a que la utilización de ítems en sentido opuesto puede distorsionar las respuestas. Sin embargo Morales recomienda siguiendo a Jackson:

“Cualquier actitud puede concebirse como bipolar y la redacción de ítems pro y anti obliga a una definición o una descripción más matizada del constructo o actitud. Tan útil es disponer de la imagen del que tiene una actitud favorable como como del que tiene una actitud desfavorable” (Morales, 1988).

Además nuestra intención, al optar por un modelo bipolar, fue evitar respuestas mecánicas a favor del propio sujeto. Es decir la inversión del sentido o dirección del ítem tiene una función de control. El control de las respuestas a los ítems de “sentido

opuesto” se llevó a cabo mediante la explicación exhaustiva (y a veces personalizada) para asegurar la comprensión de las diferentes cuestiones.

Los ítems formulados positivamente son los ítems 1, 2, 5, 8, 10, y 16. Estar de acuerdo con estos ítems supone una actitud favorable hacia el medio ambiente.

Los ítems formulados negativamente son los ítems 3, 4, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, y 17. Estar de acuerdo con estos ítems supone una actitud desfavorable hacia el medio ambiente.

La utilización de este tipo de escalas permite, a efectos del diseño estadístico a seguir en este estudio, el recurso a operaciones estadísticas de carácter cuantitativo, de tal modo que no sólo es posible conocer qué posición actitudinal se manifiesta en el continuo respeto-no respeto, sino también medir la intensidad del mismo.

1. 2. 2. 2. El Cuestionario de Conductas Ambientales (CCAM) de Nuévalos

La construcción del El Cuestionario de Conductas Ambientales (CCAM) ha sido idéntica al CAAM, por esta razón no pasaremos a describirla. Sólo mencionar dos diferencias:

- El número de ítems es menor. El CCAM consta de 13 ítems.
- Todos los ítems están formulados en sentido positivo.

1. 3. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación consta de dos partes. En la primera se realiza un estudio general del razonamiento moral basado en los datos aportados por la aplicación del DIT, y del efecto de las variables estudios, edad, y sexo en el desarrollo del juicio moral. En segundo lugar se analizan los datos del DIT en relación a la información aportada por el pase de los cuestionarios sobre conductas y actitudes de respeto al medio ambiente; es decir se trata de ver si influye, y en tal caso cómo influye, el nivel de razonamiento moral de los sujetos en sus conductas y actitudes de respeto al medio ambiente .

A la hora de abordar la primera parte de la investigación analizamos el perfil del pensamiento moral de nuestros sujetos, y nos planteamos si existen variables que tienen un efecto sobre el razonamiento moral; se trata de responder a las cuestiones de si el perfil del razonamiento moral de nuestros sujetos se ajusta a la descripción que Kohlberg hace de los estadios y en concreto al momento evolutivo que le es propio, por un lado, y por otro si existen factores que aceleran o bloquean la transición del juicio moral a través de los diversos niveles y estadios o si dicha evolución está exclusivamente en función de la maduración natural del sujeto. Los factores estudiados son la edad, los estudios y el sexo. A dichas variables corresponde el rol de independientes y al razonamiento moral el rol de variable dependiente, ya que el análisis intenta desvelar cómo es afectado el razonamiento moral por dichas variables

En este apartado nuestro estudio pretende apoyar las hipótesis defendidas por otros estudios realizados sobre el tema de cara a confirmar la confianza que merece al DIT en la medición del razonamiento moral tal como se entiende en la teoría de Kohlberg. Se espera que los resultados se ajusten a la tendencia general de los estudios realizados dentro y fuera de nuestro contexto cultural. Si así fuera, los datos aportados por el DIT sobre razonamiento moral serían fiables y consistentes de cara a considerar éste (el razonamiento moral) como variable independiente y analizar su efecto sobre las variables dependientes: actitudes y conductas ambientales. Es decir el estudio de la

influencia de las variables mencionadas sobre el razonamiento sociomoral pretende además de ofrecer información específica, controlar la fiabilidad de nuestros datos. Al ser nuestro enfoque y metodología novedosos necesitamos apoyarnos en alguna herramienta que ofrezca ciertas garantías previas en cuanto a credibilidad experimental.

La parte novedosa del estudio se orienta al estudio de la relación del razonamiento sociomoral con las actitudes y conductas de respeto al medio ambiente. En este apartado hemos otorgado al razonamiento moral el rol de variable independiente, al considerar cómo afecta el razonamiento moral por dichas variables las actitudes y conductas de respeto al medio ambiente.

Contemplando la investigación en su totalidad los roles de las variables serían los siguientes:

1. Rol de las variables edad, sexo, estudios y opción: independiente
2. Rol de la variable razonamiento sociomoral: dependiente e independiente
3. Rol de la variable conducta de respeto ambiental: dependiente
4. Rol de la variable actitud de respeto ambiental: dependiente

Los instrumentos utilizados para ello son:

– Para el análisis del razonamiento moral en dilemas sociomorales: el Defining Issues Test (DIT).

– Para el análisis de las conductas de respeto al medio ambiente: el cuestionario de conductas ambientales (CCAM).

– Para el análisis de las actitudes de respeto al medio ambiente: el cuestionario de actitudes ambientales (CAAM).

La estructura de la investigación consiste en comparar la variabilidad de las puntuaciones obtenidas por los sujetos en los cuestionarios utilizados en relación con las variables independientes. La elaboración de los datos se ha llevado a cabo mediante las

diferencias de medias y ANOVAS entre los diferentes grupos establecidos. En algunos casos se ha aplicado también una prueba de correlación.

1. 3. 1. PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

Los cuestionarios se aplicaron a un total de 273 alumnos de 1º, 2º y 3º de BUP; pertenecientes a las alternativas morales de ética y religión y con un rango de edad entre 13 y 20 años. Se realizó una selección eliminando a los sujetos cuyos cuestionarios eran incorrectos, finalmente el nº de sujetos muestrales fueron 251.

Se intentó que estuvieran representados de forma equilibrada los cursos de 1º, 2º y 3º de BUP, y las opciones de ética y religión. Se ha considerado que el BUP representa para los alumnos una etapa diferenciada del COU, con lo que el estudio se dirige específicamente a dicha etapa académica. La selección de las opciones de ética y religión se debió no tanto al interés de realizar análisis comparativos en este campo concreto, cuanto al intento de que en la muestra estuvieran representados jóvenes cuyas diferentes opciones éticas pudieran ser significativas en el ámbito de la moralidad.

El pase de las pruebas se realizó en horas de clase y se organizó por grupos de cada curso y opción; los distintos grupos oscilaban entre 10 y 40 alumnos. En los casos en que faltó tiempo o había imposibilidad de ocupar más horas de clase, se cogieron horas de recreo o tutoría; los criterios esenciales a la hora de aplicar los cuestionarios fueron, en definitiva, que los alumnos entendieran lo que se les pedía y que utilizaran el tiempo que estimasen necesario; no hubo, por tanto, límite en el tiempo.

Como se ha mencionado con anterioridad de los 308 sujetos que fueron inicialmente testados, se consideraron finalmente 251 tras verificar la inconsistencia de las respuestas de los restantes. Los criterios de selección implicaron dos tipos de criba referidas fundamentalmente al cuestionario de razonamiento sociomoral (DIT). El cuestionario es costoso y puede resultar complejo responder de forma adecuada porque

implica concentración y esfuerzo cognitivo. La primera criba consistió en comprobar que existía consistencia entre las puntuaciones de las doce cuestiones y su orden de importancia. La segunda se refirió a algún tipo de error repetido que implicaba la imposibilidad de corregir de forma adecuada el cuestionario.

1. 3. 2. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO

El ámbito en el que se llevaron a cabo los pases de los diferentes cuestionarios fue en el Centro Público de E.E.M.M. "Cid Campeador", situado en la ciudad de Valencia, en el que se imparte enseñanza a alumnos de 1º, 2º, 3º de BUP, COU y un módulo de 3º grado de FP en "Biblioteconomía y Documentación" (es el único centro de Valencia en que se imparte este módulo). El criterio para la conformación de los distintos grupos viene dado básicamente por las opciones de los alumnos en dos campos: idiomas (inglés-francés) y opción moral (ética-religión católica).

Otras características del centro son:

- Nº de alumnos matriculados: 1.323
- Nº de profesores en plantilla: 95
- Impartición de clases en dos turnos de mañana y tarde.
- Es un centro bien dotado en recursos para la enseñanza.

El centro se halla enclavado en una zona periférica de Valencia capital; algunos grupos de viviendas inmediatos al lugar en que se sitúa el centro pueden calificarse de "deprimidos"; sin embargo los adolescentes pertenecientes a estas viviendas mayoritariamente, o han abandonado la escolaridad o están escolarizados en centros de FP. Puede decirse que la población estudiantil del Instituto pertenece a una clase media sociocultural. En general es un centro donde existen muy pocos problemas disciplinarios o de conflictos importantes entre el alumnado.

**CAPITULO 2. EL RAZONAMIENTO
SOCIO-MORAL DE LOS SUJETOS:
muestra y datos generales del razonamiento
moral**

2. 1. HIPÓTESIS DE PARTIDA

Teóricamente hemos considerado distintos aspectos del desarrollo moral, en concreto hemos teorizado sobre el razonamiento moral, las actitudes y conductas morales. Sin embargo en esta primera investigación nos centraremos exclusivamente en el estudio del razonamiento moral de los sujetos encuestados, ciñéndonos a la orientación cognitivo-evolutiva de Kohlberg.

En las últimas décadas se han realizado abundantes investigaciones basadas en la teoría de Kohlberg. Estos estudios, realizadas por él mismo y otros autores, se han planteado si la evolución o el nivel adquirido de razonamiento moral puede ser estimulado y qué factores son significativamente determinantes en su desarrollo. Se han estudiado distintos factores; variables sociodemográficas como la edad, educación, sexo, situación socioeconómica y también otras como la educación formal religiosa, las prácticas y afiliación ético-religiosas.

Los resultados de toda esa búsqueda se van consolidando en el sentido de que son las variables educación formal y edad los correlatos más importantes del desarrollo del juicio moral. Además la evidencia acumulada muestra que el juicio moral utilizando el Defining Issues Test (DIT) está más estrechamente vinculado a la educación que a la edad de los sujetos; la reestructuración cognitiva del pensamiento moral guarda más relación con los cursos superados en la escuela que con los años cronológicos.

Además, en concreto los estudios llevados a cabo sobre el desarrollo del juicio moral en la adolescencia dentro o fuera de nuestro contexto confirman que los adolescentes son un población mayoritaria y principalmente convencional desde el punto de vista del razonamiento moral (Zanón, 1991: 132).

La meta en este apartado se dirige a confirmar que el perfil del pensamiento moral de nuestros sujetos se ajusta en sus líneas fundamentales al perfil ofrecido en otras investigaciones realizados dentro y fuera de nuestro contexto cultural y cuyas muestras tengan características semejantes. En segundo lugar intentamos confirmar que el

pensamiento moral no está exclusivamente en función de la maduración espontánea sino que existen factores que pueden acelerarlo. Basándonos en la tendencia general avalada por abundantes estudios intentamos averiguar si las variables personales y en concreto la edad y la educación formal modulan el razonamiento moral de los sujetos. Las variables que tendremos en cuenta en este primer apartado como determinantes del juicio moral son el nivel de estudios, la edad y el sexo de los sujetos. Tras una revisión general de los trabajos más relevantes realizados para la medición del juicio moral con el DIT, la formulación de las hipótesis que se derivan de estas variables son las que siguen:

1. Dado que nuestros sujetos se sitúan cronológicamente en la etapa evolutiva de la adolescencia, cabe esperar que el perfil ofrecido por su forma de pensar en problemas morales se sitúe mayoritariamente en el nivel convencional, ya que el nivel típicamente adolescente según la teoría de Kohlberg es el convencional.

2. La edad cronológica de los sujetos influirá en el nivel de razonamiento moral evaluado por el DIT en lengua castellana, en el sentido de que a mayor edad las puntuaciones serán significativamente más altas.

3. El nivel educativo de los sujetos será el factor de mayor valor predictivo en las puntuaciones alcanzadas en el razonamiento moral. Se espera un influjo estadísticamente significativo del nivel de estudios: a mayor nivel de estudios se esperan puntuaciones significativamente más elevadas en la capacidad de razonamiento moral.

4. El sexo de los sujetos no afectará al nivel de razonamiento moral, no se esperan diferencias significativas entre varones y mujeres.

2. 2. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR EDADES, SEXOS Y NIVELES EDUCATIVOS

En nuestra investigación han participado un total de 251 sujetos pertenecientes a los niveles educativos de 1º, 2º y 3º de BUP y con edades comprendidas entre 13 y 20 años.

En la primera tabla aparece la población objeto de estudio distribuida por edades. Los sujetos incluidos en las edades extremas son sólo cuatro, uno de 13, uno de 20; y dos de 19 años; no podemos decir, por ello, que dichas edades estén realmente representadas en la investigación. En rigor el rango de edades representadas significativamente son 14-18 años. Como puede observarse a excepción de los 12 sujetos de 18 años, la muestra tiene una distribución bastante homogénea en las edades 14, 15, 16 y 17, si bien con una mayor concentración en las centrales 15 o 16. En la tabla 2 vemos la distribución por edades y sexos, agrupados en tres niveles de edades. Véase que agrupados los sujetos por niveles de edad y sexos la muestra es muy homogénea a excepción del nivel más alto, 18-20 años, escasamente representado. En el primer nivel el número de varones supera al de mujeres y en el segundo nivel correspondiente a las edades medias, las mujeres superan a los hombres.

Tabla 1: Distribución de la muestra por edades

EDADES	N	%
13	1	,39%
14	47	18,72%
15	65	25,89%
16	73	29,08%
17	50	19,92%
18	12	4,78%
19	2	,79%
20	1	,39%
TOTAL	251	

Tabla 2. Distribución de sujetos por edades y sexos

EDAD	HOMBRE	MUJER	Totales
13-15	64	49	113
16-17	57	66	123
18-20	7	8	15
Totales:	128	123	251

En la tabla 2 se ofrece la distribución muestral por niveles educativos y sexos. Vemos que los grupos de sujetos agrupados por cursos de estudio (1º, 2º y 3º de BUP), están distribuidos en porcentajes muy aproximados; sucede lo mismo cuando agrupamos

a los participantes por sexos. La distribución combinada por curso y sexos es también numéricamente muy equilibrada.

De hecho aunque analizaremos los datos teniendo en cuenta las variables edad, estudios y sexo, las variables que se han considerado desde el principio como más relevantes de cara a la selección muestral han sido la educación y el sexo. De cara a realizar una investigación rigurosa estudiando la influencia de la edad en el razonamiento moral, debería seleccionarse una muestra que abarcara mayor amplitud cronológica, para que estuvieran representadas etapas evolutivas bien diferenciadas.

Tabla 3. Distribución de sujetos por cursos y sexos

ESTUDIOS	VARONES	%	MUJERES	%	TOTALES
BUP 1	47	55,29%	38	44,70%	85
BUP 2	43	51,19%	41	48,81%	84
BUP 3	38	46,34%	44	53,65%	82
TOTALES	128	50,99 %	123	49,00 %	251

La gráfica 1, muestra la distribución muestral por cursos y sexos; en ella se ve con mayor claridad la uniformidad del reparto de sujetos en función de las variables estudios y sexo.



2. 3. EL RAZONAMIENTO MORAL DE LOS SUJETOS

Presentamos en primer lugar los datos generales del razonamiento moral de todos los jóvenes objeto de estudio. Las puntuaciones obtenidas en los distintos estadios del DIT aparecen en la tabla 4 y en la gráfica 2. En ellas observamos que los sujetos se sitúan preferentemente en los estadios 3 y 4 (nivel convencional); sólo superadas por la puntuación P y muy semejante a la puntuación D. Debemos recordar que la puntuación P es la suma de los estadios posconvencionales 5A ("moral del contrato social"), 5B ("moral del intuicionismo humanista") y 6 ("moralidad de principios para la cooperación social ideal"). También la puntuación D es un dato global, que incluye una evaluación general de todos los estadios.

Los jóvenes del estudio resuelven los problemas morales planteados en el DIT según el siguiente orden secuencial: estadio 4 (29,02 %); estadio 3 (25,11 %); estadio 5A (21,11 %); estadio 2 (7,28 %); estadio 5B (5,30 %); puntuación A (4,53 %); puntuación M (3,98%); estadio 6 (3,17 %).

La conclusión más obvia a la que nos conducen los datos es que los adolescentes en este estudio, razonan preferentemente ante los dilemas morales teniendo en cuenta las expectativas familiares, sociales y legales; entienden como conducta correcta, fundamentalmente, aquella que es aprobada por la mayoría y que está conforme a los estereotipos y roles marcados socialmente. Su punto de vista predominante al enfocar los dilemas morales es, por tanto, el "sistema" como definidor de reglas y roles.

En un segundo orden de preferencia los sujetos han exhibido juicios morales asociados al estadio 3. La característica formal del razonamiento del estadio 3 es considerar la relación entre personas del medio inmediato (familia, amigos, etc.) de acuerdo con una tabla de derechos y deberes mutuos. El individuo en el estadio 3 está particularmente interesado en el mantenimiento de la confianza interpersonal y en la aprobación social. En un 25% aproximadamente, esta forma de argumentación es la que ha estado presente en los sujetos.

Obsérvese que de los estadios correspondientes al nivel posconvencional (5A, 5B y 6) el dato general recogido en la puntuación P (30,09) está integrado, en su mayor parte, por la puntuación obtenida en el estadio 5A (21,60 %) , como es de esperar. Ello significa que cuando los sujetos han elegido para la solución de los problemas morales argumentos posconvencionales, han preferido un enfoque de "contrato social y derechos individuales" a un enfoque de "principios éticos universales", se trataría de una moralidad de los derechos individuales que en el estadio 5A toma la forma de consenso o pacto social libremente establecido. Con frecuencia se han desechado argumentos que intentan solucionar los problemas morales desde posturas convencionales o de "buenos chicos" optando en su lugar por la consideración de la igualdad entre sujetos que pertenecen a colectivos más allá de los grupos inmediatos, e incluso más allá de los ámbitos nacionales. Ejemplo paradigmático del estadio 5A sería la argumentación moral basada en la Carta de los Derechos Humanos en la que se valora al individuo por sí mismo como sujeto de derechos, que deben ser protegidos por las leyes.

Tabla 4. Puntuaciones en los estadios del DIT

ESTADIOS	MEDIA	DESV. TIP.	MIN.	MAX.
ESTADIO 2	7,28	5,25	0	23,33
ESTADIO 3	25,11	9,33	5	51,33
ESTADIO 4	29,02	10,64	3,33	58,33
ESTADIO 5A	21,60	8,64	3,33	46,66
ESTADIO 5B	5,30	4,18	0	18,33
ESTADIO 6	3,17	3,41	0	15
ESCALA A	4,53	4,42	0	25
ESCALA M	3,98	3,93	0	20
INDICE P%	30,09	10,08	5	58,33
INDICE D	24,76	3,63	12,93	35,27

De acuerdo con la teoría de Kohlberg y conforme a las expectativas los estadios extremos (2, 5B y 6) son los que obtienen puntuaciones más bajas. Del análisis de estos datos se deduce que los jóvenes testados muy pocas veces adoptan una perspectiva individualista, con vistas a un interés propio inmediato, a la hora de afrontar dilemas éticos, ya que la puntuación en el estadio 2 es muy baja (7,28).

También son muy bajas las proporciones correspondientes a los estadios extremos posconvencionales 5B y 6 (5,30 y 3,17). Ello pone de manifiesto que los alumnos pocas veces abordan los dilemas morales planteados por el DIT desde una perspectiva moral de principios universales. Según la teoría este es el genuino "punto de vista moral"; lo que significa la consideración semejante para las demandas y puntos de vista de todos los afectados por la decisión moral que se toma.

También las puntuaciones en A y M están dentro de los límites de la normalidad. Recordemos que la escala A mide una supuesta orientación "anti-establiment" o punto de vista inconformista que condena el orden social y la tradición. Por su parte la escala M es una escala de control, como se dijo, que sirve para verificar si el sujeto ha comprendido lo que se le pregunta, y contesta de acuerdo con ello.

En la gráfica 2 puede verse con más claridad que el perfil diseñado según los estadios se ajusta totalmente a las expectativas generadas por las investigaciones realizadas fuera y dentro de nuestro contexto cultural.



En la tabla 5 y en la gráfica 3 podemos observar las puntuaciones de los sujetos cuando se agrupan los estadios en los tres niveles evolutivos (preconvencional, convencional y posconvencional). En ella aparece con toda claridad que los jóvenes adolescentes evaluados ofrecen respuestas que se incluyen en más de un 54% en el nivel convencional, y en menos de un tercio en el nivel posconvencional. Se trata pues de un grupo mayoritariamente convencional, desde el punto de vista moral, que resuelve los

problemas adoptando principalmente la perspectiva de miembro de grupo o de la sociedad en general.

Tabla 5. Puntuaciones en los niveles del DIT

NIVELES	MEDIA	DESV. TIP.	MIN.	MAX.
PRECONVENCIONAL	7,28	5,25	0	23,33
CONVENCIONAL	54,14	10,98	19	85,00
POSTCONVENCIONAL	30,09	10,08	5	58,33

No debe ignorarse, sin embargo, el porcentaje de pensamiento posconvencional que aparece reflejado en la puntuación P, que sin ser dominante obtiene una puntuación muy importante (30%) en el marco global del razonamiento moral intragrupo. Ello implica que los razonamientos morales de los sujetos se hallan fundamentados sobre todo en lo sancionado legalmente y en los criterios dominantes, bien en sus grupos cercanos o en la sociedad; pero al mismo tiempo se da una emergencia de razonamiento basados en principios éticos que subyacen y legitiman las sanciones legales y los criterios sociales, que afecta muy significativamente al juicio moral global del grupo evaluado. Minoritaria pero significativamente nuestros jóvenes entenderían que una ley o un criterio moral convencional sería legítimo sólo si apoya principios morales de validez universal; lo que implica enfocar los problemas morales desde una perspectiva superior y anterior a la sociedad.

Véase la gráfica 3 que refleja nítidamente los resultados que venimos comentando y que se ajustan a la descripción que Kohlberg hace de los estadios y el momento evolutivo del que son típicos.



En efecto, y de acuerdo con la teoría de Kohlberg "el desarrollo del estadio 3 marca la entrada del preadolescente o adolescente en el nivel del razonamiento moral convencional, implica cambiar la perspectiva de los intereses concretos de individuos por la de los intereses del grupo o sociedad (HERSH, PAOLITTO y REIMER, 1984: 62). Mientras que la asunción de roles del tercer estadio se caracteriza primordialmente por la capacidad de adoptar la perspectiva de tercera persona, la del estadio 4 se caracteriza por la capacidad de tomar el punto de vista compartido generalizado; es decir el del sistema social en el que se participa. Muchos adolescentes todavía no tienen esta capacidad y por lo tanto consideran estas decisiones como injustas o antipáticas. El razonamiento del estadio 4 empieza a desarrollarse durante la mitad de la adolescencia.

Es una etapa muy equilibrada y, a menudo, prueba ser el estadio más alto al que llegan los adultos.

Esta es pues la idea compartida por los autores situados en la teoría kohlbergiana: Los estadios 3 y 4 son los propios de la etapa adolescente; el estadio 3 se empieza a desarrollar durante la adolescencia, y junto con el 4 permanece como el más elevado para la mayoría de adultos de nuestra sociedad. No obstante otra característica definitoria de esta etapa es también la aparición en mayor o menor grado, pero de forma relevante, del pensamiento posconvencional. Por tanto los resultados comentados se ajustan a las características de los estadios y su evolución descritos por Kohlberg.

2. 4. COMPARACIÓN CON OTROS ESTUDIOS

Si comparamos los resultados comentados de nuestra investigación con investigaciones realizadas en nuestro contexto cultural, encontramos fundamentalmente una gran correspondencia. Al contrastar los resultados de nuestro trabajo con otros deseamos destacar el estudio realizado por J. Luis Zanón (1993) el que por las características muestrales se brinda mejor a una comparación con nuestro estudio. Parece oportuno establecer un paralelismo porque las conclusiones del trabajo de Zanón respecto al razonamiento moral en adolescentes pueden considerarse "prototípicas", ya que sus conclusiones coinciden en lo fundamental con otros estudios realizados en nuestro país. Esperamos, por tanto que se de un alto grado de uniformidad entre los resultados del estudio de Zanón y el nuestro. Nos interesa también confirmar y añadir material de estudio sobre razonamiento moral en lengua castellana, dado que las investigaciones son más escasas; como se recordará abundan mucho más en la lengua y cultura anglo-americana.

En la tabla 6 se presentan en 5 columnas los distintos estudios: la columna A corresponde al nuestro. La columnas B y la C (de Zanón y Pérez-Delgado respectivamente) son trabajos con sujetos adolescentes de 8º EGB a COU. Por último las columnas D y E presentan dos estudios con sujetos, adolescentes y adultos, de 8º EGB a titulados universitarios (también de Perez-Delgado), en las que sólo están reflejadas las puntuaciones hasta COU.

Se observa con claridad que el razonamiento moral de los sujetos en todos los estudios, incluyendo el nuestro, queda localizado en más de un 50% en el nivel convencional; seguido del nivel posconvencional, que oscila entre el 25-30% y una muy baja puntuación en el nivel preconvencional.

Los datos tanto de nuestra investigación como de las demás coinciden en líneas generales con los presentados en el estudio de J. Zanón con una muestra de adolescentes residentes en la comunidad Valenciana, los sujetos "resuelven con más frecuencia los

problemas morales planteados según los criterios del estadio 4, en segundo lugar según el estadio 3 y en tercer lugar según el estadio 5A. Nuestros sujetos preferentemente se han fijado en razones de orden social y legal. La finalidad y el papel que desempeñan las leyes, que es lo que caracteriza el modo de razonar del estadio 4, es lo que más ha pesado..." (Zanón, 1993: 128).

Puede destacarse como característica de nuestro trabajo el que nuestros adolescentes puntúan ligeramente más bajo en el nivel convencional y más alto en el posconvencional que los sujetos de otros estudios, situándose las diferencias casi exclusivamente en los estadios 3 y 5A, en estos estadios nuestros sujetos difieren de los estudios B, C y D. Las diferencias más relevantes entre nuestros datos y los de Zanón se sitúan en los estadios 3, 4 y 5A; nuestros sujetos tendrían un perfil menos convencional y más posconvencional que la media española de estudiantes de BUP, ya que tienen puntuaciones inferiores en los estadios 3 y 4; y más elevadas en el 5A, sin que las diferencias sean significativas. Las puntuaciones en los estadios extremos 2, 5B y 6 son muy similares.

Las puntuaciones que más se asemejan a la nuestra, como puede observarse son las del estudio E, que corresponden a una población de adultos. En la tabla sólo están reflejados los datos pertenecientes a los sujetos con estudios equivalentes a BUP y COU, por ello tampoco es posible en este caso una comparación directa.

Tabla 6. Comparación con otros estudios

ESTADIOS	A	B	C	D	E
ESTADIO 2	7,28	7,48	7,15	8,00	8,11
ESTADIO 3	25,11	26,75	26,25	26,70	24,60
ESTADIO 4	29,02	30,44	29,23	29,40	27,93
ESTADIO 5A	21,60	19,84	20,98	18,60	20,15
ESTADIO 5B	5,30	4,64	5,28	5,10	5,43
ESTADIO 6	3,17	3,07	3,31	3,10	4,47
ESCALA A	4,53	4,28	4,39	4,70	5,85
ESCALA M	3,98	3,25	3,60	3,60	3,39
INDICE P%	30,09	27,55	29,58	26,80	30,06

A: Puntuaciones de los sujetos de nuestro estudio

B: Puntuaciones del estudio de 1.078 sujetos, entre 12 y 21 años, de 8° EGB a COU (Zanón,1992).

C: Puntuaciones del estudio de 1.686 sujetos, entre 13 y 19 años, de 8° EGB a COU (Perez-Delgado, 1992).

D: Puntuaciones del estudio de 1.052 sujetos, adolescentes y adultos, de 8° EGB a titulados universitarios (Perez-Delgado, 1991). Sólo reflejadas las puntuaciones hasta COU.

E: Puntuaciones del estudio de 332 sujetos, sujetos adultos, con niveles de estudio de 8° EGB a titulados universitarios, (Perez-Delgado, Soler, Sirera, 1992). Sólo reflejadas las puntuaciones hasta COU.

(Adaptado de Zanón, 1993 p.34)

En nuestra investigación las puntuaciones obtenidas en A y M son también muy semejantes a las del estudio de Zanón, y están dentro de los límites normales. Recordemos que la escala A mide una orientación "anticonformista" y la escala M es una medida control.

Entendemos que no podríamos hablar en sentido estricto de comparación rigurosa entre nuestro estudio y los estudios mencionados en la tabla comparativa al no tener en nuestra muestra representantes ni de EGB ni de COU; pero al mismo tiempo por carecer en nuestro estudio precisamente de los representantes de las edades adolescentes extremas, creemos que los datos de nuestra muestra están relativamente compensados. Aún así los rasgos diferenciales mencionados respecto a nuestro estudio con los demás se mantienen si aislamos los datos pertenecientes al ciclo educativo de BUP en el estudio de Zanón. Véase en la tabla 6; los datos de la columna A pertenecen a nuestro estudio, los de la columna B al de Zanón habiendo eliminado las puntuaciones correspondientes a EGB y COU.

Tabla 7. Comparación con el ciclo educativo de BUP

ESTADIOS	A	B
ESTADIO 2	7,28	7,40
ESTADIO 3	25,11	26,85
ESTADIO 4	29,02	29,88
ESTADIO 5A	21,60	20,16
ESTADIO 5B	5,30	4,71
ESTADIO 6	3,17	3,01
ESCALA A	4,53	4,41
ESCALA M	3,98	3,26
ESCALA P%	30,09	27,89

A: Puntuaciones de los sujetos de nuestro estudio

B: Puntuaciones del estudio de J.L. Zanón, habiendo eliminado las puntuaciones correspondientes a EGB y COU. (Zanón, 1992).

El análisis comparativo nos informa en definitiva de que si comparamos nuestros resultados con otros estudios realizados en nuestro contexto sociocultural encontramos una gran correspondencia general. Es cierto que nuestros adolescentes se sitúan por encima de la media de sujetos semejantes en nivel estudios y edad cronológica, pero, esta diferencia no es significativa y podemos por ello decir que la configuración global del razonamiento moral de nuestros sujetos se ajusta, en su conjunto a la norma.

Como conclusión podemos decir que en los estudios comparados los sujetos con niveles de instrucción formal similares, a pesar de la edad, ofrecen puntuaciones en los distintos estadios y niveles muy semejantes; y sobre todo, una misma tendencia global en porcentajes de la distribución por estadios.

2. 5. EFECTO DE LOS ESTUDIOS EN EL RAZONAMIENTO MORAL

Las abundantes investigaciones con muestras americanas llevadas a cabo con el DIT, y también las menos abundantes llevadas a cabo con el DIT en lengua castellana en nuestro contexto cultural inmediato muestran una relación consistente y poderosa de la formación académica con el desarrollo del juicio moral, tal como es medido con el DIT (Pérez-Delgado, 1995: 182-183, Rest 1979, Rest y Thoma, 1985)

La hipótesis que planteamos aquí respecto a la influencia de la educación formal en el juicio moral es que la educación formal tiene un efecto determinante en el desarrollo de la capacidad de razonamiento moral. Este efecto debe reflejarse específicamente en el hecho de que en cada curso superior se den puntuaciones más bajas en los niveles preconvenicional y convencional, y más altas en el nivel posconvenicional. Además esperamos que la formación reglada sea, de las variables estudiadas, la que determina de forma más potente el desarrollo del razonamiento moral, con prevalencia sobre la edad y el sexo.

Pasando a nuestra investigación y fijándonos en la tabla 8 que agrupa a los jóvenes de la muestra por niveles educativos, se constata una relación entre los estudios y el razonamiento moral.

Esta relación se da de forma clara, y conforme a las hipótesis planteadas si comparamos los datos de los sujetos pertenecientes a 1º BUP y las de los sujetos pertenecientes a 3º BUP que siguen una tendencia inversa en todos los niveles y estadios. Obsérvese la relación opuesta de los cursos 1º y 3º por un lado en los estadios preconvenicional y convencional, en la que sujetos de 1º obtienen puntuaciones más elevadas en todos los estadios. De forma inversa en los estadios posconvenicionales las puntuaciones más elevadas corresponden en todos los casos a los sujetos de 3º. Esto queda más potentemente reflejado en los niveles convencional y posconvenicional que agrupa los estadios correspondientes. El dato arrojado por los sujetos de 3º es

claramente inferior en el nivel convencional (51,25) que el dato arrojado por los sujetos de 1° (54,68). Por otra parte el curso de 3° de BUP obtiene puntuaciones más elevadas en el nivel posconvencional (32,37) frente a los de 1° (29,07). Y también en línea con lo esperado, los sujetos de 3° de BUP obtienen puntuaciones más altas en la escala D, que como dijimos, intenta tipificar el nivel de desarrollo del razonamiento moral integral.

Los datos de la escala A, comparando 1° y 3° (3,76-5,50) revelan un mayor inconformismo en los sujetos de 3° de BUP; también los sujetos de 3° revelan ser más inconformistas que los de 2°. En la escala M queda reflejado por la más elevada puntuación que obtienen los sujetos de 1° y 2° respecto a los de 3° de BUP (4,07-3,88-3,71), que éstos últimos comprendieron mejor lo que se les pedía en el cuestionario y contestaron de acuerdo con ello. Estos datos sugieren que los sujetos con mayor nivel de estudios se conformaron menos al orden social establecido y entendieron mejor la lógica del cuestionario. Ambas ideas son coherentes con los resultados que cabe esperar. Recuérdese que la escala A pretende tipificar una posible fase de transición entre la moralidad convencional y la de principios.

Además, y conforme a lo esperado, los cursos contiguos 2° y 3° de BUP tienen diferencias según la dirección general señalada en los niveles convencional y posconvencional, es decir ascendente en el nivel posconvencional (28,88-32,37) y descendente en el convencional (56,42-51,25). Tanto mirando los estadios agrupados por niveles como por separado la dirección de los datos es consistente con la hipótesis, ya que los sujetos de 3° de BUP puntúan más alto que los de 2° de BUP en los estadios 5A (21,30-21,86), 5B (4,69-6,60) y 6 (2,87-3,9) del nivel posconvencional. También en los estadios incluidos en el nivel convencional (estadios 3 y 4) los sujetos de 2° de BUP puntúan más alto que los de 3° de BUP en orden a lo esperado (25,07-23,94 en estadio 3; 31,40-27,31 en estadio 4). La dirección de los datos se desvía de la norma sólo cuando son comparados 2° con 3° de BUP en el estadio 2 (6,38-7,11), según este dato los sujetos de 3° de BUP serían más preconvencionales que los de 2° de BUP.

Así pues la comparación de los grupos 1°-3° y 2°-3° respectivamente, revelan una clara y positiva relación entre nivel de estudios y de razonamiento moral, que se ajusta claramente a las hipótesis planteadas, con una sola excepción, la comparación de los cursos contiguos 2° y 3° de BUP en el nivel preconventional (estadio 2) cuyos datos siguen una tendencia contraria a la hipótesis.

Al contrastar las puntuaciones de los cursos contiguos 1° y 2° de BUP entre sí aparecen datos conforme a lo esperado pero también ciertas irregularidades. Los datos que se mantienen según la tendencia general se sitúan en el nivel preconventional en el que efectivamente los sujetos de 2° de BUP puntúan más bajo (6,38) que los de 1° de BUP (8,33). En el mismo sentido, las puntuaciones en el estadio convencional 3 de los sujetos de 2° de BUP (25,07) son menos elevadas que las de los de 1° de BUP (26,35), conforme a lo esperado. También se ajustan a la norma los resultados obtenidos en la comparación de los cursos 1° con 2° de BUP en los estadios posconvencionales 5B y 6, al ser más elevadas las puntuaciones obtenidas por los sujetos con mayor nivel de estudios. Por último y contrastando las puntuaciones de los cursos 1° y 2° en las escalas A y M siguen la dirección que sería de esperar. Los alumnos de 2° de BUP obtienen puntuaciones más altas en la escala A (4,36) y más bajas en la escala M (3,88) que los de 1° de BUP (3,76 en A, y 4,07 en M).

Sin embargo, el perfil del juicio moral en los sujetos que cursan el nivel de estudios 2° de BUP se diferencia de la normativa general en los niveles convencional y posconvencional, si los comparamos con los datos obtenidos por los alumnos de 1° de BUP. En efecto y contra las expectativas, si comparamos las puntuaciones de los sujetos de 1° y 2° de BUP, vemos que la dirección de las puntuaciones se desvía de las pautas generales en estos casos. Los sujetos de 2° de BUP puntúan más bajo en el posconvencional (28,88) que los de 1° de BUP (29,07); si bien la diferencia es levísima. También, y en contra de las expectativas, los sujetos de 2° de BUP puntúan más alto en el nivel convencional que los de 1° de BUP (56,42 frente a 54,68). La mayor puntuación de los sujetos de 2° de BUP en el nivel convencional proviene en concreto del estadio 4,

y esto es importante porque este estadio el más elevado de los convencionales. Por otra parte la casi imperceptible menor puntuación en el nivel posconvencional de los sujetos de 2º frente a los de 1º se deriva del estadio 5A, el más bajo de los posconvencionales.

Tabla 8. Puntuaciones en los estadios por niveles de estudios

ESTADIOS	1º BUP	2º BUP	3º BUP	F	P
ESTADIO 2	8,33	6,38	7,11	3,00	,051
ESTADIO 3	26,35	25,07	23,94	1,40	,240
ESTADIO 4	28,33	31,40	27,31	3,41	,030
ESTADIO 5A	21,64	21,30	21,86	0,09	,910
ESTADIO 5B	4,64	4,69	6,60	6,12	,002
ESTADIO 6	2,78	2,87	3,9	2,78	,060
A	3,76	4,36	5,50	3,40	,030
M	4,07	3,88	3,71	0,17	,840
P%	29,07	28,88	32,37	3,19	,040
D	23,98	24,48	25,78	5,68	,030
CONV.(3 Y 4)	54,68	56,42	51,25	4,89	,008

Los resultados de los datos del efecto de los estudios en el razonamiento moral se observan también en la gráfica 4. En conjunto y de forma global vemos un perfil descendente en los estadios bajos (2 y 3); y un perfil ascendente en los altos (5B y 6). El perfil conjunto ascendente y descendente se pone más claramente de manifiesto observando las columnas de los estadios agrupados en niveles convencional (3 y 4) y

posconvencional (5A, 5B y 6). En las columnas que reflejan los datos de los estadios 2 y 4 por separado, y en el nivel convencional (suma de los estadios 3 y 4) es donde puede verse la nota discordante del curso 2º de BUP. Obsérvese, no obstante que mirando las barras extremas en todos y cada uno de los niveles y estadios la dirección es la esperada según la hipótesis: descendente en el nivel preconvencional (estadio 2); descendente también en los estadios 3 y 4, tanto vistos separadamente como globalmente en el nivel convencional. Las barras de la puntuación D (desarrollo del juicio moral integral) son ascendentes, como cabe esperar, a mayor nivel de estudios un desarrollo integral del juicio moral más elevado.



Vamos a ver ahora cuáles de las puntuaciones que diferencian los niveles educativos son estadísticamente significativas. Si observamos la tabla 9 en la que se exponen las diferencias entre los tres niveles de estudio en cada estadio tras aplicar una ANOVA, queda claro que las diferencias más relevantes y significativas se dan en las comparaciones de 2º de BUP con 3º de BUP, y 1º de BUP con 3º de BUP como se había

previsto. En la columna que presenta la relación de los cursos 1º y 2º comparados entre sí, sólo aparece un dato que revela diferencias significativas en el estadio 2 .

Si pasamos a observar las columnas comparativas de 1º con 3º, y 2º con 3º, más minuciosamente vemos que el estadio 5B, la escala A, la puntuación P%, la puntuación D y el nivel convencional son significativas en ambos casos comparativos. Además, y como se vio en la tabla de puntuaciones, las diferencias siguen la dirección general señalada. Puede concluirse de ello que los alumnos de 1º y 2º de BUP resuelven los dilemas morales con argumentos más convencionales que los de 3º de BUP. Y también que los alumnos de 3º de BUP utilizan más los razonamientos morales de principios que los de 1º y los de 2º de BUP. En la relación comparativa de los mismos cursos 1º con 3º, y 2º con 3º de BUP, el estadio 2, el estadio 3, el estadio 5A, y la escala M no presentan diferencias estadísticamente significativas.

La significativa mayor posconvencionalidad de los alumnos de 3º de BUP respecto a los de 1º de BUP se sitúa en concreto en los estadios 5B y 6. La significativa mayor posconvencionalidad de los alumnos de 3º de BUP respecto a los de 2º de BUP se deriva exclusivamente del estadio 5B. En ambos casos la significatividad estadística que avala la mayor posconvencionalidad de los jóvenes de 3º de BUP queda reflejada en la puntuación P%.

Las diferencias significativas halladas en la puntuación D indican un mayor desarrollo del pensamiento moral mirado integralmente, en los sujetos de 3º de BUP respecto a los sujetos de 1º y 2º de BUP. Otro dato de interés es la mencionada diferencia significativa en la escala A, nuevamente en la comparación de los cursos 1º con 3º, y 2º con 3º de BUP. Ello informa de que los alumnos de 3º manifiestan un pensamiento moral significativamente más inconformista o contestatario que los de 1º y los de 2º de BUP, lo que también era de esperar.

Resumiendo en el nivel posconvencional (en los estadios 5B y 6), en el nivel convencional, en la escala A, y en la puntuación D se dan diferencias significativas en la dirección esperada entre los cursos 1º y 3º comparados entre sí. Cuando comparamos los

grupos 2º y 3º de BUP encontramos aval estadístico respecto a las diferencias en el nivel posconvencional (en el estadio 5B), en el nivel convencional (en el estadio 4) en la puntuación D y en la escala A.

Consideramos de interés llamar la atención sobre un dato ya presentado. En el estadio 4 sólo encontramos diferencias significativas en los cursos 2º y 3º de BUP comparados entre sí. Este dato nos permite matizar las diferencias existentes en el nivel convencional en la comparación entre los grupos 2º con 3º y 1º con 3º. En los estadios 3 y 4 los sujetos de 1º puntúan por encima de los de 3º, las diferencias sólo son significativas cuando ambos estadios se suman en el nivel convencional. Sin embargo las diferencias en el nivel convencional de la comparación de los grupos de 2º y 3º entre sí surgen preferentemente del estadio 4.

Tabla 9: Diferencias significativas entre los distintos niveles educativos

ESTADIOS	P=	BUP1-BUP2	BUP1-BUP3	BUP2-BUP3
ESTADIO 2	,051	*	-	-
ESTADIO 3	,247	-	-	-
ESTADIO 4	,034	-	-	**
ESTADIO 5A	,915	-	-	-
ESTADIO 5B	,002	-	**	**
ESTADIO 6	,064	-	*	-
A	,035	-	**	-
M	,481	-	-	-
P%	,042	-	*	*
D	,003	-	**	*
CONV.(3 Y 4)	,008	-	*	**

Notas: -- = no significativo; * = significativo 95% en PLSD FISHER; * * = significativo 95% EN PLSD FISHER Y SCHEFFE

Todos los datos comentados hasta aquí se ajustan claramente a la tendencia general planteada en la hipótesis. Los sujetos de 3º de BUP son los que se sitúan en un mayor nivel de estudios, y consiguientemente obtienen puntuaciones más elevadas en pensamiento moral posconvencional y más bajas en pensamiento moral convencional que los de 1º y 2º .

El determinante influjo del nivel de estudios en el pensamiento posconvencional del curso 3º de BUP contrastado con 2º y 1º reflejada en la puntuación P%, que es la puntuación más característica del DIT, ha sido detectado en los estadios 5B (moral de

contrato social y consenso libre) y 6 (moralidad de principios para la cooperación social ideal), pero no en el 5A (moral del intuicionismo humanista).

Nada en los resultados estadísticos indica que el grupo de 3º de BUP sea menos preconventional que los grupos de 1º y 2º como se planteaba en la hipótesis. En el nivel preconventional no se da ninguna significatividad estadística.

Veamos ahora la columna de la comparación entre los cursos 1º y 2º de BUP. A primera vista se observa unas escasísimas diferencias significativas, tan sólo en el estadio 2 aparece el asterisco que nos informa de la relevancia estadística de la comparación; eso sí este dato informa de acuerdo a la dirección esperada, ya que la diferencia en el estadio 2 se debe a un dato más elevado en los alumnos de primero, lo que implica que estos son más preconventionales que los de 2º curso. Ya hemos señalado que al contrastar los cursos 1º y 2º de BUP entre sí, y en concreto en el estadio 4 y el estadio 5A los resultados no sólo no apoyaban la hipótesis sino que seguían una dirección contraria a las expectativas al obtener puntuaciones más altas en el nivel convencional 4 los sujetos del curso más alto; y al obtener puntuaciones más altas en el nivel posconvencional 5A los sujetos del curso más bajo. Estos últimos datos nos informan en contra de las hipótesis planteadas que los alumnos de 2º de BUP son más convencionales y menos posconvencionales que los de 1º de BUP. Es importante observar, no obstante, que estas diferencias no se revelan significativas

En otras palabras, la influencia de los estudios en el razonamiento moral de nuestros sujetos, se manifiesta estadísticamente significativa sólo en aquellos casos cuyos datos se revelan coherentes con las hipótesis planteadas.

Terminamos este punto dejando claro que de las doce relaciones significativas reveladas por la ANOVA al contrastar las puntuaciones obtenidas por los diferentes cursos académicos en los estadios y niveles del DIT, todas ellas ofrecen datos en apoyo a la hipótesis planteada acerca de la positiva influencia de la educación formal en el desarrollo del juicio moral. Este efecto se hace especialmente visible, como es de esperar, en el nivel convencional y en el nivel posconvencional; así como en la

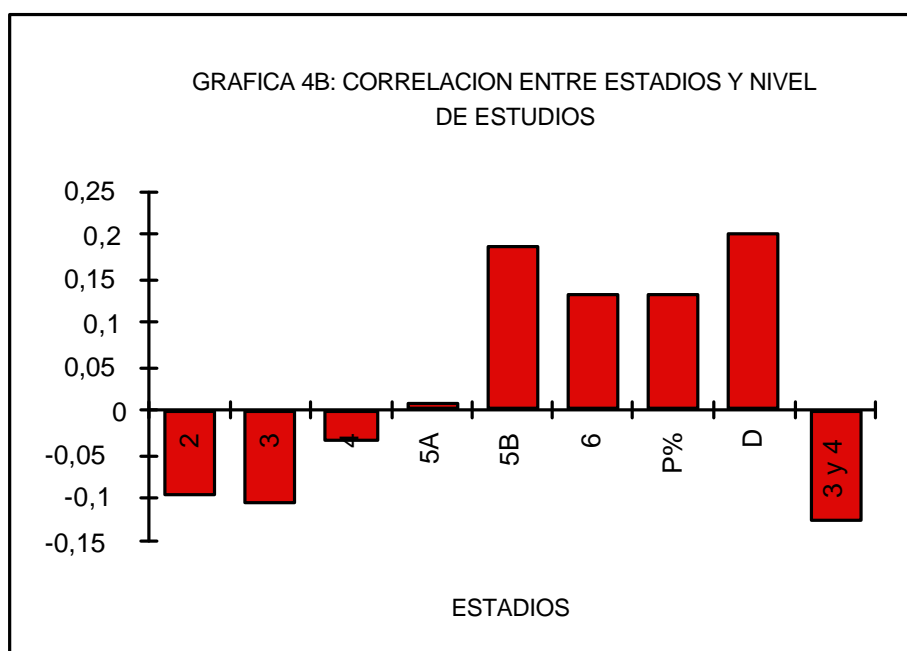
comparación de los cursos 1° y 3° de BUP entre si, y 2° y 3° de BUP entre si. La percepción significativa en el nivel preconventional solo es evidente en la comparación de los cursos 1° y 2° de BUP entre si, también en orden a lo esperado.

Finalmente y para corroborar la incidencia de la variable estudios en el razonamiento moral de los sujetos hemos realizado otro tipo de análisis, correlacionando las puntuaciones que los sujetos han obtenido en cada uno de los estadios, en la puntuación P%, en la puntuación D y en el nivel convencional con el nivel de estudios. El análisis de correlación informa sobre si a mayor nivel de estudios se corresponde un mayor nivel de desarrollo del razonamiento moral. Si esto es así los estadios inferiores deberán presentar índices negativos o correlación negativa; en sentido contrario los estadios superiores y la puntuación D deberán presentar una correlación positiva. Y esta es precisamente la línea seguida por los datos que se presentan en la tabla 9b y la gráfica 4B.

Tabla 9b. Correlación entre Estadios de razonamiento moral y nivel de estudios de los sujetos

ESTADIOS	INDICE DE CORRELACION
ESTADIO 2	-,096
ESTADIOS 3	-,106
ESTADIOS 4	-,037
ESTADIOS 5A	,010
ESTADIOS 5B	,190**
ESTADIOS 6	,133*
PUNTUACIÓN P%	,133*
PUNTUACIÓN D	,203**
CONVENCIONAL	-,126

Nota: * = correlación significativa al 0,05 y ** = correlación significativa al 0,01. Cuando no hay asteriscos la correlación no es significativa.



Con claridad, y en la línea esperada, vemos en la tabla 9b y la gráfica 4B que los estadios bajos por separado, y también el nivel convencional (suma de estadios 3 y 4) presentan correlaciones negativas con los niveles de estudios. En la gráfica las correlaciones negativas vienen indicadas por una dirección descendente. Todos y cada uno de los estadios y niveles bajos presentan una correlación negativa con los niveles de estudios. En los estadios altos (5A, 5B y 6) y la puntuación global posconvencional P% presentan unas correlaciones positivas en todos los casos. También la puntuación D que da una medida global del pensamiento moral da un alto índice de correlación positiva. En la gráfica todos los estadios posconvencionales y también la puntuación P% reflejan una dirección ascendente contraria a los estadios bajos. Además todos los estadios posconvencionales, así como la puntuación P% y también la puntuación D ofrecen valores significativos de correlación.

Todo ello implica que a más nivel de estudios se dan valores más altos en juicio posconvencional y menos altos en juicio moral preconvencional y convencional. Es decir el mayor nivel de estudios va acompañado de un nivel mayor de desarrollo del juicio moral. Este desarrollo paralelo de estudios y juicio moral se revela especialmente significativo en el nivel posconvencional.

2. 6. EFECTO DE LA EDAD EN EL RAZONAMIENTO MORAL

Nuestra hipótesis de partida respecto a la influencia de la edad en el razonamiento moral es que el aumento de la edad va acompañado de un aumento paralelo de la capacidad de razonar ante dilemas morales. Esperamos pues que la edad tenga un efecto significativo en el desarrollo del juicio moral, si bien un efecto menor que los estudios. Esta hipótesis es necesario, sin embargo, matizarla.

Ante la imposibilidad, en nuestro caso de separar totalmente las variables edad y estudios, hemos distribuido los sujetos de la muestra en función de la edad en tres grupos. Es difícil separar los efectos de la edad de los de la variable estudios en el momento de la vida en el que se encuentran los sujetos. Sin embargo es conveniente tratar ambas variables por separado, ya que no puede prescindirse del efecto de la maduración espontánea en el desarrollo del razonamiento moral, como señalan distintos autores (Zanón, 1992: 143); es decir de lo que se trata ahora es de diferenciar en qué medida el desarrollo del juicio moral que aparece en los datos se debe al nivel de instrucción o bien al aumento de edad cronológica, puesto que a excepción de algunos repetidores claramente el mayor nivel educativo en BUP se corresponde con una edad cronológica más elevada.

Pasando a analizar los efectos de la variable edad en el razonamiento moral, vemos reflejadas en la tabla 10 las puntuaciones obtenidas en los distintos estadios por los diferentes grupos de edad. Partiendo de las puntuaciones más globales (P% y Convencional) vemos que una tendencia hacia el aumento paralelo de la edad y del razonamiento posconvencional, y una tendencia inversa en el convencional. En efecto apreciamos un progresivo y constante incremento de las puntuaciones P% a medida que asciende la edad en los sujetos (28,97-30,81-32,55). Sucede lo mismo en el nivel convencional (56,23-52,90-48,54). Claramente los sujetos de más edad puntúan más alto en el nivel posconvencional y los sujetos de menos edad puntúan más alto en el nivel convencional. En el nivel preconvencional la tendencia no es lineal, el grupo de edad

alto puntúa más alto que los grupo de edad medio y bajo, en contra de la hipótesis, de acuerdo con lo hipotetizado el grupo bajo en edad puntúa más alto que el grupo medio en el nivel preconventional (7,54-6,90-8,32). En la puntuación D, y los sujetos de menos edad puntúan más alto (25,47-24,13-24,51) en línea contraria a la normativa.

Si observamos ahora las puntuaciones de los grupos de edad en cada uno de los estadios vemos la trayectoria descendente de las puntuaciones en los dos estadios convencionales 3 y 4, según avanzamos en grupos de mayor edad (26,59-23,95-23,55 y 29,64-28,95-24,99). En los estadios posconvencionales la trayectoria es inversa, en orden a lo esperado, y ascendente en todos los estadios 5A, 5B y 6, según avanzamos en grupos de edad. Se evidencia una excepción en el estadio 5A, en el que los grupos contiguos bajo y medio obtienen datos semejantes (21,57 y 21,51).

La excepción más relevante a la trayectoria creciente y decreciente ajustada a la tendencia general y normativa, es, en concreto, que en el nivel preconventional los sujetos de más edad puntúan más alto (8,32), seguidos del grupo bajo en edad (7,54); y es el grupo medio el que puntúa más bajo (6,90).

Tabla 10: Puntuaciones en los estadios por grupos de edad

ESTADIOS	13-15	16-17	18-20	F	P
ESTADIO 2	7,549	6,908	8,329	0,750	0,470
ESTADIO 3	26,590	23,953	23,551	2,610	0,070
ESTADIO 4	29,643	28,953	24,997	1,270	0,280
ESTADIO 5A	21,575	21,514	22,552	0,100	0,900
ESTADIO 5B	4,702	5,729	6,330	2,270	0,100
ESTADIO 6	2,697	3,560	3,665	2,060	0,120
ESCALA A	3,640	5,065	6,886	5,500	0,004
ESCALA M	3,538	4,252	3,664	0,100	0,370
PUNT. P%	28,979	30,810	32,552	1,450	0,230
PUNT. D	25,476	24,138	24,511	4,920	0,008
CONV (3 y 4)	56,230	52,900	48,540	4,120	0,010

En la tabla 11 aparecen las diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas por los distintos grupos de edad, tras aplicar un análisis de varianza. No vamos a detenernos a realizar un análisis o explicación exhaustiva de los datos mencionados porque si atendemos a la tabla 11 observamos que la frecuencia en que las comparaciones entre grupos resultan significativas no es muy alta; tan sólo aparecen diferencias significativas en la comparación entre los grupos bajo-medio y bajo-alto; en concreto en la comparación entre los grupos bajo-medio las diferencias significativas se dan en el estadio 3, en la escala A, en el nivel convencional y en la puntuación D; en la comparación entre los grupos bajo-alto las diferencias significativas se dan tan sólo en la escala A y en el nivel convencional. Todas estas diferencias se dan en la dirección esperada , a excepción de la escala D cuya línea se aparta de la normativa general, ya

que son los sujetos de menos edad los que puntúan significativamente más alto en pensamiento moral global. La comparación de los grupos de edad medio y alto no resulta en ningún momento significativa.

Tabla 11: Diferencias significativas entre los distintos niveles educativos

ESTADIOS	P=	BUP1-BUP2	BUP1-BUP3	BUP2-BUP3
ESTADIO 2	,471	-	-	-
ESTADIO 3	,075	*	-	-
ESTADIO 4	,282	-	-	-
ESTADIO 5A	,907	-	-	-
ESTADIO 5B	,105	-	-	-
ESTADIO 6	,129	-	-	-
A	,004	**	**	-
M	,370	-	-	-
P%	,235	-	-	-
D	,017	**	-	-
CONV.(3 Y 4)	,008	*	**	-

Notas: -- = no significativo; * = significativo 95% en PLSD FISHER; * * = significativo 95% EN PLSD FISHER Y SCHEFFE

Al igual que hicimos en el apartado de estudios hemos completado nuestro análisis sobre la incidencia de la variable edad en el razonamiento moral con un análisis correlacional. Las variables correlacionadas son, por tanto edad de los sujetos y nivel de desarrollo del juicio moral. Puesto que hemos observado una influencia si no

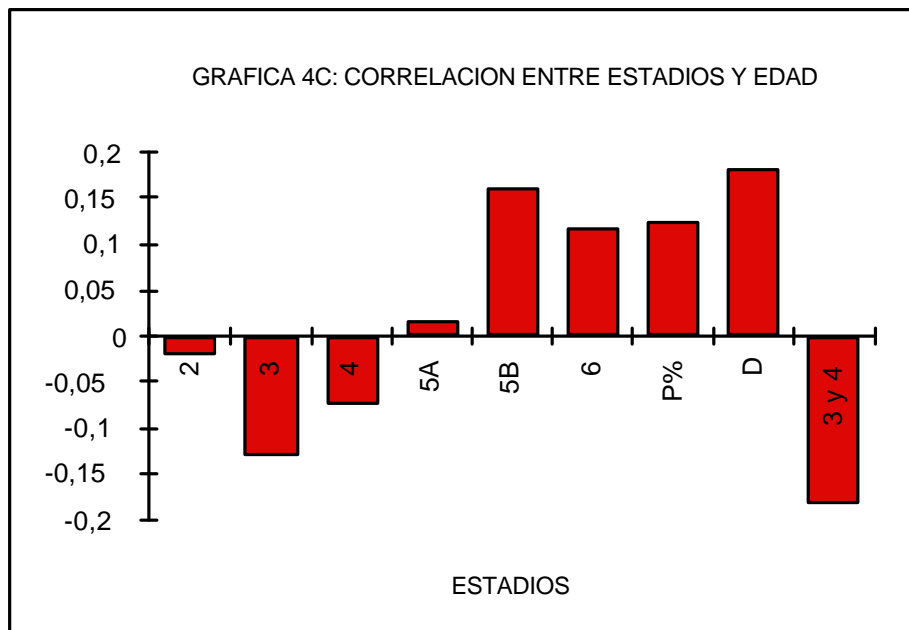
contundente sí evidente de la edad en el juicio moral, esperamos que ambas variables evolucionen en el mismo sentido.

Efectivamente podemos apreciar tanto en la tabla 11b como en la gráfica 4C la tendencia de los datos en dirección a lo que esperábamos. Los estadios posconvencionales reflejan una correlación positiva. También la puntuación D indica una correlación positiva. Los estadios preconconvencionales y convencionales revelan una correlación negativa. La correlación se revela positivamente significativa en los estadios posconvencionales 5A, 5B y en la puntuación P y D. La correlación se revela negativamente significativa en el estadio 3 y en el nivel convencional.

Tabla 11b. Correlación entre Estadios de razonamiento moral y edad

ESTADIOS	INDICE DE CORRELACIÓN
ESTADIO 2	-,02
ESTADIOS 3	-,13
ESTADIOS 4	-,074
ESTADIOS 5A	,019
ESTADIOS 5B	,164*
ESTADIOS 6	,12
PUNTUACIÓN P %	,125*
PUNTUACIÓN D	,183**
CONVENCIONAL	-,182**

Nota: * = correlación significativa al 0,05 y ** = correlación significativa al 0,01. Cuando no hay asteriscos la correlación no es significativa.



Así pues los datos presentados en el análisis de correlación, positivas de los estadios altos, y en razonamiento moral global (puntuación D) y negativas de los bajos indican que edad y razonamiento moral se mueven en la misma dirección, a edades más avanzadas corresponden valores más altos en pensamiento moral posconvencional, en pensamiento moral global y más bajos en pensamiento moral preconvencional y convencional.

2. 7. EFECTO DEL SEXO EN EL RAZONAMIENTO MORAL

Nos preguntamos ahora si existen diferencias relevantes entre los varones y mujeres, es decir cual es la influencia de la variable "sexo" en el razonamiento moral de nuestra población objeto de estudio. El tema acerca de la incidencia del sexo en el razonamiento moral ha generado una gran polémica, Pérez-Delgado (1991: 135) distingue tres posiciones teóricas respecto a la psicología de la moral femenina:

1. Inferioridad de la mujer respecto del varón en la capacidad de razonamiento moral

2. Superioridad de la mujer respecto del varón en la capacidad de razonamiento moral

3. Una posición de centro, en el sentido de que las posibles diferencias en la variable "razonamiento moral" entre varón y mujer tendrían más bien una explicación social que como efecto del sexo.

¿Cual de estas tres alternativas teóricas goza de mayor aval empírico?

Como afirma éste autor, aunque está claro que los estereotipos mujer varón están profundamente arraigados en nuestra sociedad, lo que es objeto de estudio, sin embargo, es si esos modelos sociales llegan a influir en la forma de solución de problemas sociales y en la conducta. Añadimos por nuestra parte que nuestro concreto objeto de estudio es si los estereotipos mujer -varón tienen un influjo relevante en las distintas dimensiones del desarrollo moral, en concreto en el razonamiento moral, en las conductas y actitudes morales.

Abordamos ahora el primer aspecto y posteriormente pasaremos a analizar las conductas y actitudes, enfocadas éstas específicamente hacia las conductas y actitudes de respeto al medio ambiente. Apoyándonos una vez más en los resultados de otras investigaciones llevadas a cabo con el DIT, defendemos la hipótesis de que el sexo no producirá diferencias significativas en el desarrollo del razonamiento moral.

Los datos de nuestro estudio, tras aplicar una ANOVA recogidos en la tabla 12, se presentan claramente reveladores. Efectivamente comprobamos que la condición sexual no genera diferencias significativas en ninguno de los estadios. En el nivel preconventional (estadio 2) puede observarse con claridad que varones y mujeres obtienen puntuaciones muy semejantes (7,22-7,34).

Si nos fijamos en el nivel convencional (estadios 3 y 4) vemos que los valores para hombres y mujeres son inestables. Ellos puntúan más alto en el estadio 3 (25,75-24,45) y ellas en el estadio 4 (28,68-29,39). Esta tendencia en las puntuaciones indicaría que pese a situarse ambos grupos, varones y mujeres, preferente y mayoritariamente en el nivel de la convencionalidad, las chicas recurren más a menudo que los chicos a juicios convencionales más elaborados en el sentido de adoptar una perspectiva social más amplia que trasciende las relaciones o grupos cercanos. La escasa diferencia en las puntuaciones y la falta de significatividad, sin embargo, no confirma esta conclusión.

En el nivel posconvencional (estadios 5A, 5B y 6) los valores obtenidos por ambos grupos son similares. Sumadas las puntuaciones de los estadios posconvencionales en la puntuación P% vemos la diferencia a favor de los varones (30,4-29,76) es muy poca y en efecto nada significativa. Esa diferencia no permite decir en rigor que los chicos hayan razonado más a menudo que las chicas según principios posconvencionales para solucionar los dilemas éticos del DIT.

Tabla 12. Puntuaciones en los estadios por sexos y significación estadística

ESTADIOS	VARÓN	MUJER	P	FISHER	SCHEFFE
ESTADIO 2	7,22	7,34	,859	-	-
ESTADIO 3	25,75	24,45	,271	-	-
ESTADIO 4	28,68	29,39	,600	-	-
ESTADIO 5A	21,63	21,56	,949	-	-
ESTADIO 5B	5,47	5,11	,497	-	-
ESTADIO 6	3,27	3,07	,635	-	-
ESCALA A	4,43	4,63	,728	-	-
ESCALA M	3,48	4,32	,094	-	-
ESCALA P	30,4	29,76	,619	-	-
ESTAD 3 Y 4	54,43	53,84	,670	-	-
ESCALA D	24,69	24,82	,786	-	-

Los resultados de nuestra investigación matizan y confirman, y esta vez sí de forma nítida y concluyente, las hipótesis defendidas en otros estudios tanto de nuestro contexto cultural como de otras culturas respecto a que el sexo no incide de forma relevante en la evolución del juicio moral. Tampoco nuestros resultados avalan las diferencias encontradas en algunos de los estudios mencionados respecto al mayor desarrollo - aunque en general no significativo- en la capacidad de razonamiento moral en las mujeres.

Extraer conclusiones definitivas respecto al efecto que produce la diferenciación sexual en la capacidad de razonamiento moral exigiría el control de otras variables que pudieran interferir la influencia del factor sexual; ello supondría por un lado aislar el efecto del sexo del de otras variables (edad, estudios); porque podría suceder que

existiera una desigual distribución de los hombres y las mujeres en los distintos niveles educativos. No vemos, sin embargo la necesidad de realizar el control de variables en nuestro caso porque ya vimos que la distribución de los hombres y las mujeres por edades y más aún por niveles educativos gozaba de un enorme equilibrio. Al respecto nuestros datos creemos que no dan mucho más de sí.

**CAPITULO 3. EL RAZONAMIENTO
MORAL Y SU RELACIÓN CON LAS
CONDUCTAS Y LAS ACTITUDES DE
RESPECTO AL MEDIO AMBIENTE**

3. 1. HIPÓTESIS DE PARTIDA

La segunda parte de la investigación se dirige a conocer la relación del razonamiento moral social con las conductas y actitudes de respeto al medio ambiente por un lado; y por otro a conocer la relación de las actitudes con las conductas ambientales. El planteamiento de hipótesis al relacionar el juicio moral con las conductas morales y actitudes, y la relación de las actitudes con las conductas no es tan simple como en los análisis de variables estudiadas hasta aquí. Las relaciones entre juicio, actitudes y conducta morales son muy complejas, como se ha visto, falta consistencia teórica y existen aún pocas evidencias empíricas acerca de la naturaleza de esta relación.

La hipótesis general que orienta este estudio es la consideración de un sistema de desarrollo moral unitario en el que los diversos componentes deberían tener algún tipo de articulación o interacción entre sí. Esperamos alguna relación manifestada estadísticamente y que dé razón de los vínculos de los distintos componentes (razonamiento moral, actitudes y conductas ambientales) entre sí. Debemos tener en cuenta que los distintos estudios empíricos, con abundantes excepciones, no obstante, se manifestaban en general a favor de una relación entre los citados componentes de la moralidad (al menos en el enfoque cognitivo-evolutivo). Sin embargo se intentaba dejar claro que la relación esperada era indirecta. En la vinculación del razonamiento moral con actitudes y conductas, así como la de las actitudes con las conductas podían interferir otros elementos internos o externos que no se habían considerado.

La revisión ofrecida sobre los estudios orientados a analizar la relación entre razonamiento moral y actitudes sociales y humanas generales confirmaba en general dicha relación. Una excepción relevante, no obstante, es el estudio de Clayton (Clayton, 1979) que informa de forma opuesta a los estudios revisados por Rest: las actitudes ecológicas no guardan relación con el razonamiento moral de principios medido con el

DIT. El estudio de Iozzi y también el de Zeidler informaban en sentido contrario: existe una relación estadísticamente positiva entre el pensamiento moral de principios y las actitudes ambientales. A pesar de la discrepancia generada por el estudio de Clayton y teniendo en cuenta que una sola investigación no puede considerarse concluyente, preferimos asociar nuestra hipótesis a la tendencia general que afirma la vinculación del ámbito actitudinal al ámbito del razonamiento moral.

Las investigaciones realizadas en el enfoque kohlbergiano dirigidas a confirmar la relación existente entre juicio y conducta morales, en síntesis, apoyaban dicha relación. Esta relación, sin embargo, es incierta e indirecta, ya que es afectada por otros factores, por ello el conocimiento del estadio moral en que se sitúa el sujeto no pronostica directamente la conducta moral. Estos otros factores afectan a la conducta moral pero no la definen. La conclusión de Rest en sus revisiones sobre el tema es que los estudios presentan una correlación coherente pero de poca envergadura entre el juicio y las conductas morales (Rest y Barnett, 1986: 161).

Los abundantes estudios de la psicología social que intentaron relacionar actitudes y conductas no ofrecían resultados concluyentes. Aún así la tendencia general en el estudio actual de las actitudes es considerar su vinculación con las conductas como elemento definitorio de la actitud. Partiendo, una vez más, de considerar dicha relación inestable e indirecta entendíamos el área actitudinal como instancia intermedia entre juicio y conducta moral, por ello debería barajarse la hipótesis de que la relación estadística de las actitudes con el razonamiento moral debería ser más consistente que la relación estadística del razonamiento moral con las conductas. La investigación de Clayton concluía al respecto que las dos variables, actitudes y conductas ecológicas fueron significativamente correlacionadas en el grupo cívico y el grupo ambiental. Este estudio confirmaba pues una vinculación positiva de las actitudes ambientales con la conducta ecológica.

En síntesis esperamos alguna relación manifestada estadísticamente y que dé razón de los vínculos entre los distintos componentes (razonamiento moral, actitudes y

conductas ambientales) entre sí. Por consiguiente, las hipótesis de las que partimos en la segunda parte de esta investigación son las que siguen:

1. Se espera una influencia positiva pero posiblemente poco sólida del razonamiento moral en las conductas ecológicas. A mayor nivel de razonamiento moral se corresponderá puntuaciones más elevadas en conductas de respeto al medio ambiente.

2. Se espera una influencia positiva del razonamiento moral en las actitudes ecológicas. A mayor nivel de razonamiento moral se corresponderá puntuaciones más elevadas en actitudes de respeto al medio ambiente. Además la relación razonamiento moral y actitudes ecológicas debería ser más potente y significativa que la de razonamiento moral y conductas ecológicas.

3. Se espera una influencia positiva de las actitudes ecológicas en las conductas ecológicas. La correlación debe ser positiva a puntuaciones más elevadas en actitudes de respeto al medio ambiente se corresponderá puntuaciones también más elevadas en conductas de respeto al medio ambiente. La relación de las actitudes ecológicas y conductas ecológicas debería ser más potente y significativa que la de razonamiento moral y las conductas ecológicas.

3. 2. INFLUENCIA DEL RAZONAMIENTO MORAL EN LAS CONDUCTAS DE RESPETO AL MEDIO AMBIENTE

En esta parte del estudio manejaremos como variable independiente el razonamiento moral, y como variable dependiente las conductas de respeto al medio ambiente. El cuestionario utilizado para evaluar las conductas ambientales es el ya presentado Cuestionario de Conductas de Ambientales (CCAM). Insistimos en que los fundamentos teóricos y los estudios empíricos son insuficientes para sugerirnos hipótesis sólidas; pero cabe esperar en principio que el razonamiento moral medido por el DIT determine en alguna medida las conductas respetuosas con el medio ambiente. Lo que no está tan claro es que ello implique una relación estadística muy evidente. Nos decantamos provisionalmente por esperar que los sujetos con mayor nivel de juicio moral obtengan puntuaciones más elevadas en el CCAM.

En la tabla 13 se exponen los resultados de una ANOVA en la que se han relacionado las puntuaciones de los estadios del DIT con las puntuaciones obtenidas por los sujetos en el CCAM. Las puntuaciones obtenidas por los sujetos en cada estadio del DIT se han agrupado en tres niveles bajo estadio (sujetos que han obtenido las puntuaciones más bajas en el estadio correspondiente), medio estadio (sujetos que han obtenido las puntuaciones intermedias en el estadio correspondiente), alto estadio (sujetos que han obtenido las puntuaciones más elevadas en el estadio correspondiente). Por consiguiente a cada estadio corresponden tres grupos. Posteriormente se ha aplicado el análisis de varianza a los grupos bajo-medio-alto de cada estadio para ver que puntuación media ha obtenido cada uno de los tres grupos en el cuestionario de conductas ambientales. En la primera columna se presentan los estadios categorizados en los tres grupos bajo-medio-alto. En la columna segunda puede verse las puntuaciones obtenidas por cada categoría de cada estadio en el cuestionario CCAM. En la columna siguiente están los valores obtenidos en la prueba F. Finalmente en la cuarta columna aparece el índice de significatividad (P).

Observando la última columna de la tabla se advierte con toda claridad que no hay ningún estadio en que las puntuaciones de los sujetos agrupados en conductas ecológicas y comparados entre sí ofrezcan diferencias significativas.

Tabla 13 : Puntuaciones de los estadios del DIT en las conductas ambientales

ESTADIOS	CONDUCTAS	F	P
ESTADIO 2		1,841	,160
BAJO	47,68		
MEDIO	46,47		
ALTO	48,27		
ESTADIO 3		,682	,506
BAJO	46,56		
MEDIO	46,88		
ALTO	47,97		
ESTADIO 4		,584	,558
BAJO	46,38		
MEDIO	47,31		
ALTO	46,46		
ESTADIO 5A		,112	,808
BAJO	47,58		
MEDIO	46,97		
ALTO	46,64		
ESTADIO 5B		1,87	,155
BAJO	48,43		
MEDIO	46,50		
ALTO	47,47		
ESTADIO 6		,348	,706
BAJO	47,17		
MEDIO	46,46		
ALTO	47,28		

Si observamos más detalladamente los valores obtenidos por las categorías de cada estadio en CCAM vemos que en los estadios 2 y 3 la línea seguida por las puntuaciones es ascendente, es decir los grupos que puntúan alto en los estadios 2 y 3 son los que obtienen también notas más elevadas en conductas ambientales. La trayectoria seguida por los datos en los estadios 4, 5B y 6 es inestable, es el grupo medio el que puntúa más alto en el estadio 4, este grupo es el que puntúa más bajo en los estadios 5B y 6. En el estadio 5A la dirección seguida por los datos es descendente, el grupo que puntúa alto en este estadio es el que obtiene el valor más bajo en conductas ambientales.

Ello significa que algunos datos no informan claramente sobre la tendencia seguida en la relación razonamiento moral y conductas ambientales. Los estadios 2, 3 y 5A informan en sentido contrario a dicha relación: a niveles más altos de razonamiento moral medidos por el DIT corresponden niveles más bajos de conductas respetuosas con el entorno medidas por el CCAM.

Los datos se presentan con más claridad en la tabla 14, en ella se ofrecen las puntuaciones obtenidas por los niveles del DIT (preconvencional, convencional y posconvencional) y la puntuación D en el CCAM, tras aplicar una ANOVA. Una observación global nos indica que la dirección de las puntuaciones obtenidas por los distintos grupos, (clasificados según su nivel de pensamiento moral en los diferentes niveles bajo, medio y alto) en el CCAM es contraria a la esperada. Efectivamente el grupo bajo en P (pensamiento posconvencional) obtiene puntuaciones más altas en CCAM. También si nos fijamos en el nivel preconvencional la tendencia es opuesta a la hipótesis planteada, el grupo que puntúa más alto en el nivel preconvencional puntúa también más alto en CCAM. Por último los datos en el nivel convencional tienen también una dirección opuesta a la esperada, los sujetos más convencionales obtienen puntuaciones más altas en CCAM.

Tabla 14: Puntuaciones de los niveles del DIT en las conductas ambientales

NIVELES	CONDUCTAS	F	P
PRECONVENCION (ESTADIO 2)		1,841	,160
BAJO	47,68		
MEDIO	46,47		
ALTO	48,27		
CONVENCIONAL (ESTADIO 3Y 4)		1,383	,252
BAJO	45,55		
MEDIO	47,19		
ALTO	47,70		
POSCONVENCIONA (P%)		1,214	,298
BAJO	48,28		
MEDIO	46,71		
ALTO	46,84		
INDICE D		,266	,766
BAJO	47,67		
MEDIO	46,93		
ALTO	46,74		

No pasaremos a describir de forma más pormenorizada las excepciones a la tendencia general de los datos vistos globalmente. Es muy importante no olvidar que en

ningún caso la comparación de las puntuaciones obtenidas por los grupos en conductas ecológicas arrojan diferencias significativas. Los resultados son claros y tajantes en este sentido: ninguna comparación entre los grupos clasificados resulta significativamente diferente en la puntuación media obtenida en conductas de respeto al medio ambiente.

Los datos desmienten una influencia positiva de la capacidad de razonamiento moral en las conductas ecológicas; pero no avalan que la capacidad de razonamiento moral tenga un influjo negativo en las conductas ecológicas. Lo que sí se desprende claramente de nuestros datos es que en nuestra muestra de sujetos y utilizando como instrumentos de medida el DIT y el CCAM, la variable razonamiento moral no es un determinante en las conductas respetuosas con el medio ambiente.

Desde el enfoque cognitivo-evolutivo hemos presentado como uno de los supuestos fundamentales el que se refiere al tipo de influencia que se supone existe entre juicios y conductas morales. Se ha hablado de un modelo bidireccional o de influencias mutuas. Locke, al intentar una clarificación del tipo de conexión entre razonamiento moral y conducta moral indicaba que existe una dirección bicausal pensamiento-acción, y que pudiera ser que los juicios morales sean racionalizaciones posteriores a la conducta y depender de ella y no al revés. También Kohlberg y Candee defienden que el juicio moral es causa y efecto de la acción moral. Recordemos que en la teoría de Piaget es la acción la que antecede al pensamiento.

Vamos por ello a comprobar si existe algún tipo de relación inversa a la planteada; es decir tomando las conductas como variable independiente y el juicio moral como dependiente ¿es posible que las conductas de respeto al entorno tengan algún tipo de influjo en el juicio moral?. Para verificarlo hemos realizado una ANOVA en la que se han relacionado las puntuaciones obtenidas por los sujetos en el CCAM (y categorizadas en grupos bajo-medio-alto) con las puntuaciones obtenidas en los niveles del DIT. En la tabla 15 se exponen los resultados.

Tabla 15 : Puntuaciones de las conductas ambientales en los niveles del DIT

CONDUCTAS	PRECONVEN. (ESTADIO 2)	CONVENCION. (ESTADIOS 3 Y 4)	POSCONVEN. (PUNT. P)
BAJO CONDUCTAS	7,64	50,68	30,48
MEDIO- CONDUCT	7,13	55,00	30,00
ALTO CONDUCTAS	7,67	53,19	30,12
F	,259	2,405	,033
P	,772	,092	,967

No consideramos necesario a la vista de los resultados ofrecidos por la ANOVA - que relaciona las puntuaciones de el CCAM con las puntuaciones del DIT- elaborar más tablas o gráficos. Con claridad se observa que en ninguno de los estadios existen diferencias significativas al comparar los tres niveles (bajo, medio, alto) en que han sido agrupados los sujetos según su puntuación en conductas ambientales. Esta vez compruébese que especialmente en los niveles extremos (preconvencional y posconvencional) no existe prácticamente diferencia alguna entre cómo los grupos, clasificados por su nivel en conductas, puntúan en dichos niveles.

Otro dato que quizá vale la pena destacar se refiere a las puntuaciones obtenidas por los grupos bajo-medio-alto en conductas en el nivel convencional. La dirección de las puntuaciones es irregular, ya que es el grupo medio en conductas el que puntúa más alto en el nivel convencional del DIT. Sin embargo sí puede decirse que el grupo bajo en conductas es el que claramente puntúa más bajo en el nivel convencional del DIT. El

dato no es muy relevante al no ser significativo pero se verá que el índice de significatividad se acerca mucho más a la relevancia estadística (092) que cualquier otro analizado en este apartado. Si comparamos además la tendencia de los valores obtenidos por el grupo medio en conductas en el nivel convencional con la tendencia de los valores obtenidos por el grupo medio en nivel convencional en conductas de la tabla 14 vemos que en efecto también el grupo bajo en pensamiento moral convencional es el que puntúa claramente por debajo de los dos grupo medio y alto en conductas ecológicas.

Podría derivarse de ello que la tendencia más nítida de los resultados en la comparación mutua razonamiento moral-conductas ambientales parece situarse en el nivel convencional en el que los sujetos menos convencionales obtienen puntuaciones más bajas en conductas. Sin ser significativa ni consistente sí parece existir una cierta relación positiva entre razonamiento moral convencional y conductas respetuosas con el medio ambiente.

Indicaremos por último que a pesar de que no existe una tendencia definida en las puntuaciones a favor o en contra de las expectativas fundadas en la hipótesis de Locke, sí parece que al indagar sobre el influjo de las conductas en el razonamiento, queda neutralizado el efecto observado en la ANOVA inversa (influjo del razonamiento en las conductas) en que veíamos como nuestros sujetos puntuaban en dirección contraria a la esperada; en el sentido de que los sujetos con bajo P obtenían puntuaciones más altas en CCAM y los sujetos con alto nivel preconventional puntúa más alto en el puntuaban más alto en CCAM.

Lo que constatan nuestros datos en definitiva y básicamente es que en este análisis tampoco parece existir una relación definida ni coherente entre conductas y razonamiento moral. Podemos concluir por ello que nuestros datos nos informan de que la puntuación obtenida en las conductas de respeto al medio ambiente no parece depender del nivel obtenido en pensamiento moral ni viceversa.

3. 3. INFLUENCIA DEL RAZONAMIENTO MORAL EN LAS ACTITUDES DE RESPETO AL MEDIO AMBIENTE

Pasamos a continuación a analizar la relación existente entre el razonamiento sociomoral de los sujetos y las actitudes de respeto al medio ambiente. También en este apartado manejaremos como variable independiente el razonamiento moral, y como variable dependiente las actitudes de respeto al medio ambiente. El cuestionario utilizado para evaluar las actitudes ambientales es el Cuestionario de Actitudes Ambientales (CAAM), cuyas características ya se han comentado. Al igual que en el punto anterior, se trata de averiguar si el razonamiento moral ejerce influjo en las actitudes respetuosas con el medio ambiente, y de ser así qué tipo de influjo tiene.

Apoyándonos en las investigaciones revisadas en el apartado teórico sobre la relación del razonamiento moral con las actitudes sociales generales esperamos que los sujetos con mayor nivel de juicio moral tengan puntuaciones más elevadas en el CAAM. De la teorización planteada se derivaría no sólo la hipótesis de que el nivel alcanzado en juicio moral tenga una influencia en la actitud de respeto al medio ambiente sino además la subhipótesis de que la influencia del juicio moral en la actitud tenga predominancia sobre la influencia del juicio moral en la conducta.

En la tabla 16 presentamos los datos obtenidos tras aplicar una ANOVA en la que se han relacionado las medias de las puntuaciones de los estadios del DIT agrupados en niveles bajo-medio-alto, con las puntuaciones obtenidas por estos grupos en el CAAM. La tabla 16 sigue el mismo esquema que la tabla en que relacionábamos el razonamiento moral con las conductas ambientales, en la primera columna se presentan los estadios categorizados en los tres grupos bajo-medio-alto. En la columna segunda las puntuaciones obtenidas por cada categoría de cada estadio en el cuestionario CAAM. En la tercera columna está los valores obtenidos en la prueba F. Finalmente en la cuarta columna aparece el índice de significatividad (P).

Puede apreciarse en primer lugar que la configuración y distribución de los datos tiene justamente una tendencia inversa a la que observábamos al relacionar pensamiento moral y conductas: en primer lugar una evolución ascendente paralela en razonamiento moral y conductas ambientales en los niveles posconvencionales, y una evolución opuesta en razonamiento moral y conductas ambientales en los niveles convencional y preconvencional, en orden a lo que se ha hipotetizado.

Efectivamente un análisis más minucioso nos permite observar que en todos los estadios posconvencionales las puntuaciones más altas en conductas corresponden a los grupos con mayor nivel en pensamiento moral. Las puntuaciones obtenidas por cada estadio posconvencional en CAAM siguen una tendencia ascendente con algunas excepciones. La línea ascendente es muy clara en el estadio 5A. La trayectoria en los estadios 5B y 6 es menos estable, pero también en estos estadios los sujetos que manifestaron en el CAAM disposiciones más respetuosas con la naturaleza son los más altamente posconvencionales. La puntuación de los estadios 5B y 6 en CCAM presenta dos casos en que la dirección de las puntuaciones no es la esperada. En ambos estadios los sujetos que han puntuado moderadamente en el DIT obtienen datos inferiores en actitudes ambientales a los sujetos que puntuaron bajo en el DIT. Las diferencias entre el grupo bajo-conductas y medio-conductas en el estadio 6 parece ser mínima.

Observamos una tendencia inversa en los estadios convencionales, a la observada en los estadios posconvencionales. Tanto en el estadio 3 como en el estadio 4 las puntuaciones en conductas ecológicas disminuyen progresivamente a medida que ascendemos desde el grupo bajo, medio y alto en estadio convencional. En ambos casos las diferencias en la puntuación de conductas ecológicas más importantes se sitúan entre el grupo bajo con el medio y alto; la diferencia entre el grupo bajo y el medio es de casi tres puntos, y la diferencia entre el grupo bajo y el alto es de más de tres puntos.

También en la línea esperada el estadio 2 ofrece una trayectoria de las puntuaciones de los grupos bajo-medio-alto en CAAM claramente descendente. La diferencia entre los grupos bajo-medio-alto en CAAM es de unos dos puntos.

Tabla 16 : Puntuaciones de los estadios del DIT en las actitudes ambientales

ESTADIOS	CONDUCTAS	F	P
ESTADIO 2		1,993	,138
BAJO	49,93		
MEDIO	47,91		
ALTO	45,60		
ESTADIO 3		1,829	,162
BAJO	50,29		
MEDIO	47,80		
ALTO	46		
ESTADIO 4		,020	,980
BAJO	48,07		
MEDIO	47,92		
ALTO	47,63		
ESTADIO 5A		3,186	,043
BAJO	44,85		
MEDIO	47,86		
ALTO	51,14		
ESTADIO 5B		,748	,474
BAJO	49,56		
MEDIO	47,41		
ALTO	51,14		
ESTADIO 6		,405	,667
BAJO	47,76		
MEDIO	47,29		
ALTO	48,98		

En definitiva de la observación conjunta de la tabla 16 se desprende que las dos variables razonamiento moral y actitudes ambientales se mueven en direcciones afines en los estadios posconvencionales (5A, 5B y 6) y opuestas en los estadios convencionales (3 y 4) y en el preconventional (estadio 2).

Si observamos la última columna vemos que el índice P solo ofrece diferencias significativas en el estadio 5A (,043). Recuérdese que el índice de significatividad vista la comparación entre grupos de forma global se da con un dato igual o inferior a 0,05 .

El estadio 2 ofrece un dato (,138) cercano a la significatividad estadística. Vamos a ver si en este estadio existe alguna comparación de grupos entre sí que sea significativa en alguna de las dos pruebas Fisher o Scheffe. Para averiguarlo presentamos en la tabla 17 las puntuaciones obtenidas en CAAM por los grupos bajo-medio-alto del estadio 2. En las filas inferiores se da la diferencia entre las medias obtenida por cada grupo bajo-medio-alto estadio y el índice de significatividad (P).

En la fila de abajo aparecen los resultados obtenidos en las pruebas Fisher y Scheffe de la comparación de los grupos entre sí.

Tabla 17 : Puntuaciones del estadio 2 del DIT en las actitudes ambientales

ESTADIO 2	ACTITUDES	F	P
BAJO	49,93	1,993	,138
MEDIO	47,91		
ALTO	45,60		
COMPARACIÓN GRUPOS	DIFERENCIAS MEDIAS	FISHER	SCHEFFE

BAJO VS MEDIO	2,02	-	-
BAJO VS ALTO	4,33	*	-
ALTO VS MEDIO	2,30	-	-

El análisis de varianza indica en efecto, que de la comparación de las puntuaciones de los grupos entre sí en el estadio 2 las diferencias surgidas son significativas en un caso. En la comparación entre los grupos bajo y alto en la prueba de Fisher aparece el asterisco indicador de significatividad estadística. Puede decirse, por tanto, que en el estadio 2 la evolución opuesta que siguen las puntuaciones que los sujetos obtienen en razonamiento moral preconventional y en actitudes ambientales origina diferencias significativas.

Hemos elaborado también una tabla exclusiva para el estadio 5A. Puesto que es en este estadio donde se genera el índice más elevado de significatividad, vamos a averiguar qué comparación de los grupos entre sí contribuye a ello. Los resultados aparecen en la tabla 18.

La línea evolutiva ascendente de las puntuaciones en CAAM es muy nítida en el estadio 5A. El avance a través de los grupos que puntúan bajo, medio y alto en este estadio, va acompañado de un progreso ascendente de en torno a tres puntos en actitudes respetuosas con el ambiente. El índice P ofrece una sobrada significatividad como vimos.

Tabla 18 : Puntuaciones del estadio 5A del DIT en las actitudes ambientales

ESTADIO 5A	ACTITUDES	F	P
------------	-----------	---	---

		3,186	,043
BAJO	44,85		
MEDIO	47,86		
ALTO	51,14		
COMPARACIÓN GRUPOS	DIFERENCIAS MEDIAS	FISHER	SCHEFFE
BAJO VS MEDIO	-3,01	-	-
BAJO VS ALTO	-6,29	*	*
ALTO VS MEDIO	-3,27	-	-

Las diferencias significativas aparecen, como puede advertirse, en la comparación entre los grupos bajo y alto entre sí, tanto en Fisher como en Scheffe. En otros términos, los sujetos agrupados por su baja puntuación en pensamiento posconvencional de estadio 5A puntúan significativamente más bajo en actitudes de respeto al medio ambiente que los sujetos agrupados con alta puntuación en el mismo estadio pensamiento posconvencional.

Los datos de las puntuaciones de los estadios del DIT en las conductas ecológicas que aparecen en la gráfica 5 ponen más nítidamente de manifiesto la trayectoria ascendente y descendente de las puntuaciones en actitudes ambientales, según se relacionan con los estadios posconvencionales o convencionales y preconconvencionales. Vemos cómo el perfil de las barras se ajusta exactamente a la hipótesis planteada, a excepción de las barras correspondiente al estadio 5B y 6, en los que aparece una leve irregularidad en el grupo intermedio. Vista globalmente la gráfica ofrece una clara orientación ascendente en los estadios posconvencionales y descendente en los convencionales y preconconvencionales. La diferenciación de los niveles ascendentes alcanzados por las barras es especialmente nítida en las puntuaciones P y D. La

dirección descendente de las barras es también muy destacada en el estadio preconvenicional 2, en el estadio convencional 3 y en el posconvenicional 5A.

De la observación de la gráfica se desprende un efecto positivo en las actitudes ambientales del pensamiento moral de principios y un efecto negativo en las actitudes ambientales del pensamiento moral de estadios convencionales y preconvenicional.



Vamos a ver ahora cómo incide el razonamiento moral en las actitudes ambientales agrupando los estadios por niveles, y también en la puntuación D. Para ello Pasemos ahora a observar la tabla 19. En esta tabla vemos, como en las anteriores, en la primera columna los niveles categorizados; en la segunda columna la media obtenida por los distintos grupos de niveles del DIT en las conductas ambientales, y en las dos últimas los resultados obtenidos en la prueba F y en el índice P. En las filas inferiores se da la

diferencia entre las medias obtenida por cada grupo bajo-medio-alto estadio y el índice de significatividad (P).

Cuando agrupamos las puntuaciones de los sujetos en los estadios en los tres niveles evolutivos del razonamiento moral (preconvencional, convencional, y posconvencional), se observa con mayor evidencia y claridad que los sujetos agrupados por niveles de razonamiento moral y comparados entre sí en sus puntuaciones en actitudes ambientales siguen una tendencia muy clara en la línea que hemos comentado: ascendente en el nivel posconvencional y en la puntuación D, y descendente en los niveles preconvencional y convencional. Esta vez sí, en todos y cada uno de los niveles existe una trayectoria de las puntuaciones que se ajusta sin ninguna excepción en todos los grupos bajo-medio-alto a la hipótesis planteada.

El índice P arroja diferencias significativas muy elevadas en el nivel postconvencional (.0184) y de modo especial en la puntuación global D (.0001). Por el análisis anterior dedicado al estadio 2 sabemos que también, aunque muy ligeramente se alcanzan diferencias significativas en el nivel preconvencional. En el nivel convencional no aparecen diferencias significativas.

Los datos nos informan, por tanto, de que la puntuación obtenida en las actitudes de respeto al medio ambiente parecen depender en alguna, o en buena medida, del nivel alcanzado en razonamiento moral.

Tabla 19: Puntuaciones de los niveles del DIT en las actitudes ambientales

NIVELES	CONDUCTAS	F	P
PRECONVENCION (ESTADIO 2)		1,993	,1385
BAJO	49,93		
MEDIO	47,91		
ALTO	45,60		
CONVENCIONAL (ESTADIO 3Y 4)		,774	,4623
BAJO	49,18		
MEDIO	47,86		
ALTO	46,81		
POSCONVENCIONA (P%)		4,063	,0184
BAJO	45,39		
MEDIO	47,79		
ALTO	52,09		
INDICE D		8,576	,0001
BAJO	42,05		
MEDIO	48,19		
ALTO	53,10		

Pasamos ahora a analizar de forma específica donde se sitúan las diferencias significativas en las puntuaciones P% y D. Los resultados se ofrecen en las tablas 20 y

21, en las que aparecen la posible significatividad en la comparación entre grupos en los estadísticos de Fisher y Scheffe.

La información de conjunto en el pensamiento posconvencional nos la ofrece la puntuación P en la tabla 20. Como se dijo el P% es el índice más importante y específico del DIT, sumatorio de los estadios 5A, 5B y 6. En las puntuaciones reflejadas en la primera fila encontramos la línea correlativa ascendente de los tres grupos bajo-medio-alto, con más de dos puntos de diferencia entre el grupo bajo-medio, casi cinco puntos entre medio-alto, y más de seis puntos de diferencia entre bajo-alto.

El índice P indica una significatividad mucho más alta (.0184) que en el estadio 5A (.043) analizado anteriormente por separado. En concreto esta alta significatividad viene dada al comparar el grupo de baja puntuación posconvencional con el de alta, tanto en Fisher como en Scheffe, y también en la comparación del grupo medio con el alto en Fisher. Puede decirse por consiguiente, vistas con anterioridad las puntuaciones obtenidas en CAAM por los estadios que integran P%, que el estadio 5A es el que contribuye principalmente al incremento paralelo del pensamiento posconvencional y las actitudes ecológicas. Los estadios 5B y 6 también contribuyen a este hecho, pero son responsables en menor medida .

Tabla 20: Puntuaciones del nivel posconvencional (P%) del DIT en las actitudes ambientales y diferencias significativas

POSCONVENCION. (PUNTUACIÓN P)	ACTITUDES	F	P
BAJO	45,39	4,063	,0184
MEDIO	47,79		
ALTO	52,09		
COMPARACIÓN GRUPOS	DIFERENCIAS MEDIAS	FISHER	SCHEFFE
BAJO VS MEDIO	-2,40	-	-
BAJO VS ALTO	-6,70	*	*
ALTO VS MEDIO	-4,29	*	-


En la tabla 21 están los resultados globales de la relación pensamiento moral integral (expresado en la puntuación D) y las actitudes ecológicas. No debemos olvidar la puntuación D. Esta puntuación ha sido menos estudiada y su sentido está menos claro tanto en la teoría como en la construcción de la prueba construida por Rest. Sabemos que intenta detectar el nivel de desarrollo global en razonamiento moral. Es pertinente destacarla en este caso, dado el altísimo índice de significatividad que presenta en la línea esperada (,0001). Vemos de acuerdo con ello las puntuaciones de los grupos bajo-medio-alto en actitudes ambientales que siguen un orden creciente con diferencias importantes en la comparación entre grupos. Por primera vez en nuestro estudio encontramos diferencias significativas en la comparación de los tres grupos entre sí, y en las dos pruebas Fisher y Scheffe. Se desprende de ello que según nuestros datos a más

nivel de desarrollo moral general corresponde paralelamente un nivel mayor en las actitudes ambientales.

Tabla 21: Puntuaciones de la puntuación D global del DIT en las actitudes ambientales y diferencias significativas

PUNTUACIÓN DE	ACTITUDES	F	P
BAJO	42,05	8,576	,0001
MEDIO	48,19		
ALTO	53,10		
COMPARACIÓN GRUPOS	DIFERENCIAS MEDIAS	FISHER	SCHEFFE
BAJO VS MEDIO	-3,01	*	*
BAJO VS ALTO	-6,29	*	*
ALTO VS MEDIO	-3,27	*	*

Si contemplamos la gráfica 6, en la que se exponen los datos de las puntuaciones en las actitudes según los niveles preconvencional, convencional y postconvencional del DIT, los datos son sumamente esclarecedores. Vemos que la trayectoria de las barras no puede ser más limpia y nítida, la sintonía y coherencia de la gráfica con la hipótesis es realmente sorprendente. Se observa la existencia de una correspondencia del razonamiento moral respecto de las actitudes decreciente en los niveles preconvencional y convencional y creciente en el posconvencional. Ello pone claramente de manifiesto una relación importante, según nuestros datos, del razonamiento moral y las actitudes ambientales.



Para completar y corroborar la incidencia de la variable razonamiento moral en las actitudes ambientales hemos realizado otro tipo de análisis, correlacionando las puntuaciones que los sujetos han obtenido en el cuestionario de actitudes ambientales con las puntuaciones obtenidas en razonamiento moral en los diferentes estadios. Observamos también en la correlación un sentido inverso entre los dos primeros estadios (2 y 3) y los restantes, acentuado este perfil opuesto especialmente en los estadios extremos. Efectivamente en los estadios 2 y 3, los menos avanzados en razonamiento moral correlacionan negativamente con las actitudes ambientales. En todos los restantes, a excepción del 5B, la correlación es positiva. Aunque la correlación en el estadio 5B es negativa obsérvese que la puntuación es mínima, y por supuesto no es significativa. También el estadio 4 sigue una tendencia opuesta a la esperada, la proporción pese a ser mayor que en el 5B no es tampoco significativa.

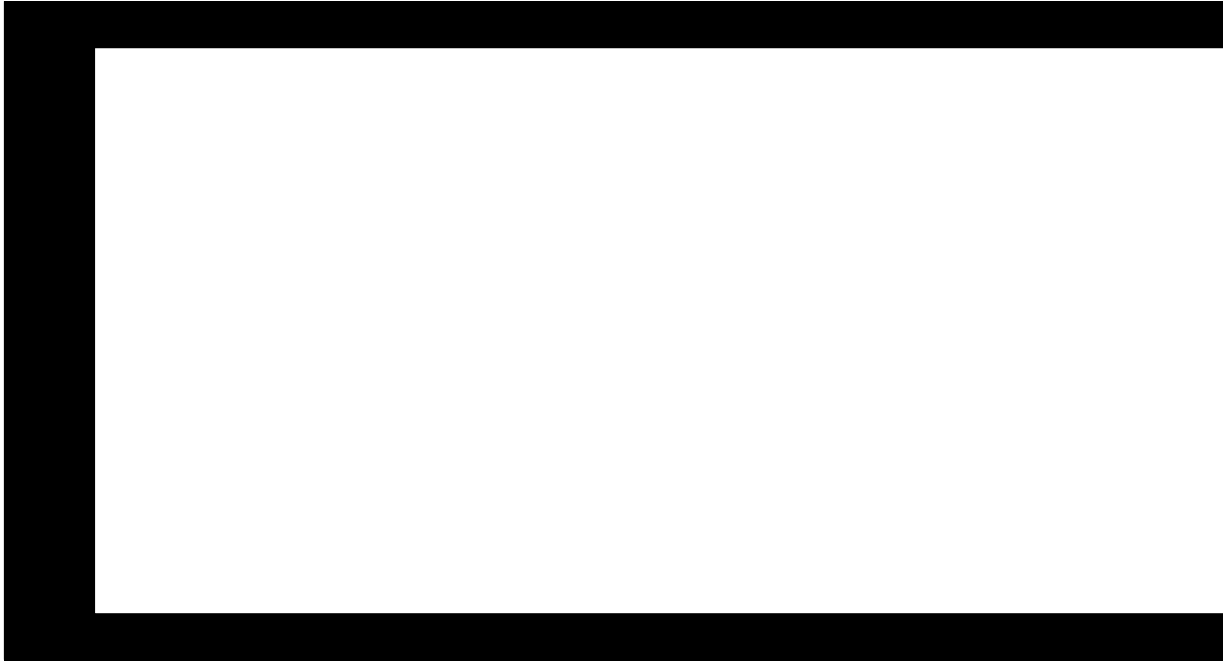
Véase por último los estadios que ofrecen un índice significativo de correlación: el estadio 3, el estadio 5A, la puntuación P y la D.

Tabla 22 : correlación entre estadios del DIT y actitudes ambientales

	EST 2	EST 3	EST 4	EST 5A	EST 5B	EST 6	P	D
ACTITUD	-,089	-,14*	,041	,175*	-,011	,074	,171*	,299**
CORRELACIÓN SIGNIFICATIVA A PARTIR DE, 138								

Para finalizar nuestro análisis empírico sobre la influencia del razonamiento moral en las actitudes ambientales y observar más gráficamente la correlación existente entre las puntuaciones obtenidas en actitudes ambientales y las puntuaciones obtenidas en razonamiento moral véase la gráfica 7, que representa la correlación entre estadios del DIT y actitudes ambientales.

Insistimos en la correlación positiva, de acuerdo con las expectativas, en todos los estadios posconvencionales, excepto en el 5B, en el que se da correlación negativa pero muy débil. La barra del estadio 2 refleja una correlación negativa pero no significativa. La barra del estadio 3 es negativa y significativa; el estadio 4 sin embargo muestra una correlación positiva pero no significativa.



Resumiendo puede decirse que nuestros datos confirman la hipótesis planteada; hay una tendencia clara hacia el aumento paralelo del juicio moral y las actitudes respetuosas con el medio ambiente; es decir los sujetos más posconvencionales son los que obtienen puntuaciones superiores en el CAAM. También los sujetos que obtienen puntuaciones superiores en pensamiento moral global (medido por D) puntúan muy significativamente más alto en actitudes ambientales. Los resultados, por tanto, se orientarían a favor de la idea de que los sujetos más desarrollados en razonamiento moral son precisamente los que tienen actitudes de más respeto y cuidado con su entorno físico; y por tanto puede concluirse que, según nuestro estudio, el razonamiento moral medido por el DIT tiene un efecto determinante en las actitudes de respeto al medio ambiente medidas con al CAAM.

3. 4. INFLUENCIA DE LAS ACTITUDES EN LAS CONDUCTAS DE RESPETO AL MEDIO AMBIENTE (Y VICEVERSA)

3. 4. 1. EFECTO DE LA VARIABLE ACTITUDES DE RESPETO AL MEDIO AMBIENTE EN LAS CONDUCTAS DE RESPETO AL MEDIO AMBIENTE

Nuestros planteamientos teóricos nos inducen a esperar una influencia de las actitudes en las conductas respetuosas con el medio. Existen posibles reservas al respecto debido a los múltiples factores no controlados, a los que también se hizo mención, que pudieran interferir en la relación actitudes-conductas. Si consideramos la relación de forma no directa deberíamos hipotetizar la probabilidad de una influencia poco consistente. Sin embargo, dado que hemos considerado en el modelo teórico propuesto que las actitudes son un factor o componente mediador entre razonamiento moral y conductas morales creemos que las actitudes pronosticarían mejor las conductas que el razonamiento y, en consecuencia, la relación estadística de las conductas con las actitudes debería ser más consistente que la relación estadística de las conductas con el razonamiento moral.

La tabla 23 muestra la ANOVA realizada del efecto de las actitudes ambientales en las conductas ambientales. Se exponen las puntuaciones obtenidas por los grupos de sujetos (bajo, medio y alto en actitudes ambientales) en el cuestionario conductual ambiental.

Los resultados por grupos son muy claros y correlativos, según el grupo de sujetos representa un nivel más bajo en las actitudes, también obtiene puntuaciones más bajas en conductas, paralelamente el grupo más alto en actitudes ambientales también puntúan más alto en conductas ambientales. Los datos en niveles de actitudes ambientales y su

puntuación en conductas ambientales se corresponden notablemente siguiendo la misma dirección positiva, ya que los tres grupos bajo, medio y alto en actitudes siguen un orden correspondiente, jerárquico y ascendente en conductas (bajo: 45,54; medio: 46,65; alto: 49,97) .

Además observamos que la diferencia entre grupos la diferencia entre grupos es extraordinariamente significativa ($p= 0, 0009$). La potente significatividad se da tanto en el índice de Fisher como en el de SCHEFFE. En concreto son significativas las diferencias de la comparación entre los grupos bajo-alto y alto-medio. No hay diferencias significativas entre los grupos bajo-medio.

Los resultados por tanto, superan nuestras expectativas, y nos llevan a concluir que en nuestra muestra de sujetos existe una potente y positiva influencia de las actitudes ambientales en las conductas ambientales. A los sujetos que tienen actitudes de respeto al medio más positivas, les corresponden con toda claridad conductas ambientales significativamente más respetuosas también.

Tabla 23 : ANOVA de las actitudes con las conductas de respeto al medio ambiente

ACTITUDES	Puntuaciones de los niveles actitudinales en CCAM	F	P
BAJO	45,54	7,213	,0009
MEDIO	46,65		
ALTO	49,97		
COMPARACIÓN GRUPOS	DIFERENCIAS MEDIAS	FISHER	SCHEFFE
BAJO VS MEDIO	-1,16	-	-
BAJO VS ALTO	-4,43	*	*
ALTO VS MEDIO	-3,32	*	*

3. 4. 2. EFECTO DE LA VARIABLE CONDUCTAS DE RESPETO AL MEDIO AMBIENTE EN LAS ACTITUDES DE RESPETO AL MEDIO AMBIENTE

No ha sido posible en este estudio considerar los factores propuestos por los especialistas que afectan a las conductas, y que por tanto interfieren la relación actitudes-conductas. Se añadía, no obstante una posible segunda dificultad a la hora de entender los vínculos existentes entre actitud-conducta: ciertas investigaciones parecen indicar que es más bien la acción la que antecede o ejerce un influjo decisivo en la actitud. Se sugería que en ocasiones, las actitudes bien pudieran ser elaboraciones posteriores a la conducta y depender de ella, y se planteaba por ello una flecha de dirección inversa o, bidireccional.

Tabla 24: ANOVA de las conductas con las actitudes de respeto al medio ambiente

CONDUCTAS	Puntuaciones de los niveles conductuales en CAAM	F	P
BAJO	41,20	4,063	,0001
MEDIO	48,34		
ALTO	51,81		
COMPARACIÓN GRUPOS	DIFERENCIAS MEDIAS	FISHER	SCHEFFE
BAJO VS MEDIO	-7,14	*	*
BAJO VS ALTO	-10,61	*	*
ALTO VS MEDIO	-3,46	-	-

Nos ha parecido conveniente atender al posible efecto de las conductas en las actitudes ambientales, nada nos impide analizar dicho efecto aplicando la ANOVA inversa. Con lo que planteamos una hipótesis de influencia bidireccional o mutua entre actitudes-conductas y conductas-actitudes. La ANOVA de la influencia de las conductas ambientales en las actitudes ambientales podemos observarla en la columna de la derecha de la tabla 24.

Los resultados al igual que en el análisis anterior confirman la hipótesis, y superando una vez más las expectativas respecto a la relación esperada entre conductas y actitudes: El grupo de sujetos que puntúa bajo en el cuestionario de conductas ambientales es el que obtiene puntuaciones también más bajas en actitudes ambientales (bajo: 41,20); el grupo medio conductas ambientales obtiene puntuaciones medias en actitudes ambientales (medio: 48,34); por último el grupo que obtiene las más altas

puntuaciones en conductas ambientales, es también el grupo con los resultados más elevados en actitudes ambientales (alto: 51,81).

Véase que además el análisis de ANOVA sobre el influjo de las conductas en las actitudes ambientales indica un efecto aún mayor que el de las actitudes sobre las conductas, la diferencia entre grupos ($p= 0,0001$) arroja una fabulosa significatividad estadística. Las diferencias estadísticas vienen avaladas, al igual que en el análisis anterior, en los dos estadísticos de Fisher y SCHEFFE. La significatividad, sin embargo, se sitúa en este análisis entre los grupos bajo-medio y bajo-alto. No existen diferencias significativas entre los grupos alto-medio.

Para una observación más gráfica y clara, pásese a ver la gráfica 9, en la que puede verse a un golpe de vista, la idéntica tendencia en la dirección seguida por las actitudes y las conductas. En efecto ambas líneas, las de las actitudes y las de las conductas avanzan de forma jerárquica y paralela.



Finalmente y para matizar más pormenorizadamente los resultados respecto a la potente relación entre actitudes y conductas ambientales en nuestro análisis, ofrecemos en la tabla 26 un análisis de correlación entre actitudes y conductas ambientales, tal como las miden nuestras pruebas CCAM y CAAM. Los resultados de la correlación apoyan totalmente los extraídos a partir de las ANOVAS. El dato (325) supera sobradamente el nivel mínimo de significatividad (138).

Tabla 25: Correlación de las actitudes y las conductas ambientales

CORRELACIÓN DE LAS ACTITUDES Y LAS CONDUCTAS AMBIENTALES: ,325
CORRELACIÓN SIGNIFICATIVA A PARTIR DE, 138

**CAPITULO 4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS
VISTOS GLOBALMENTE Y CONCLUSIONES
GENERALES**

Iniciábamos este trabajo destacando las implicaciones éticas de la crisis ecológica y el interés actual por dichas cuestiones, del que se deriva una progresiva y generalizada atención al tema específico de la Educación en Valores Ambiental (EVA). Afirmábamos la necesidad sentida comúnmente de desarrollar y transformar los valores y actitudes de todos los ciudadanos como modo indispensable para afrontar de forma eficaz los problemas ambientales. El objetivo que nos planteábamos con este trabajo fue alcanzar una mayor comprensión de la ética ambiental y reflexionar científicamente sobre alternativas para educar en valores ambientales. La EVA, decíamos, ha sido el móvil principal para llevar a cabo en la primera parte del trabajo un análisis teórico pluridisciplinar con el que hemos pretendido animar a la reflexión conjunta desde distintos campos del saber en la temática que nos ocupa. Específicamente han sido la Educación Ambiental, la Ética Ambiental (ecofilosofías) y la Psicología Moral las tres áreas disciplinares que hemos considerado más afines y con más posibilidades para la EVA.

La ética ambiental tiene por tarea especificar cuales son las relaciones deseables del hombre con su entorno natural. De cual sea la concepción del hombre respecto a la naturaleza se derivarán las normas éticas y valores que deben orientar una relación óptima del ser humano con su mundo natural. Este análisis filosófico nos ha ofrecido un modelo antropológico sin el que no es posible definir las metas o patrones valiosos que pretendemos alcanzar con la intervención psicopedagógica. Nuestra opción ecofilosófica ha sido el ecologismo humanista. La postura humanista ecológica ve al hombre como dependiente de la naturaleza, pero pese a depender del entorno natural, es considerado superior a los seres corporales no pensantes. Su mayor categoría como ser vivo, como ser dotado de conciencia le obliga a tener una relación con su entorno de cuidado y diligente administración. Solo el hombre, por tanto, posee deberes u obligaciones debido a su doble condición de ser libre y dependiente. El ecologismo humanista parte de un modelo humano racional, libre y, consiguientemente capacitado para el desarrollo moral.

Este modelo antropológico es compatible con los modelos teóricos que fundamentan nuestro trabajo en el ámbito de la educación ambiental y en la psicología moral.

La educación ambiental es una disciplina muy joven y, como se ha visto, sus fundamentos conceptuales continúan en proceso de construcción. Nuestra revisión a nivel conceptual y metodológico no ha sido exhaustiva. Por la temática que aborda nuestro trabajo hemos subrayado las implicaciones éticas de la EA. El elemento axiológico es un factor clave en la conceptualización y definición de la EA. Para algunos expertos es precisamente la aportación más específica y genuina de la EA. Como área esencial y más genuina de la EA hemos destacado la EVA, a la que se orienta de modo más específico nuestro trabajo o, si se quiere, nuestra investigación tiene por objetivo orientar en alguna medida el estudio científico y la práctica de la EVA. También hemos reflexionado sobre problemas que pueden estar impidiendo un decisivo despegue científico en el terreno de la EA, y en consecuencia de la EVA, puesto que la EVA comparte con la EA sus principios fundamentales, sus logros y también sus problemáticas. Nuestro estudio tiene como objetivos específicos promover un acercamiento hacia vías de solución de estas problemáticas detectadas.

En efecto creemos y subrayamos que uno de los problemas más importantes con el que nos enfrentamos es el escaso desarrollo del ámbito psicopedagógico de la EA, ello se manifiesta en la falta de fundamentos teóricos y material empírico sólidos que sirva de base científica y metodológica de la EVA. Proponemos que las bases epistemológicas tanto de la EA como de la EVA, por ser "interdisciplinarias", proceden del conjunto de saberes científicos provenientes de las distintas disciplinas que la integran. Postulamos, no obstante, que es básicamente en las Teorías Pedagógica y Psicológica donde deben realizarse la fundamentación racional-teórica, la sistematización metodológica y la investigación experimental de la EVA. En concreto hemos considerado imprescindible aprovechar los estudios teóricos y empíricos provenientes de la psicología moral. La psicología moral se dirige a conocer y describir cual es el proceso de desarrollo moral,

qué factores contribuyen a su desarrollo o lo limitan, qué componentes están implicados en el proceso de moralización de la persona.

Por esta razón, y porque las investigaciones más relevantes sobre el desarrollo moral han corrido a cargo de la psicología, es en este ámbito disciplinar donde se centra la parte fundamental de este trabajo. En la psicología moral hemos buceado para seleccionar los fundamentos teóricos y científicos que pudieran servir de base para una teoría y línea de investigación en el marco de la EVA.

En la segunda parte del trabajo se presentan dos investigaciones empíricas sobre tres componentes de la moralidad analizados en el apartado teórico: razonamiento moral, actitudes y conductas. Si bien estos dos últimos componentes van referidos a un contenido axiológico específico: el respeto al medio ambiente.

Para la sustentación teórica del trabajo empírico hemos seleccionado en cada disciplina una teoría o paradigma específico que consideramos se ajusta más adecuadamente a las exigencias y necesidades de la EVA. En conjunto hemos intentado preservar una coherencia y equilibrio entre teoría e investigación empírica. Aspiramos a situar la investigación empírica en un marco conceptual integrador de los distintos componentes morales, con garantías mínimas, sino de consistencia y fortaleza teórica, sí al menos, de cierta coherencia y racionalidad. Por ésta razón hemos considerado fundamental elegir modelos teóricos compatibles entre sí.

Con todo nuestro trabajo se ha situado principalmente en el marco de la psicología moral, y, dentro de éste área, nuestra teoría paradigmática de base ha sido la teoría del desarrollo del razonamiento moral de Piaget y Kohlberg.

De nuestros posicionamientos teóricos, se derivan las hipótesis que hemos intentado verificar en el trabajo experimental. Recuérdese que partíamos de dos hipótesis globales, concretadas a su vez en otras más específicas. A la confirmación de ambas hipótesis, y sus derivadas, hemos dedicado respectivamente los dos estudios experimentales llevados a cabo en la parte empírica de este trabajo.

El carácter novedoso y complejo del tema que nos ocupa, nuestra decidida opción por un planteamiento amplio, pluridisciplinar y abierto, así como el desarrollo metodológico plural combinando el nivel teórico y empírico, nos conduce a un extenso y complejo abanico de cuestiones, conclusiones y sugerencias. Un análisis exhaustivo que atienda a todas las cuestiones apuntadas a lo largo de este trabajo no nos parece posible ni oportuno. Expondremos y comentaremos a continuación las cuestiones más directamente relacionadas con las hipótesis a las que nos condujo la reflexión teórica y su análisis experimental.

1. – La primera hipótesis general provenía directamente de nuestra opción por la teoría del desarrollo del razonamiento moral de Kohlberg como teoría básica sustentadora del estudio empírico. La teoría de Kohlberg postula como hipótesis central que el desarrollo de la capacidad de razonamiento moral se produce en estadios ascendentes, irreversibles y universalizables a todos los sujetos y en todas las culturas. Este postulado generaba la hipótesis global del primer estudio: el perfil del razonamiento moral de nuestros sujetos debería ajustarse en sus líneas fundamentales al perfil ofrecido en otras investigaciones realizadas dentro y fuera de nuestro contexto cultural y cuyas muestras tengan características semejantes. Esta expectativa general nos llevaba a esperar en concreto que el perfil del pensamiento moral ofrecido por nuestra muestra de adolescentes se ajustase a la descripción que Kohlberg hace de los estadios y en concreto al momento evolutivo que le corresponde, es decir la adolescencia.

Sin embargo el desarrollo moral por niveles y estadios suscita de inmediato la cuestión sobre los determinantes que lo impulsan y conducen. ¿La transición por las diversas etapas del juicio moral es una cuestión de maduración natural y espontánea o depende de otros factores que la pueden bloquear o acelerar?. De ahí que la concreción de la hipótesis general induce a esperar también que los resultados se ajusten a la tendencia general constatada en numerosos estudios respecto a que las variables edad y estudios deben ejercer un influjo significativo en la capacidad de razonamiento moral; si

bien la educación formal debería ser el factor cuyo efecto en el razonamiento moral fuera mayor. Respecto a la variable sexo y basándonos también en la normativa general no se esperaban diferencias significativas en la capacidad del razonamiento moral entre varones y mujeres.

Para verificar la primera hipótesis general y sus asociadas, en la primera investigación se ha realizado un estudio general del razonamiento moral, y del efecto de las variables estudios, edad, y sexo en el desarrollo del juicio moral; utilizando como instrumento de medida el DIT.

1. 1. – Intentamos averiguar en primer lugar si los datos obtenidos por nuestra muestra de adolescentes se ajustan a la descripción que Kohlberg hace de los estadios y en concreto al momento evolutivo del que son típicos. Según la teoría de Kohlberg el nivel convencional es el nivel de la mayoría de los adolescentes. Hemos obtenido, en efecto, una gran correspondencia al comparar nuestros resultados con la teoría, ya que los adolescentes se encuentran mayoritariamente en el nivel convencional de razonamiento moral. Hemos comprobado que nuestros sujetos han resuelto los dilemas apoyándose fundamentalmente en razones del estadio 4, y en segundo lugar del estadio 3. Sumando las puntuaciones obtenidas en ambos estadios podemos decir que los sujetos estudiados ofrecen respuestas a los problemas morales que se les plantean que se sitúan en un 54,14% en el nivel convencional. Por otro lado nuestros jóvenes minoritaria pero significativamente eligen argumentos de nivel posconvencional al enfrentarse a los dilemas planteados en el DIT. La puntuación obtenida en pensamiento posconvencional o de principios no es en absoluto desdeñable. En un 30,09% nuestros adolescentes han solucionado los dilemas apoyándose en principios universales o genuinamente "morales" más que "convencionales". Muy escasamente los jóvenes han resuelto los problemas morales ciñéndose a argumentos del estadio 2 o nivel preconvencional; las respuestas preconvencionales sólo ocupan un 7,28% de la totalidad

Todos estos datos coinciden en líneas generales con la descripción teórica de los estadios y la edad establecidos por Kohlberg. No obstante, nuestros datos al igual que los obtenidos por otros estudios en nuestro contexto (Zanón, 1991: 232) superan ligeramente la descripción teórica de Kohlberg, según la cual el estadio 3 empieza a desarrollarse durante la adolescencia y el 4 empieza a desarrollarse durante la mitad de la adolescencia (Hersch y cols., 1984). El estadio típicamente adolescente según la teoría sería el 3 y no el 4, opuestamente a los resultados arrojados por nuestros datos. Sin embargo insistimos que vistas las puntuaciones de forma conjunta encontramos una gran correspondencia general comparando nuestros resultados con otros estudios realizados fuera y dentro de nuestro contexto cultural.

1. 2. – Se ha intentado además con el primer estudio empírico confirmar el efecto de ciertas variables demográficas (estudios, edad y sexo) en el desarrollo del juicio moral. Se trataba de responder a la pregunta de si existen factores que aceleran o bloquean la transición del juicio moral a través de los diversos niveles y estadios o si dicha evolución está exclusivamente en función de la maduración natural del sujeto.

a. – Al plantearnos el influjo de la educación formal en el razonamiento moral partíamos del supuesto de que el nivel de estudios tendría efectos determinantes en el desarrollo por niveles y estadios de la capacidad de los sujetos para razonar en términos morales.

De los datos obtenidos en nuestro trabajo respecto al influjo de los estudios en la capacidad de razonamiento moral se derivan como resultados más relevantes los que siguen:

La relación en la comparación de los cursos 1º y 3º de BUP sigue en todos los estadios y niveles una dirección opuesta ascendente o descendente en la línea planteada en la hipótesis. Las diferencias detectadas no son estadísticamente significativas en todos los estadios, pero sí en los datos globales ofrecidos por niveles, a excepción del nivel

preconvencional. Vistos los datos en estos cursos conjuntamente y de forma específica los cursos extremos, se observa con claridad, que a más nivel de estudios se obtienen puntuaciones más altas en pensamiento posconvencional, pero más bajas en los niveles y estadios preconvencional y convencional. El curso intermedio 2º de BUP arroja valores que distorsionan la línea general, en ningún caso estos valores son estadísticamente significativos; por tanto ninguna conclusión fiable podemos derivar de ellos.

La relación en la comparación de los cursos 2º y 3º de BUP también se ajusta en términos generales a las expectativas hipotetizadas. Solo existe una excepción en la que la tendencia de los datos es contraria a la hipótesis; se trata del estadio 2 que representa el nivel preconvencional. Una vez más el dato más elevado obtenido por los sujetos de 3º, no es, sin embargo significativo. Las diferencias entre cursos, no son estadísticamente significativas en todos los estadios convencionales y posconvencionales pero sí en ambos niveles. Los resultados en la comparación de los grupos mencionados son notablemente esclarecedores respecto a que a más nivel de estudios se obtienen puntuaciones más altas en pensamiento posconvencional, y más bajas en el nivel convencional.

Resumiendo podemos decir que en el contraste comparativo de los cursos 1º/3º y 2º/3º se da una significativa tendencia a que los sujetos con mayor nivel de estudios recurran a principios morales de orden superior para resolver los problemas morales. Con claridad el pensamiento moral posconvencional crece paralelamente con el desarrollo del nivel de estudios. Por el contrario los porcentajes del pensamiento convencional decrecen. Ambas tendencias se corresponden con la descripción teórica de los estadios de Kohlberg.

De acuerdo con la hipótesis, concretamente lo que se esperaba era que en cada curso superior se dieran puntuaciones más bajas en los niveles preconvencional y convencional, y más altas en el nivel posconvencional; esto es lo que sucede, como ya se ha dicho, cuando comparamos los sujetos de niveles de estudios de 1º con 3º de BUP, y los de 2º de BUP con 3º de BUP. Sin embargo el grupo de sujetos de 2º de BUP incluye

valores inestables en la línea conjunta que siguen los datos en orden a la hipótesis. Podemos añadir además que los sujetos de 2º de BUP no son efectivamente más posconvencionales, pero sí más convencionales y menos preconvencionales que los de 1º; es decir los adolescentes de 2º no han avanzado desde los estadios preconvencionales y convencionales a los posconvencionales, pero sí desde los estadios preconvencionales a los convencionales; y desde el primer estadio convencional 3 al estadio 4.

Si bien los datos que arroja el 2º curso de BUP y que contradicen la tendencia general no son en ningún caso estadísticamente significativos, no debe ignorarse esta información porque es contraria a la establecida en la hipótesis. El dato tiene cierta relevancia porque no sólo los sujetos de 2º de BUP no son más posconvencionales que los sujetos de 1º de BUP, sino que además sus puntuaciones en P% son inferiores a las obtenidas por los sujetos de 1º de BUP. Debe considerarse insistimos que se evidencia un avance desde los estadios preconvencionales al convencional, y desde el primer estadio convencional 3 al segundo estadio convencional 4.

Viene al caso insistir en las diferencias entre el estadio 3 y el 4 de acuerdo con la teoría de Kohlberg: mientras el estadio 3 marca la entrada del preadolescente en el nivel del razonamiento moral convencional, el razonamiento del estadio 4 empieza a desarrollarse durante la mitad de la adolescencia y, a menudo, es el estadio más alto al que llegan los adultos; parece que las personas de más edad tienden a establecerse en el estadio 4, si no median otros factores como el nivel de estudios. Así pues pese a caracterizarse los estadios 3 y 4 por preferir estructuras de pensamiento moral ajustadas a normas y patrones dominantes, el estadio 3 es característico de sujetos menos maduros. Además recordemos que si bien el estadio 3 implica cambiar la perspectiva de los intereses particulares por la de los intereses del grupo, la asunción de roles del tercer estadio se caracteriza por la capacidad de adoptar la perspectiva de tercera persona, mientras el sujeto del estadio 4 toma el punto de vista del sistema social, lo que requiere obviamente un nivel de argumentación y perspectiva más elevado.

Aunque los resultados obtenidos por la comparación de los cursos 1º y 2º entre sí, distorsionan la línea mantenida por la teoría de Kohlberg, insistimos en que no los consideramos concluyentes por no arrojar ningún tipo de significatividad estadística. Aún así conviene en orden a una mayor matización, hacer referencia nuevamente a la tesis de Zanón (puntuaciones éstas últimas que podían considerarse paradigmáticas de nuestro contexto sociocultural). Podemos decir que comparando las puntuaciones de nuestros sujetos y los del estudio de Zanón por niveles de estudios, las diferencias no se sitúan en los sujetos agrupados tanto en 2º de BUP, cuanto en los de 1º y 3º. Es decir nuestros sujetos de 2º de BUP obtienen puntuaciones muy similares a las de Zanón y por tanto a la media de todos los sujetos estudiados pertenecientes a dicho nivel educativo, si bien siguen siendo muy ligeramente más elevadas. Por otro lado también en el estudio de Zanón las diferencias más significativas se encuentran al comparar los grupos 1º con 3º y 2º con 3º; al igual que en nuestro estudio en el de Zanón las diferencias al comparar 1º y 2º son menos relevantes, si bien esas diferencias en el trabajo de Zanón se sitúan en la línea esperada, y con los sujetos de las nuestras no siempre sucede así "Los cursos 1º y 2º son los cursos contiguos que menos diferencias significativas ofrecen entre sí, aunque sus puntuaciones suelen seguir la tendencia general ascendente o descendente según casos".

Efectivamente analizando las puntuaciones obtenidas en los cursos contiguos 2º y 3º, así como en 1º y 3º el análisis de varianza arroja datos claros en orden a lo esperado, que a mayor nivel de educación formal se sigue un mayor desarrollo en el juicio moral. En sus bases esenciales, y vistos los datos globalmente los resultados conseguidos en nuestro estudio confirman pues la hipótesis del alto influjo del nivel de estudios en el desarrollo del pensamiento moral.

Lo fundamental de cara a las conclusiones es tener en cuenta, como se ha dicho, que los estadios y niveles que arrojan diferencias significativas revelan todos ellos una progresión en el razonamiento moral en la medida que se avanza en el nivel de estudios.

La significatividad estadística de nuestros datos apoya la hipótesis por tanto de que el pensamiento moral aumenta con el nivel académico.

No olvidemos los datos obtenidos en la prueba de correlación. El análisis de nuestros datos en este análisis indicó que las dos variables estadios de razonamiento moral y nivel de estudios se mueven en la misma dirección, el mayor nivel de estudios pronostica un mayor nivel de desarrollo del juicio moral.

En síntesis cabe decir que aunque con algunas diferencias no desdeñables, nuestros datos en conjunto confirman las hipótesis defendidas en otros estudios. Hemos visto el alto influjo de la enseñanza formal en la capacidad del razonamiento moral de los sujetos. En efecto el análisis de nuestros datos indicó que, atendiendo a las puntuaciones globalmente, hay una evolución en el razonamiento moral conforme a lo esperado desde niveles de estudio inferiores a superiores.

b. – Nuestra hipótesis de partida respecto a la influencia de la edad en el razonamiento moral era que el aumento de la edad debería ir acompañado de un aumento paralelo de la capacidad de razonar ante dilemas morales. En líneas generales hemos visto que la trayectoria ascendente y descendente, con alguna excepción se ajusta a la norma general. Cabe decir, si bien con ciertas reservas, que los sujetos de más edad puntúan más alto en los niveles altos de juicio moral, y más bajo en los niveles bajos. Las diferencias significativas son poco frecuentes en general; cuando aparecen dichas diferencias vienen dadas en las comparaciones entre los grupos de edad bajo-medio y bajo-alto, y según la normativa hipotetizada. Las puntuaciones se estabilizan si comparamos los grupos medio-alto. Sólo en un caso (puntuación D) hemos encontrado diferencias significativas que se apartan de la línea creciente general, en la comparación entre de los grupos bajo-medio entre sí.

Las nula significatividad estadística de la edad en la capacidad de juicio moral detectada por nosotros en la comparación de los grupos de edad medio y alto puede tener alguna explicación en la falta de una línea de desarrollo del razonamiento moral nítida y

estable en la adolescencia. En la investigación de Zanón las diferencias más importantes en la comparación de grupos inmediatos se sitúa en los 16-17 años. Otros estudios (Pérez-Delgado, 1992b, en Zanón.148) señalan el paso de los 15 a los 16 años como el momento que marca mayores diferencias. Así, ciertas divergencias encontradas en nuestros datos pueden tener precedentes en investigaciones similares, a las que remitimos.

En la prueba de correlación, sin embargo los datos son claros y siguen la línea esperada en todos los estadios y niveles. Además encontramos abundante apoyo estadístico en dicha prueba que apoya la trayectoria ascendente en estadios altos y descendente en los bajos según se avanza en la edad.

Puede decirse, visto el estudio conjuntamente, que la edad en nuestros sujetos parece ser un elemento influyente en la evolución del razonamiento moral pero no parece altamente determinante, su influjo es menor que el nivel de estudios. Las conclusiones son semejantes en el estudio mencionado de Zanón, si bien dada las características de su muestra, sin ser la más adecuada para comprobar los efectos de la edad en el razonamiento moral (por carecer de individuos adultos), sí es no obstante, más idónea que la nuestra porque su número de sujetos es mayor, y sobre todo porque incluye individuos de EGB y COU, con lo que las edades extremas (13 y 18 años) están mejor representadas. Esta es la conclusión del trabajo de Zanón en el los efectos de la edad en el razonamiento moral: "En conclusión, hay una tendencia clara hacia el aumento paralelo de la edad y del juicio moral, aunque no con la nitidez y rotundidad que observábamos en el caso de la variable "educación formal. observamos la evolución ascendente del pensamiento moral convencional y ascendente del pensamiento moral posconvencional a medida que aumenta la edad de los sujetos". Otros estudios en nuestro contexto sociocultural también confirman estas conclusiones.

Por las características de nuestra muestra en la que la evolución según la edad está escasamente representada, entendemos que los datos referidos a esta variable no son concluyentes. En nuestro contexto sociocultural hay estudios recientes que, incluyendo

adultos en la muestra, han podido aislar de modo más nítido que en nuestro caso las variables edad y estudios (Pérez-Delgado 1994). Remitimos para un análisis más exhaustivo a este estudio que contemplan la influencia de la edad en la capacidad de desarrollo del juicio moral de modo más completo y riguroso.

Un último comentario para finalizar. Debido a que los niveles de estudios coinciden de ordinario con las edades cronológicas, cabría esperar direcciones semejantes en las puntuaciones a la hora de comparar entre grupos de estudios y grupos de edad. No existe, sin embargo una correlación nítida estudios-edad. En concreto si comparamos los datos obtenidos en la influencia de los estudios y la edad en la capacidad de juicio moral, es en el nivel 2º de BUP y medio de edad, donde más contrastes existen. Al respecto debemos señalar que en nuestra muestra de sujetos la distribución edades-estudios no es coincidente. Vamos a observar la tabla 26 en la que se exponen la distribución de frecuencias de las edades y los estudios.

Tabla 26. Distribución de frecuencias de edades/estudios

EDADES	1º BUP	2º BUP	3º BUP	TOTALES
13	1	0	0	1
14	47	0	0	47
15	33	32	0	65
16	4	41	28	73
17	0	11	39	50
18	0	0	2	12
19	0	0	2	2
20	0	0	1	1
TOTALES	85	84	82	251

Como puede observarse la distribución de edades en función de los estudios no es en absoluto equilibrada. Los sujetos de 15 años están repartidos entre 1º y 2º de BUP casi al 50%. La desigual distribución de los sujetos de 16 años es también notable. Un porcentaje importante de los sujetos de 17 años también está desigualmente repartido entre 3º y 2º de BUP. Ante esta desigual distribución cabe esperar una línea de desarrollo en la capacidad de razonar sobre dilemas morales marcadamente inestable. Puesto que a algunos sujetos por su edad les corresponde un nivel de desarrollo moral diferente al nivel de estudios que cursan. A título de ejemplo cabe hacer referencia a los repetidores, factor que no se ha controlado en nuestra investigación. Así a un repetidor de 2º de BUP por ejemplo, por su edad le corresponde un desarrollo del razonamiento moral superior al de sus condiscípulos; además un repetidor no ha cursado niveles más altos de estudios pero sí más años de estudios. En todo caso nuestros datos son insuficientes dada la dificultad. Si entendemos la incidencia de la preparación académica en el pensamiento moral como consecuencia del desarrollo intelectual en su vertiente aplicada, no está claro que un repetidor no haya invertido al menos "más tiempo" en su desarrollo intelectual.

En todo caso nuestros resultados son insuficientes dada la dificultad de aislar los efectos de la variable edad de los de la variable estudios. Ello como dijimos sólo es posible con una población adulta. Ciertas irregularidades pueden ser atribuidas a las características propias de la población estudiada en cada caso.

Vistas conjuntamente la influencia de las dos variables estudios y edad en el razonamiento moral, podemos afirmar una vez más que se respalda la hipótesis de partida, de nuestra investigación y de la concepción kohlbergiana del desarrollo moral: utilizando como medida el DIT, la educación formal aparece como la variable decisiva, supuesta la madurez mental correspondiente, en el desarrollo de la capacidad de razonar moralmente. La progresión creciente del razonamiento moral con los aumentos

edad/educación no es estricta en nuestro caso, tiene excepciones que sería necesario analizar con más rigor.

c. – Por último nos planteábamos en este primer estudio la incidencia de la variable "sexo" en el razonamiento moral. El efecto del sexo en el desarrollo de la capacidad del razonamiento moral sigue siendo en la actualidad una cuestión controvertida

Los resultados obtenidos en esta investigación confirman la hipótesis, ya avalada por numerosos estudios, de que el sexo no es un factor influyente en la capacidad de razonamiento moral. Claramente nuestros datos informan de que el sexo no explica diferencias entre hombres y mujeres en su forma de razonar sobre problemas morales.

En nuestro contexto cultural se ha podido comprobar una persistencia significativa en resultados que favorecen a las chicas frente a los chicos durante la adolescencia en cuanto a pensamiento moral posconvencional (Zanón, 1993; Pérez-Delgado y Mestre, 1993). Esas diferencias desaparecen en la edad adulta. La ventaja de las chicas frente a los chicos en la adolescencia habría que explicarla por la precocidad femenina en el desarrollo general y por tanto es lógico que se de también en el desarrollo moral posconvencional (Pérez-Delgado 1993, E8). Los valores obtenidos por chicos y chicas adolescentes de nuestro estudio, sin embargo, no dan razón de ninguna ventaja para las chicas en el razonamiento moral posconvencional. La diferencia obtenida por los varones frente a las mujeres (30,4-29,76) es mínima y no es significativa.

Nuestro estudio, como otros llevados a cabo dentro y fuera de nuestro contexto cultural no avalan la tesis defendida por Gilligan respecto que las mujeres obtendrían puntuaciones inferiores en las pruebas basadas en la teoría de Kohlberg; y que por tanto dicha teoría introduce un sesgo en perjuicio de la población femenina

Los resultados obtenidos por nosotros son inequívocos, no muestran diferencias por razón de sexo y apoyan las investigaciones recientes más importantes y numerosas que utilizan el sistema de puntuación kohlbergiana. No parece responder a la realidad la

afirmación de que los varones obtienen puntuaciones más altas en las medidas de Kohlberg. Nuestros datos constatan, por tanto la línea normativa seguida por la gran mayoría de estudios que miden el juicio moral con el Defining Issues Test. Parece clara la conclusión respecto a que cuando varones y mujeres razonan según la perspectiva de justicia estudiada por Kohlberg, el sexo no explica diferencias significativas.

Resumiendo la conclusión final de nuestro primer estudio empírico es que comparando en conjunto nuestros resultados con los de otras investigaciones de características similares hemos encontrado básicamente datos similares tanto en el perfil moral de los adolescentes cuanto en la incidencia de las variables estudios/edad/sexo. Existen algunos datos que contradicen la tendencia general, no son desdeñables pero son claramente minoritarios y cuando ello sucede en todos los casos los datos no se revelan estadísticamente significativos.

2. – En la primera parte del estudio experimental el análisis de los datos obtenidos se orientó básicamente a verificar la coherencia de nuestra investigación respecto a otras que, situándose en la teoría de Kohlberg, han utilizado el mismo instrumento de medición del razonamiento moral, El DIT de Rest. Nos ha parecido oportuna la tarea llevada a cabo porque, si bien las investigaciones sobre el tema son cada vez más frecuentes, no obstante el material empírico en cuanto a razonamiento moral es aún escaso en nuestro contexto sociocultural y es imprescindible continuar investigaciones en la misma línea que confirmen o desmientan las hipótesis barajadas. No obstante lo inédito de nuestro estudio, dentro de nuestro contexto cultural, se refiere, ante todo, a investigar acerca de la relación existente entre el razonamiento moral de los sujetos y las conductas y actitudes de respeto al medio ambiente por un lado, y por otro a conocer la relación de las actitudes con las conductas ambientales. A este fin se dedicó la segunda fase de la investigación, y en ella hemos utilizado como instrumentos de evaluación del razonamiento moral, las conductas y actitudes ecológicas respectivamente el DIT, el

CCAM y el CAAM (la descripción de los cuestionarios puede encontrarse en el apartado dedicado a la metodología de la investigación).

La hipótesis general que orientó esta segunda investigación es la consideración de un sistema de desarrollo moral unitario en el que los diversos componentes deberían tener algún tipo de articulación o interacción entre sí. Nos sumábamos a la teoría de Kohlberg y seguidores que se decantaban por una teoría de desarrollo moral de una sola vía, en oposición a los enfoques conductistas de la psicología social. Defendimos un proceso evolutivo unitario de la moralidad que implica a los diversos factores morales estudiados, los cuales se configuran y afectan. Nosotros como conclusión a todo el apartado teórico ofrecimos la propuesta de un modelo unitario de organización de la moralidad atendiendo a los factores que consideramos más señalados, y que previamente se habían analizado: razonamiento, actitudes y conductas morales.

Nuestra propuesta teórica fue el entendimiento de que todos los elementos o componentes de la personalidad moral se hallan relacionados de forma integrada e interactiva. Atribuíamos también a los distintos componentes una cierta jerarquización al conceptualizar ciertos componentes como “más inclusivos” o centrales.

En esta investigación atribuíamos el nivel de mayor inclusividad o centralidad al razonamiento moral, seguido de las actitudes y finalmente el componente menos central serían las conductas. Partiendo de ésta idea, entendíamos que el área actitudinal sería mediadora del razonamiento moral con las conductas. Las actitudes vinculadas al razonamiento moral en su componente cognitivo y a las conductas en su componente conativo, tendrían como ámbito propio y más definitorio el afectivo, emotivo o preferencial. En consecuencia hipotetizamos algún tipo de relación manifestada estadísticamente y que diera razón de los vínculos de los distintos componentes (razonamiento moral, actitudes y conductas ambientales) entre sí.

2. 1. – En primer lugar hemos analizado la relación entre el razonamiento moral y las conductas ambientales. Es cierto que según nuestros datos no parece existir una

relación clara entre conductas y razonamiento moral, es más nuestros datos informan de forma opuesta a la hipótesis planteada; sin embargo esta hipótesis la planteábamos de forma incierta y tímida, dada la lejana relación que se planteaba teóricamente entre pensamiento y acción moral. Es muy importante no olvidar que en ningún caso la comparación de las puntuaciones obtenidas por los grupos en conductas ecológicas arrojan diferencias significativas. Consideramos que la falta de relación estadística entre razonamiento y conducta moral no es un dato con potencia definitiva para refutar la hipótesis general, sobre todo porque ningún dato ofrece significatividad estadística. Sí entendemos que este dato cuestiona dicha hipótesis, dada la dirección contraria de los datos. Los datos, en consecuencia, desmienten una influencia positiva de la capacidad de razonamiento moral en las conductas ecológicas, pero no avalan que la capacidad de razonamiento moral tenga un influjo negativo en las conductas ecológicas.

Entendemos, con todo, que la falta de evidencia empírica consistente que de razón de la vinculación razonamiento conducta, no implica necesariamente la falsación de esta relación ni la conclusión a favor de la teoría de diferentes sistemas morales.

En el análisis de la relación inversa (efecto de las conductas ecológicas en el razonamiento moral) lo que constataban nuestros datos es que en este análisis tampoco parece existir una relación definida ni coherente entre conductas y razonamiento moral. Podemos concluir por ello que nuestros datos nos informan de que la puntuación obtenida en las conductas de respeto al medio ambiente no parece depender del nivel obtenido en pensamiento moral ni viceversa. Lo que sí se desprende claramente de los resultados es que en nuestra muestra de sujetos y utilizando como instrumentos de medida el DIT y el CCAM, la variable razonamiento moral no es un determinante en las conductas respetuosas con el medio ambiente.

2. 2. – El segundo análisis realizado fue la relación del razonamiento moral con las actitudes ambientales, nuestra hipótesis de partida fue afirmar dicha relación; separábamos que el razonamiento moral ejerciera un efecto estadísticamente

significativo sobre las actitudes ambientales. Nuestras expectativas respecto a ese influjo tenía bases teóricas y empíricas, estas bases, desde luego no tenían un aval teórico y empírico espectacular, pero sí lo suficiente para orientar nuestras esperanzas en dicha dirección.

Los resultados de nuestro estudio avalan ampliamente la hipótesis de partida; corroborando nuestros planteamientos teóricos y dando apoyatura también a las investigaciones teóricas que, en su mayor parte, como vimos abogan en favor de la relación existente entre razonamiento y actitudes morales. En efecto, en nuestra investigación los sujetos con más alto nivel en pensamiento moral tienen actitudes más positivas hacia el respeto al medio ambiente. Los sujetos con más bajo nivel en pensamiento moral tienen actitudes menos positivas hacia el respeto al medio ambiente.

Los estadios más altos en pensamiento moral suponen que existe una comprensión más amplia de los problemas morales y se han desarrollado más la capacidad de verse como un participante más en las interacciones sociales. Los datos indican que a los sujetos más posconvencionales, es decir aquellos que contemplan los problemas morales no sólo desde el propio punto de vista sino también desde el punto de vista de los demás y piensan en términos del bien de todos, les corresponde paralelamente una predisposición también más favorable hacia el respeto a la naturaleza.

Los pensadores convencionales, que prefiere la resolución de los problemas morales en función de un mayor sometimiento a las normas, expectativas y convenciones de la sociedad y la autoridad, obtienen las puntuaciones medias en el cuestionario de actitudes de respeto al medio ambiente. Hemos visto que es en el nivel convencional, y especialmente en el estadio 4, donde se da una fluctuación y falta de coherencia mayor con la línea global seguida en los estadios restantes. Hay que tener en cuenta que nuestros jóvenes se hallan en un momento evolutivo de especial rivalidad a la hora de decantarse por argumentaciones convencionales o posconvencionales. Puede entenderse en la edad adolescente sobre todo el estadio 4 como un estadio de transición. Esta tensión entre ambos niveles de razonamiento moral puede explicar el que los estadios

intermedios no siempre se ajusten a la norma teórica y, a menudo defrauden las expectativas.

En definitiva vemos que el alto nivel de razonamiento moral ha ejercido efectos altamente significativos positivos en las actitudes ecológicas. De ello se infiere una potente relación entre razonamiento moral y actitudes ecológicas. La fuerte vinculación que sugieren nuestros datos respecto al razonamiento moral y las actitudes de respeto al medio ambiente, no es indicativa por otro lado, en ningún momento de una identidad entre razonamiento y actitudes. Las diferencias abundantes entre las puntuaciones en razonamiento moral y actitudes, inclinan a pensar en la diferenciación del área actitudinal como área propia, no reducible a un juicio moral.

La significativa relación estadística informa, por otro lado sobre un área moral compartida por razonamiento y actitudes, cuando ambos son enfrentados a problemas éticos. La naturaleza de los vínculos existentes entre razonamiento y actitudes respalda la tesis defendida por el enfoque cognitivo-evolutivo sobre la concepción unitaria del desarrollo moral, así como que las actitudes son un componente integrado en el sistema moral unitario defendido por Kohlberg.

2. 3. – Por último hemos analizado el efecto de las actitudes ecológicas en las conductas ecológicas (y viceversa). De la conceptualización del área actitudinal como instancia intermedia entre juicio moral y conducta moral, barajábamos la hipótesis de que la relación estadística de las actitudes con el razonamiento moral debería ser más consistente que la relación estadística del razonamiento moral con las conductas. Esta hipótesis ha sido avalada por nuestro estudio anterior. En consecuencia cabe también esperar que el componente conativo, entendido como “la predisposición a responder con regularidad ante objetos dados” esté más potentemente vinculado a las actitudes que al razonamiento moral. En otras palabras, creemos que las actitudes pronosticarían mejor las conductas que el razonamiento y, en consecuencia, la relación estadística de las

conductas con las actitudes debería ser más consistente que la relación estadística de las conductas con el razonamiento moral.

El análisis de los datos al respecto ha arrojado unos resultados en orden a lo hipotetizado ya que el avance en actitudes ambientales se corresponde notablemente con el avance en conductas ambientales. Además vimos que la diferencia entre grupos es altamente significativa ($p= 0,0009$). Los resultados por tanto, superaron nuestras expectativas, y nos llevaron a concluir que en nuestra muestra de sujetos existe una potente y positiva influencia de las actitudes ambientales en las conductas ambientales. A los sujetos que tienen actitudes de respeto al medio más positivas, les corresponden con toda claridad conductas ambientales significativamente más respetuosas también.

Se sugería por otro lado en el estudio teórico que ciertas investigaciones parecen indicar que es más bien la acción la que antecede o ejerce un influjo decisivo en la actitud y que en ocasiones, las actitudes bien pudieran ser elaboraciones posteriores a la conducta y depender de ella, y se planteaba por ello una flecha de dirección inversa o, bidireccional.

Hemos analizado consiguientemente el efecto de las conductas en las actitudes ambientales. La ANOVA de la influencia de las conductas ambientales en las actitudes ambientales al igual que en el análisis anterior confirma la hipótesis, y superando una vez más nuestras esperanzas respecto a la relación entre conductas y actitudes. Vimos también un incremento paralelo de las conductas y las actitudes ecológicas, con una muy potente significatividad estadística, más elevada incluso que la arrojada por la relación actitudes y conductas ecológicas. Nuestros datos constataron una progresión estrictamente creciente de las actitudes ambientales de forma paralela al nivel más elevado de conductas ambientales. Además el análisis sobre el influjo de las conductas en las actitudes ambientales indica un efecto aún mayor que el de las actitudes sobre las conductas, la diferencia entre grupos ($p= 0,0001$) se da con alta significatividad estadística.

En conclusión, los resultados obtenidos por nosotros en este análisis indican una potente vinculación entre actitudes y conductas ecológicas.

En el apartado dedicado a la psicología de las actitudes vimos que el gran impulso dado a su estudio desde la psicología social fue considerar la vinculación directa actitudes/conductas, y que, por tanto, conocer aquéllas implicaba poder predecir éstas. Asociada a estos planteamientos está la postura conductista que consideraba que las actitudes se generan y modifican en virtud de influjos externos. La investigación sobre dicha relación, sin embargo, no ha ofrecido evidencias concluyentes al respecto. Pese a que los expertos parecen estar de acuerdo en que el ámbito actitudinal se caracteriza por poseer, todavía hoy, un alto grado de ambigüedad y confusión tanto a nivel teórico como empírico, se asume hoy en general el presupuesto de considerar a las actitudes multidimensionales entendiendo que en su formación y cambio estarían involucrados no solo elementos conductuales, sino también cognoscitivos y emotivos. Nosotros optamos por el modelo de Fishbein y Ajzen que señala como elemento más inclusivo y definitorio el afectivo. No obstante de forma generalizada se sigue considerando que sin ser el único factor, las actitudes son un elemento importante a la hora de explicar la conducta humana.

Nuestro estudio no clarifica definitivamente la problemática generada en torno a las actitudes y su incidencia en la conducta, pero creemos que sí supone un paso a favor de la tendencia a considerar la existencia de vínculos importantes entre actitudes y conductas. Estos resultados vistos de forma aislada, sin embargo, no ofrecen información a la hora de saber si las conductas y las actitudes morales son solamente un fenómeno social y, en consecuencia, una modalidad más de conformismo con normas convencionales externas; o si en el proceso actitudinal están involucrados elementos intrínsecos del sujeto. La relación de las actitudes con las conductas por sí sola tampoco es indicativa de la existencia de un sistema morales en que los distintos componentes están organizados unitariamente y jerárquicamente.

Nuestros análisis tampoco ofrecen información definitiva sobre la naturaleza de las relaciones encontradas entre actitudes y conductas ecológicas, ¿son directas, indirectas,

unidireccionales, bidireccionales..?. Sí parece teniendo en cuenta la potencia empírica de la relación tanto de las actitudes en las conductas, cuanto de las conductas en las actitudes, que existe un influjo fuerte y una relación cercana y bidireccional.

2. 4. – Atendiendo a los datos de forma global sabemos que, en nuestro estudio el avance en razonamiento moral va acompañado por el avance en las actitudes ecológicas, y el avance en las actitudes ecológicas va acompañado por el avance en las conductas ecológicas. Sin embargo el avance en razonamiento moral no va acompañado por un avance en las conductas ecológicas. La visión conjunta de los vínculos existentes entre razonamiento y actitudes, y entre actitudes y conductas ambientales sí respalda la tesis defendida por el enfoque cognitivo-evolutivo sobre la concepción unitaria del desarrollo moral.

Es cierto que la hipótesis sobre el efecto del razonamiento moral sobre las conductas no se confirmó. Este dato, siendo relevante nos parece de menor trascendencia a la hora de apoyar la hipótesis global respecto a un sistema moral unitario ya que, como vimos en el modelo, las relaciones más potentes y cercanas se sitúan entre razonamiento moral con actitudes y entre actitudes con conductas. Aún así el enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg apuesta decididamente por un sistema moral unitario en que razonamiento moral y conducta moral están relacionados. Distintos estudios muestran que el razonamiento moral y la acción moral están estadísticamente relacionados, si bien dicha relación no parece ser ni directa ni unidireccional y no siempre parece ponerse de manifiesto. La postura desde este enfoque sería más bien que una conducta genuinamente moral exige necesariamente estar vinculada a un juicio moral coherente con ella. Ahora bien, el juicio moral es condición necesaria pero no suficiente para la conducta moral correspondiente o derivada de él. El hecho de que existan en los distintos estudios sujetos que disponiendo de pensamiento moral de principios opten por conductas contrarias a dichos principios sugiere que son necesarios otros factores adicionales al juicio moral para que el razonamiento basado en principios se convierta en "acción

moral". En definitiva si el razonamiento lógico era una condición necesaria pero no suficiente para la madurez del juicio moral, la madurez del juicio moral es un componente necesario pero no suficiente para la madurez de una acción moral. No se pueden seguir los principios morales si no se entienden o no se aceptan, sin embargo se puede razonar en términos de principios y no vivir de acuerdo con esos principios.

Además tanto los intentos de formular bases teóricas como las investigaciones sugieren que pueden existir otros factores que afectan al proceso de organización de la moralidad e interfieren en el proceso de influencia y relación del razonamiento moral y la acción moral. En parte esos factores incluyen la situación ambiental y sus influencias. En parte, lo que suceda depende también de los motivos y las emociones del sujeto. Y también lo que un sujeto hace depende de su voluntad, o de la fortaleza de su carácter. Pérez-Delgado sugiere que debe diferenciarse cuidadosamente entre valores morales aceptados por la gente y el modo en que se estructuran sus juicios morales, o si se quiere, distinguir entre conocer lo que se considera bueno o malo y la convicción personal de lo que es bueno y de lo que es malo. Kohlberg sostiene con todo, que las personas en estadios de principios tienden a obrar con mayor consistencia de acuerdo con el juicio moral. Nosotros debemos recordar que nuestros sujetos son adolescentes y su capacidad de razonamiento moral se enmarca muy principalmente en el nivel convencional. Y ello nos sugiere que sería necesario previamente estimular la capacidad de razonamiento moral de la gente para ayudarles a conseguir una mayor consistencia entre sus razonamientos y sus conductas morales.

Vimos al respecto que existen investigaciones que ofrecen relación empírica entre juicios morales/ acción, entre juicios morales/ actitudes y también entre actitudes/ acción. Otras investigaciones parecen ofrecer resultados discrepantes respecto a la coherencia entre los factores señalados. En concreto nuestra investigación apoya la coherencia entre pensamiento moral/actitudes ecológicas y la coherencia entre actitudes ecológicas/conductas ecológicas. Pero no apoya la relación entre pensamiento moral y conductas ecológicas. Sugerimos que, visto nuestro estudio conjuntamente y mirando

también desde una perspectiva global todas las investigaciones comentadas, las aparentes discrepancias no se contradicen necesariamente. Creemos que los datos podrían apuntar hacia un tipo de relación más bien compleja, dinámica, interinfluyente y posiblemente inestable, entre los diversos factores de la moralidad, sobre todo entre aquellos factores que quedan más alejados entre sí en el modelo propuesto.

Los especialistas han considerado que cuando las investigaciones no ofrecen relación empírica de forma constante pueden existir explicaciones alternativas a la ausencia de la relación. La explicación más barajada es la posibilidad de que existan factores que interfieran en la relación. Los factores pueden ser situacionales o personales, o de ambos tipos, y desconocemos si esos factores interfieren siempre o sólo bajo determinadas circunstancias. Qué factores afectan a la organización de la moralidad y pueden fortalecer o entorpecer las relaciones entre factores morales, es algo que habría que seguir estudiando de modo más exhaustivo.

3. – Vamos a terminar este trabajo haciendo una referencia al tema que estimuló esta investigación. Decíamos que la meta última de la educación en valores ambientales (EVA) es lograr un cambio en los comportamientos de las personas. Es decir el objetivo último de una intervención para el desarrollo moral es que el sujeto manifieste consistentemente conductas morales, y en nuestro caso, conductas de respeto a la naturaleza. Sin embargo una conducta con ser correcta por referencia al patrón que consideramos valioso no garantiza su valor moral. La conducta moral no es la resultante de una conformidad a reglas sociales o normas convencionales. En el enfoque cognitivo-evolutivo una conducta genuinamente moral incluye como elemento esencial el juicio individual y la convicción comprensiva del propio actor. En consecuencia la conducta moral exige una vinculación al juicio moral.

En definitiva una moralidad madura debería obedecer a un patrón congruente de relaciones positivas en el que las diferentes cualidades o dimensiones morales estén conjunta y positivamente interrelacionadas. De ahí nuestro especial interés en no

abandonar el estudio de los vínculos existentes entre los diversos factores morales. En todo caso nuestros datos no refutan la hipótesis de un sistema moral unitario, y más bien apuntan a ello.

Ahora bien, aunque por el momento las investigaciones no apoyan de forma concluyente la presencia de una moralidad integrada y coherente ¿no es esa la meta de una intervención para el desarrollo moral de los valores humanos, sociales o ambientales?. Este era uno de los principios básicos de la EVA del que partíamos en el estudio teórico. En todo caso consideramos que los resultados de nuestra investigación sin ofrecer conclusiones definitivas sí son un estímulo para avanzar en el alcance de este gran objetivo: intervenir para desarrollar una moralidad coherente e integrada.

Pese a que en nuestro estudio las conductas de respeto al medio ambiente no parecen derivarse, ni estar influidas por formas de pensamiento racional-autónomas (estadios posconvencionales) sin embargo el influjo significativo del pensamiento moral en las actitudes y de éstas en las conductas anima a no abandonar el estudio de los de los vínculos existentes entre los diversos factores morales. Por ello entendemos que las insuficiencias científicas logradas hasta la fecha deberían ser un acicate, de cara a continuar explorando para un mayor conocimiento acerca de la naturaleza de las conexiones existentes entre los distintos componentes de la moralidad que quizá no tienen una manifestación empírica directa.

Nuestros datos podrían sugerir también que no existen diferencias fundamentales entre la moral social y la moral ecológica. Al menos la moral ecológica parece, a la vista de los resultados, adecuarse bien a las reglas y etapas de desarrollo de la moral social dada la tendencia clara hacia el aumento paralelo del juicio moral y las actitudes respetuosas con el medio ambiente.

Entendemos que las consecuencias prácticas de nuestro trabajo para la EVA pese a no ser concluyentes, si sugieren que la educación moral debe situarse para ser eficaz y genuinamente ética en un enfoque educativo integral. Incidir en los diversos componentes

de la moralidad puede ser la única vía que garantice un desarrollo moral auténtico y, en consecuencia, coherente e integral.

Pese a las insuficiencias detectadas los resultados de nuestro estudio nos inducen a seguir investigando sobre la tesis de un sistema moral único que debería integrar en las últimas fases una consistencia y coherencia entre los distintos componentes de la moralidad (razonamiento, actitudes, conductas). La nuestra no pretende ser una investigación concluida y cerrada, seguimos en la fase de intento de elaboración de una reconstrucción racional del acto moral.

Con todo, hay que tener presente que nuestros resultados proceden de una muestra muy limitada que necesita ampliarse adecuadamente para posibilitar su generalización. Además es el nuestro un estudio todavía pionero en nuestro contexto sociocultural con lo que la confirmación de nuestros resultados precisa obviamente de otros muchos estudios que se orienten teórica y empíricamente de modo semejante al nuestro. Creemos haber abierto, sin embargo, una vía para avanzar en el ámbito de la educación para el desarrollo moral, y de forma más específica para la investigación y educación en valores ambientales. Esperamos que suponga un modesto paso adelante respecto al tratamiento científico de la EVA.

BIBLIOGRAFÍA

- ADELL, J. (1990), *Análisis crítico de la teoría sobre el desarrollo del juicio moral de Kohlberg y su aplicación en educación*, Tesis Doctoral, Universidad de Valencia.
- ALLPORT, G. (1968), "The historical background of modern social psychology", en G. NINDZEY y E. ARONSON (eds.), *Handbook of Social Psychology* (2. ed). Addison-Wesley. Reading, Mass.
- ARAUJO J, B. Y OLIVEIRA, (1982), *Making Good Use Of Educational Technology (Como utilizar mejor la tecnología educativa)*, *Prospects*, v. XII, N. 3, UNESCO, París, pp.345-346. Cit. en Philip H. Cooms, *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*, Aula XXI, 1985.
- ARBUTHNOT, J. (1977), "The Roles of Attitudinal and Personality Variables in the Prediction of Environmental Behaviour and Knowledge", *Environmental and Behaviour*, 9 (2), 217-232.
- ARONSON E. (1975) *El animal social. Introducción a la psicología social*, Alianza Universidad.
- ASCH, S. (1956), "Studies of independence end conformity: A minority of one against a unanimous majority", *Psychological Monographs*, 70 (9, Whole num. 416).
- BALLESTEROS, J. (1995) *Ecologismo personalista*, Tecnos, Madrid.
- BARRIGA, S. (1981), Introducción a MOSCOVICI, S., *Psicología de las minorías activas*, Morata, Madrid.
- BELLVER, V. (1993), *Paradigma ecológico y nuevo derecho humano al medio ambiente*, Tesis doctoral, Universidad de Valencia.
- BELLVER, V. (1994), *Ecología: de las razones a los derechos*, Ecorama, Granada.
- BERRY, T. (1988), *The dream of the earth*. Sierra Club Books, San Francisco.USA, Cit. en en Thomas E. Oldenski, "What on Earth are we doing with environmental ethics in education?", *Environmental Education and Information*, V. 10, N. 2, 199.
- BLASI, A. (1980), " Bringing Moral Cognition and Moral Action: Acritical Review of the Literature", *Psychological Bulletin*, 88, 1-45. *
- BOLIVAR, A. (1995), *La evaluación de valores y actitudes*, Alauda Anaya.

- BOOTH, A. L. y JACOBS, H. M. (1990), "Ties That Bind: Native American Beliefs as a Foundation for Environmental Consciousness", *Environmental Ethics*, Vol. 12, Nº 1, Spring pp. 27-45.
- BREHM, S. S. y KASSIN, S. (1991), *Social Psychology*, Houghton Mifflin Company, Boston.
- BROWN, R. y R. HERRNSTEIN, R. (1975), "Moral Reasoning and Conduct", in *Psychology*, pp 289-340. Little. Brown and Company, Cit. en Lawrence KOHLBERG con Daniel CANDEE, " La relación del juicio moral con la acción moral", *Psicología del desarrollo moral*, DDB, Bilbao, 1992.
- BURTON, R.V. (1984), A Paradox in Theories and Research in Moral Development. En Kurtines, W., Gewitz, J. (eds.) *'Moral Development through Social Interaction'*. N. York, 1987.
- BUTTERFIELD, H. (1957), *The origins of modern science*. Mc Millan, New York.
- BUZZATTI-TRAVERSO, A. (1979), " Algunas ideas sobre los principios gnerales de la educación ambiental", *Tendencias actuales en la educación ambiental*, UNESCO.
- CADUTO, M. (1983), "A Curriculum Model For Environmental Values Education", *Journal of Environmental Education*, 14, N. 3, pp. 22-26.
- CADUTO, M. (1983), "A Review of Environmental Values Education", *Journal of Environmental Education*, 14, N. 3, Primavera, pp. 13-21.
- CADUTO, M. (1985), "Toward a Comprehensive Strategy for Environmental Values Education", *Journal of Environmental Education*, 16, N. 2, Invierno, pp. 13-18.
- CADUTO, M. (1992), *Guía para la enseñanza de valores ambientales*. Programa Internacional de Educación Ambiental UNESCO-PNEUMA, Serie de Educación Ambiental, 13, Generalitat Valenciana, Consellería de Educación y Ciencia, Los Libros de la Catarata.
- CADUTO, M. (1993), "A Teacher Training Model and Educational Guidelines for Environmental Values Education", *Journal of Environmental Education*, 16, 2, Invierno, pp. 30-34.
- CANTO, M. J. (1994), *Psicología social e influencia. Estrategias del poder y procesos de cambio*, Ediciones Aljibe, Málaga.
- CAÑAL, P.; GARCIA, J. E. Y PORLAN, R. (1986), *Ecolgía y Escuela*, Laia. Barcelona

- CARR W. Y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- CASTILLEJO, J. L. (1983) , *Teoría de la educación I*. Límites, Murcia.
- CATALA, R. (1986), *Educación Ambiental: bases ecologicas y enfoque territorial* en *Animació* N. 4, Mayo-Agosto, pp. 11-32. Direcció General de Joventut.
- CLAYTON A. M. (1980), Ph.D., *The Relationship Between Principled Reasoning and Ecological Attitudes, Knowledge, and Behavoir*. University of Arkansas, Dissertation Abstracts, 41 (5): 1980-B. UMI 8026038.
- COHEN, C. (1987), *Nuestro Futuro Común.*, 1988, Alianza Editorial, Comisión Mundial del Medio Ambiente y Desarrollo, Madrid.
- COLOM, A. Y SUREDA, J. (1989), *Pedagogía Ambiental* , CEAC, Barcelona.
- Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo (1988), *Nuestro futuro común*, Alianza.
- COMMONER, B. (1986), *Il cerchio da chiudere, Natura, uomo, tecnologia* , Garzanti, Milan.
- COOMBS, P. H. (1985), *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*, Santillana, Aula XXI.
- CORTINA, A. (1986), *Ética mínima Introducción a la filosofía práctica* , Tecnos, Madrid.
- DESCARTES, R. (1990), *Discurso del método*, 2º de., Tecnos, Madrid.
- DEVALL B. y SESSIONS, G. (1985), *Deep Ecology: living as if nature mattered*, Peregrine Sith Books, Salt Lake City.
- DEWEY, J. (1964), "What Psychology can do for the teacher", en Reginald Archambault (de): *John Dewey on Education: Selected Writings*, Nueva York, Cit en Lawrence Kohlberg "El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral, *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*, J. Antonio JORDAN & Felix F. SANTOLARIA (eds), Biblioteca Universitaria de Pedagogía PPU, Barcelona, 19987.
- ECHETA G. Y MARTIN, E. (1991), " Interacción social y Aprendizaje", en César COLL, Jesús PALACIOS y Alvaro MARCHESI, *Desarrollo psicológico y educación, II*. Alianza psicología, Mdrid, pp 49-60.

- EISNER, E. W. (1991) *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, Macmillan, Nueva York, 1991.
- ELLIOTT, J., BARRETT G. y otros, (1989), *Investigación/acción en el aula*, Generalitat Valenciana, Valencia.
- ENGEL, R. J. y ENGEL, G. (1990), *Ehics of environment and development*, Joan (eds).
- ESCAMEZ, J. (1987), "La relacion conocimiento y acción moral: la educación para una conducta moral", en JORDAN, J. A. Y SANTOLARIA, F. F. *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*, Barcelona, PPU.
- ESCAMEZ, J. Y ORTEGA, P. (1986), *La enseñanza de actitudes y valores*, Nau Llibres, Valencia.
- ESCAMEZ, J. Y ORTEGA, P. (1988), "La comunicación en la educación moral y en el cambio de actitudes", *Papers d'educació V*, pp. 21-34.
- FISHBEIN, M. Y ADJEN, Y. (1975), *Belief, attitude, intention and behavoir (An introduction to theory and Research)*, Addison-Wesley, EN M. FISHBEIN Y Y. ADJEN, *Understanding attitude and predicting social behavoir*, Prentice Hall, 1980.
- FRONDIZI, R. (1992) *¿Qué son los valores?*, Breviarios, Fondo de Cultura Económica.
- GARZON, A. (1985), *Dimensiones del conocimiento social*, Promolibro, Valencia, Cit en Jesús M. CANTO, *Psicología social e influencia. Estrategias del poder y procesos de cambio*, Ediciones Aljibe, Málaga, 1994.
- GERSON, R. P. Y DAMON, W. (1978), "Moral understanding and children's conduct. En W. DAMON (De.), *Moral Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GIBBS, J. C. " Kohlberg's Stages of Moral Judgment: A Constructive Critique." *Harvard Educational Review*, 47, 43-61.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988), "El curriculum evaluado". En J. GIMENO , *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid.
- GIOLITTO, P. (1984), *Pedagogía del Medio Ambiente*, Herder, Barcelona.

- GOLDSTEIN, A. P., SPRAFKIN, Robert P. N., GERSHAW, J. y KLEIN, P. (1989), *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*, Martinez Roca, Barcelona.
- GOMEZ-OCAÑA, C. (1987), "Patrones y proceso educativo", en *Pedagogía sistemática*, CEAC, Barcelona.
- HALL, O. (1996), "Interdisciplinariedad y Educación Ambiental. Algunas reflexiones", *Congreso Internacional. Estrategias y Prácticas en Educación Ambiental*, Ponencias plenarias, Santiago de Compostela, pp. 43-47.
- HARTSHORNE, H. Y MAY, M. A. (1830), *Studies in the Nature of Character*, Columbia University Teachers College. Vol 1: *Studies in Deceit*, Vol 2: *Studies in Service and Self-Control*, Vol 3: *Studies in Organization of Character*, New York: McMillan.
- HELKAMA, K. (1979), "The Development of the Attribution of Responsibility: A Critical Survey of Empirical Research and a Theoretical Outline." *Research Reports of the Department of Social Psychology*, University of Helsinki, 3.
- HERSH, R. H., PAOLITTO, D. P. y REIMER, J. (1979), *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*, Narcea, Madrid, 1984, primera edic.
- HILGARD, E. R. (1980), "Consciousness in contemporary psychology", *Ann. Rev. Psychol.*, num. 31, pp. 1-26.
- HILL, W. F. (1960), "Learning theory and the acquisition of Values", *Psychol. Review*, 67, 317-331.
- HOLSTEIN, C. B.(1994), "Irreversible, stepwise sequence in the development of moral judgments: a longitudinal study of females and males", *Child Development*, 47, 19, pp 51-61. Cit. en Jesús M. CANTO, *Psicología social e influencia. Estrategias del poder y procesos de cambio*, Ediciones Aljibe, Málaga.
- HOVLAND, C.I. y ROSENBERG, M. J. (1960), *Attitude, organization and chance*. Yale University Press. New Haven Conn.
- I. JORNADAS D'EDUCACIO AMBIENTAL A LA COMUNITAT VALENCIANA, Valencia 19-21-Septiembre, 1988, Generalitat Valenciana, Universitat de Valencia, Institut de Creativitat.

- INSKO C. A. y J. SHOPLER, (1994), *Psicología Social Experimental*, Trillas, Mexico, 1980. Cit. en Jesús M. CANTO, *Psicología social e influencia. Estrategias del poder y procesos de cambio*, Ediciones Aljibe, Málaga.
- IOZZI, L. A. (1977), De. D. *Moral Judgment, Verbal Ability, Logical Reasoning Ability and Environmental Issues*, Rutgers University The State University of New jersey, Dissertation Abstracts, 37 (12): 7662-A, UMI 77-13,171.
- IOZZI, L. A. (1978), The environmental issues test (EIT): a new assesment instrument for environmental education. In C. Davis and A. Sacks Eds., *Current issues in environmental education IV*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education.
- KATZ D. y STOTLAND, E. (1967), "Apreliminar statement to a theory of attitude structure and change", en S. KOKH, *Psychology: A study of a Science*, 13, McGraw-Hill. Nueva York.
- KATZ, D. y STOTLAND, E. (1959), "A preliminar statement to a thery of attitude structure and change", en S. KOCH, *Psichology: A study of a Science*, 13 McGraw-Hill. Nueva York.
- KLEINBERGER, A. F. (1982), "The Proper Object of Moral Judgment and of Moral Education", *Journal of Moral Education* 11, pp147-158.
- KOHLBERG, L. (1973), *The Philosophy of Moral Development*, Harper y Row, publishers, San Francisco.
- KOHLBERG, L. (1987), "El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral, *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*, J. Antonio JORDAN & Felix F. SANTOLARIA (eds), Biblioteca Universitaria de Pedagogía PPU, Barcelona.
- KOHLBERG, L. (1992), *Psicología del desarrollo moral*, DDB, Bilbao.
- KOHLBERG, L. Y CANDEE, D. (1992) " La relación del juicio moral con la acción moral", *Psicología del desarrollo moral*, DDB, Bilbao.
- KOHLBERG, L. y Power, C. (1973), "Moral Development, Religious Thinking, and the Question of a Seventh Stage". En KOHLBERG, L. *The Philosophy of Moral Development*, Harper y Row, publishers, San Francisco, pp. 311-372.

- KOHLBERG, L., BOYD C D. Y LEVINE, D. "The Return of Stage 6: Its Principle and Moral Point of View". En L. Kohlberg, *The Moral Domain. Essays in the Ongoing Discussion between Philosophy and the Social Science*, De Thomas E. Wren.
- KRATHWOHL, D. R., BLOOM B. S. Y MASSIA, B. B. (1975), *Taxonomía de los objetivos de la educación, II, ámbito de la afectividad*, Marfil, Alcoy, Cit en Pedro MORALES, *Medición de actitudes en psicología y educación*, Ttartalo, S.A., Universidad de Comillas, San Sebastián.
- LA TORRE, A. (1993), *Ecología y moral. La irrupción de la instancia ecológica en la ética de Occidente*, Desclée de Brouwer.
- LEFF, E. (1996), "Conocimiento y Educación Ambiental", *Congreso Internacional. Estrategias y Prácticas en Educación Ambiental* , Ponencias plenarias, Santiago de Compostela, pp. 43-47.
- LEOPOLD, A. 1949, *A Sand County Almanac and Sketc.hes Here and There*, Oxford University Press, Nueva York, pp. 224-225.
- LLOPIS, J. A. y ZABALA, J. (1995) "Los valores desde la perspectiva sociológica y psicosocial", *PAD'E*, V. IV, N. 1. pp. 101-113.
- LOEVINGER, J. , (1969), "The Meaning and Measurement of Ego Development", *American Psychologist*, 21, pp. 195-217.
- LUQUE, A y PALACIOS, J. (1990), "Inteligencia sensoriomotora", *Desarrollo psicológico y educación, I, Psicología Evolutiva*, Alianza, Madrid.
- Marín, R. (1987), *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona.
- MARSH, G. P. (1967) *Man and Nature*, Harvard University Press, Cambridge, mass, Preface.
- MARTINEZ-CESPEDES, R. (1992), *Facilitadores del desarrollo moral en la preadolescencia "Modificación de las variables contextuales en un aula y su incidencia en el nivel de razonamiento moral del alumnado"*, Tesis doctoral, Valencia.
- MARTINEZ-SOSA, N. (1990), *Ética Ecológica. Necesidad, posibilidad, Debate*, Universidad Libertarias, Salamanca.

- MCGUIRE, W. J. (1969), "The nature of attitudes and attitude change", en G. LINDZEY Y E. ARONSON (eds.) , *Handbook of social psychology*, Reading, Addison-Wesley, V. III, 2ºedic.. 136-314.
- MCNAMEE, S. (1978), "Moral Behaviour, Moral Development and Motivation." *Journal of Moral Education*, 7: 27-31.
- MENDEZ, J. M. (1978), *Valores Éticos*, Estudios de axiología, Madrid.
- MESTRE, V. Y GARCIA-ROS, R. (1993), "Desarrollo emocional, socioafectivo y variables escolares", pp 427-478. En A. CLEMENTE, *Bases para la intervención psicopedagógica en la práctica de la psicología escolar*, Generalitat Valenciana, Valencia.
- MEYER, F. (1977) "El concepto de adaptación". En J. PIAGET, *Los procesos de adaptación*, Nueva Visión, Buenos Aires, pp.13-27.
- MINISTERIO DE OBRAS PUBLICAS Y TRANSPORTES (1993), *RIO 92. Programa 21*, MOPT. Madrid.
- MONTMOLLIN, G. (1991), "El cambio de actitud", en S. MOSCOVICI, *Psicología social. Influencias y cambio de actitudes individuos y grupos*, Paidó, Barcelona.
- MOPU, Dirección General de Medio Ambiente, (1989), *Educación Ambiental : Situación Española y Estrategia Internacional* , MOPU.
- MORALES, P. (1990), *Medición de actitudes en psicología y educación*, Ttartalo, S.A., Universidad de Comillas, San Sebastián.
- MOSCOVICI, S. (1981), *Psicología de las minorías activas*, Morata, Madrid.
- NOVO, M. (1985), *Educación Ambiental* , Anaya, Madrid.
- NOVO, M. (1995), *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*, Editorial Universitas, Madrid, p. 70.
- OLDENSKI, T. E. (1991), "What on Earth are we doing with Environmental Ethics in Education?", en *Environmental Education and Information*, , vol. 10, N. 2.
- ORTEGA, P., MINGUEZ, R. Y GIL, R. (1994), *Educación para la convivencia*, Nau Llibres, Valencia.

- OSTERRIETH, P. A. (1977), "Desarrollo y adaptación". En Jean PIAGET, *Los procesos de adaptación*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- OSTROM, T. M. (1969), "The relationship between the affective behavior and cognitive components of attitude", en *Journal of Experimental Social Psychology*, 5, 12-30.
- PARTRIDGE, E. (1982), "Are We Ready for an ecological Morality?", *Environmental Ethics*, Verano 1982, V. 4, N. 2, pp. 13-18.
- PELECHANO, (1980), *Modelos básicos de aprendizaje*, Alfaplús, Valencia.
- PEREZ-DELGADO E. y GARCIA-ROS, R. (1991), *La psicología del desarrollo moral*, Siglo Veintiuno, Madrid.
- PEREZ-DELGADO, E. (1992), "Efecto de las variables educación formal y sexo sobre el desarrollo de la capacidad de razonamiento sociomoral", *Revista de Psicología*, V. XIV (2/1992), Tarragona.
- PEREZ-DELGADO, E. (1993), "¿Desigualdad moral por razón del sexo?. La psicología del desarrollo moral en la controversia feminista actual". *Teología Espiritual*, XXXVII, Sept-Dic, pp. 433-448.
- PEREZ-DELGADO, E. (1994) "Teoría e investigación en la psicología del desarrollo moral", *Escritos del Vedat*, V. XXIV, pp. 87-141.
- PEREZ-DELGADO, E. (1994), "Desarrollo moral y educación en el contexto familiar, pp 155-208. En Esteban PEREZ-DELGADO, *Familia y educación. Relaciones familiares y desarrollo personal de los hijos*, Generalitat Valenciana, Valencia.
- PEREZ-DELGADO, E. (1995), *Psicología, ética, religión. ¿Ética versus religión?*, Siglo veintiuno, Madrid.
- PEREZ-DELGADO, E. MESTRE V. y ESCRIVA, A. (1995), "La medida del desarrollo moral", en E. PEREZ-DELGADO Y M. J. SOLER, *El cuestionario de problemas sociomorales (DIT) de J. Rest y su uso informatizado*, Albatros Ediciones, Valencia.

- PEREZ-DELGADO, E., FRIAS, D. y PONS, G. (1995), "El cuestionario de problemas morales (DIT) de J. Rest y su estructura", en E. PEREZ-DELGADO Y M. J. SOLER, *El cuestionario de problemas sociomorales (DIT) de J. Rest y su uso informatizado*, Albatros Ediciones, Valencia, pp. 25-50.
- PEREZ-DELGADO, E., MESTRE V. Y GARCIA-ROS, R. (1992), "El efecto del género en el desarrollo del razonamiento moral. Un estudio piloto sobre las diferencias mujer-varón a través del DIT en lengua castellana", *Revista de psicología de la educación*, 5, 1990, pp. 13-29
- PEREZ-DELGADO, E., MESTRE V. Y MOLTO, J. (1990) "Los instrumentos de medida del razonamiento moral: una aplicación piloto del cuestionario de problemas sociomorales (DIT) de J. Rest", en *II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos*, Comunicaciones, Area 7: Diagnóstico y evaluación psicológica, Madrid, pp. 225-231.
- PIAGET, J. (1967), "Inteligencia y adaptación biológica", *Los procesos de adaptación*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- PIAGET, J. (1971), *Seis estudios de psicología*, Barral Editores, Barcelona.
- PIAGET, J. (1971), *Psicología y Pedagogía*, Ariel, Barcelona.
- PIAGET, J. (1978), *El desarrollo de la noción del tiempo en el niño*, Fondo de Cultura Económica, México.
- PIAGET, J. (1979), *El juicio moral en el niño*, Fontanella, Barcelona.
- PIAGET, J., MEYER, F. YOSTERRIETH, P. A. (1967), *Los procesos de adaptación*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- PINILLOS, J. L. (1984a), "Actividad, conciencia y conocimiento", en MAYOR J. (comp.), *Actividad humana y procesos cognitivos*, Alhambra, Madrid.
- PUIG, J. M. y MARTINEZ, M. (1987), "Elementos para un curriculum de educación moral", *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*, J.A. Jordan y F.F. Santolaria (eds), Biblioteca Universitaria de Pedagogía PPU, Barcelona.
- RAÑADA, A. F. (1994), *Los científicos y Dios*, Biblioteca Básica Novel, Oviedo.

- REST, J. (1979), *Revised Manual for the Defining Issues Test. A objective Test for Manual Development*, Minneapolis, 1979, Minnesota Moral Research Projects: Minneapolis.
- REST, J. (1979a), *Developmente in judging moral issues*, Minneapolis, Univ. of Minnesota Press.
- REST, J. (1979b), *Revised Manual for the Defining Issues Test. A objective Test for Manual Development*, Minneapolis, Minnesota Moral Research Projects.
- REST, J. (1986), Moral development in young Adults. En K. Kitchener y R. Mines (eds), *Social Cognitive Development in Young Adults*, Praeger, New York, pp. 92-111.
- REST, J. (1986), *Moral Development. Advances in Research and Theory* , PRAEGER, Nueva York, 1986.
- REST, R.; THOMA, S. J. y BARNETT R. (1986), "Moral Judgment, Behavior, Decision Making, and Attitudes" James REST, *Moral Development. Advances in Research and Theory* , PRAEGER, Nueva York.
- RIVIERE, A. (1991), "La teoría cognitiva-social del aprendizaje: implicaciones educativas"; en César COLL, Jesús PALACIOS y Alvaro MARCHESI, *Desarrollo psicológico y educación, II*. Alianza psicología, Madrid.
- ROCHE, R. (1985), *La prosocialitat elements d'estudy. Intervenció y projectió*, Bellaterra Universitat Autònoma, Barcelona.
- RODRIGUEZ, A. (1989), "Interpretación de las actitudes", en A. RODRIGUEZ Y J. SEONE, *Creencias, actitudes y valores*, Alhambra, Madrid.
- ROLSTON, H. (1988), *Environmental ethics*, (Temple University Press, USA),. Cit. en Thomas E. Oldenski, "What on Earth are we doing with environmental ethics in education?", *Environmental Education and Information*, V. 10, N. 2, 199.
- ROSENBERG, L. A. Y HOVLAND C. (1994), "Cognitive, effective and behavioral, components of attitudes", en C. Y. HOVLAND y M. J. ROSENBERG (Eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components*, Yale University Press. Nueva York. Cit en Jesús M. CANTO, *Psicología social e influencia. Estrategias del poder y procesos de cambio*, Ediciones Aljibe, Málaga.

- ROUSSEAU, J. J. (1973), *Emilio o la Educación*. Fontanella. Barcelona.
- RUBIO-CARRACEDO, J. (1979), *Génesis y desarrollo de lo moral*, Universidad Valencia, Departamento de Filosofía Práctica, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Valencia.
- SAGAN, C. (1990) "Preserving and cherishing the earth. An appeal for joint commitment in science and religion", *American Journal of Physics*, 58, julio.
- SCHEWEITZER, A. (1953), *The Ethics of Reverence for Life, en The Philosophy of Civilization*, The Mac Millan Corp., Nueva York, p. 215. Qt. en Thomas E. Oldenski, "What on Earth are we doing with environmental ethics in education?", *Environmental Education and Information*, V. 10, N. 2.
- SCHMIEDER, A. A. (1979), "Naturaleza y principios generales de la educación ambiental: fines y objetivos", *Tendencias actuales en la educación ambiental*, UNESCO.
- SCHUMACHER, E. F. (1978), *Lo pequeño es hermoso*, Blume, Madrid.
- SOBESKY, W. E. (1983), "The effects of Situational Factors on Moral Judgements", *Child Development*, 54, pp. 575-584.
- TERRADAS, J. (1988), "*Presente y futuro de la educación ambiental*", Ponencia en las I. JORNADAS D'EDUCACIO AMBIENTAL A LA COMUNITAT VALENCIANA, Valencia 19-21-Septiembre, Generalitat Valenciana, Universitat de Valencia, Institut de Creativitat.
- THURSTONE, L. (1928), "Attitudes can be measured", en *American Journal Psychology*, 33, 529-554.
- TRIANDIS, H. C. Y MARIN, G, (1983), "Distortions Introduced by the Use of Bipolar Scales in Stereotype Research", *Journal of Social Psychology*, 121, 153-154.
- TURIEL, E. (1984), *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*, Debate, Madrid.
- UNESCO (1971), *Consejo Internacional de Coordinación del Programa sobre el Hombre y la Biosfera (MAB)*. Primera reunión. Informe final. París. UNESCO.
- UNESCO (1977), *Seminario Internacional de Educación Ambiental* (Belgrado, 1975. Informe final. Doc. ED-76/WS/95. París. UNESCO/PNUMA.

- UNESCO (1978), *Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental*. Tbilisi (URSS).
Octubre. Informe fianl. Doc. ED-MD. 49. París. UNESCO.
- UNESCO (1980), *Estrategia Mundial para la Conservación*. UNESCO/PNUMA.
- UNESCO-PNUMA, (1986) "Educación de los valores ambientales", *Contacto*, Boletín de Educación Ambiental de V. XI, N. 3, Septiembre.
- UNESCO-PNUMA (1988), Desarrollo sostenido mediante Educación Ambiental, *Contacto*, Boletín de Educación Ambiental de UNESCO_PNUMA, V. XIII, N. 2, Junio, pp. 1-8.
- Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y de los Recursos Naturales (UICN) (1980), "*Estrategia Mundial para la conservación de los recursos vivos y para el logro de un desarrollo sostenido*". con la asesoría, cooperación y apoyo financiero del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y el World Wildlife Fund.
- VENTURA, M. (1992), *Actitudes, Valores y Normas en el currículo escolar*, Escuela Española, Madrid.
- WILSON, E. O. (1984), *Biophilia*, Harvard University Press, Cambridge, USA, pp.138-139.
- YAMBERT, P. A. y DONOW, C. F. (1986) "Are we ready for ecological commandments", *Journal of Environmental Education*, Vol. 17, Nº 4, pp. 13-16.
- ZANON, J. L. (1993), *Desarrollo del razonamiento moral y valores humanos asociados en la adolescencia*, Tesis Doctoral, Universidad de Valencia.
- ZEIDLER D. & SCHAFER, L. (1984), "Identifying mediating factors of moral reasoning in science education", *Journal of research in science teaching*, V. 21, N. 1, pp. 1-15.

ANEXO I

CUESTIONARIO SOBRE PROBLEMAS SOCIOMORALES

DIT

PEREZ-DELGADO, E., FRIAS, D. y PONS, G. (1995), "El cuestionario de problemas morales (DIT) de J. Rest y su estructura", en E. PEREZ-DELGADO Y M. J. SOLER, *El cuestionario de problemas sociomorales (DIT) de J. Rest y su uso informatizado*, Albatros Ediciones, Valencia, pp. 25-50.

(Pgs. 374-384)

ANEXO II

CUESTIONARIO DE CONDUCTAS DE RESPETO AL MEDIO AMBIENTE

CCAM

CCAM: CUESTIONARIO DE CONDUCTAS DE RESPETO AL MEDIO AMBIENTE

CUESTIONES					
1. ¿Utilizas cuando puedes papel reciclado?					
2. ¿Llevas cuando puedes los recipientes de vidrio a los contenedores?					
3. ¿Cuándo vas al campo te llevas tu basura?					
4. ¿Sueles llevar tu propia bolsa a la compra para consumir menos plástico?					
5. ¿Entregas las pilas agotadas en tu distribuidor para su posterior reciclaje?					
6. ¿Cuándo te es posible utilizas el transporte público en vez del individual?					
7. Cuando estás en parques o jardines ¿eres respetuoso con plantas y animales?					
8. Cuando estás en lugares públicos ¿sueles tirar papeles, colillas, o desperdicios al suelo ?					
9. ¿Respetas las zonas de no fumadores?					
10. ¿Te preocupas de no dejar ninguna luz encendida o grifo abierto inútilmente en tu casa?					
11. Cuando vas al campo, si fumas o enciendes fuego ¿te preocupas de apagarlo bien?					
12. ¿Procuras evitar ruidos que molesten a los demás?					
13. ¿Acostumbras a tratar lugares y objetos públicos (locales, pupitres, suelos) como en tu casa?					
CUESTIONES					

1. ¿Utilizas cuando puedes papel reciclado?					
2. ¿Llevas cuando puedes los recipientes de vidrio a los contenedores?					
3. ¿Cuándo vas al campo te llevas tu basura?					

ANEXO III

CUESTIONARIO DE ACTITUDES DE RESPETO AL MEDIO AMBIENTE

CAAM

CAAM: CUESTIONARIO DE ACTITUDES DE RESPETO AL MEDIO AMBIENTE

CUESTIONES					
1. Utilizaría papel reciclado si supiera donde conseguirlo					
2. Estimo necesario separar en la basura los objetos de vidrio y papel, para su posterior reciclaje					
3. No considero necesario preocuparme por no dejar desperdicios en el campo porque este es inmenso					
4. Creo que reducir el uso de plásticos no sería conveniente, dada su utilidad y necesidad					
5. Estoy convencido que es importante revisar el tubo de escape habitualmente, para evitar contaminar					
6. Tirar a la basura las pilas que uso no puede perjudicar al planeta, porque son muy pocas					
7. Considero conveniente utilizar siempre que pueda el vehículo propio, en vez del transporte público					
8. Pienso que respetar la naturaleza es como respetarme a mí mismo porque formo parte de ella					
9. Si me preocupara por no ensuciar mi entorno con papeles, colillas etc, mis amigos se burlarían					
10. Estaría dispuesto a evitar el consumo innecesario de agua y luz porque son recursos limitados					
11. No veo porqué hay que respetar las prohibiciones de encender fuego en el campo si se apaga bien					
12. Nunca recriminaría a un amigo que estuviese fumando aunque perjudique a otros o a mi					
13. Educar para respetar el medio ambiente creo que no serviría, eso va con el carácter de cada cual					
14. Mis amigos verían bien que mi moto hiciese mucho ruido, puesto que así mola más					

15. Aunque yo no usara sprays la atmósfera seguiría igual de contaminada, yo solo no puedo evitar un problema planetario.					
16. Estaría dispuesto a participar activamente en algún grupo o movimiento en defensa del medio					
17. Estoy convencido que si procurara no ensuciar mi centro de estudios podría dejar en el paro a las señoras de la limpieza.					

