**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES. CAMPUS DE MELILLA.**

**PROFESOR: INMACULADA ALEMANY ARREBOLA**

**FATIMA SANTOLALLA AZARAGH**

** **

**INTERPRETACIÓN DEL RESULTADO DEL TEST EHS**

**EL DILEMA DE HEINZ**

**DISEÑAR DINÁMICAS DE GRUPO**

****

1. **INTRODUCCIÓN**

En el campo educativo, como en el resto de las ciencias, la investigación se ha constituido en una actividad precisa y elemental. Por este motivo, se ha originado la investigación educativa, como disciplina que "trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo."

Los orígenes de la investigación educativa se sitúan a fines del siglo XIX, cuando en pedagogía se adopta la metodología científica. Esta investigación, como disciplina de base empírica, se llamó primeramente pedagogía experimental, designación similar a la de psicología experimental, utilizada por Wundt en 1880.

La pedagogía experimental nace en un contexto histórico-social en el cual se resalta el interés por afianzar la educación sobre fundamentos empíricos e incorporar el método experimental en las ciencias humanas.

La investigación educativa se convierte en un instrumento que posibilita la construcción de conocimiento y nos desvela de esta forma el mundo tan complejo de la escuela. La investigación permite al docente, desde la reflexión crítica, la construcción de saber, dejando de lado el rol del mediador pasivo entre teoría y práctica. Sin embargo el profesor Porlán (1995) señala que sólo una reflexión que incorpore la crítica ideológica (citando a Carry Kermmis: 1986) puede revelar a los profesores “como sus creencias y actitudes quizá sean ilusiones ideológicas que ayudan a preservar un orden social ajeno a sus experiencias y necesidades colectivas”. Desde el paradigma sociocrítico, la tarea de investigar puede dirigir procesos reales de transformación no solo de las prácticas pedagógicas sino las prácticas sociales inmersas en la escuela, favoreciendo la democratización del conocimiento y paliando los efectos de la desigualdad social.

El presente investigación educativo pretende abordar el tema del Dilema de Heinz en el ámbito educativo, a través de esta investigación se pretende conocer El "dilema de Heinz" que sirve de test para conocer el nivel de desarrollo en que se encuentran los agentes morales. La capacidad para reflexionar acerca de lo que está bien y lo que está mal, de lo que es justo o no lo es, sigue los mismos pasos o estadios que el desarrollo cognitivo. Por tanto, las normas morales y los criterios epistemológicos obedecen a la misma secuencia (Kohlberg, L., 1971). El dilema de Heinz, convenientemente adaptado, suscita el mismo tipo de respuesta en casi todas las culturas, puesto que existe una secuencia universal en la evolución de la conciencia. Las etapas son las mismas, preconvencional, convencional, postconvencional, para llegar a la madurez moral del agente (Kohlberg, L., 1969). El razonamiento maduro se realiza en términos de principios, analizando los problemas desde la óptica de una moralidad universal.

Varias son las investigaciones llevadas a cabo que han analizado el Dilema de Heinz, pero ninguna a nivel de las clases educativas en Melilla , en la que se analice cómo Por medio del uso de Dilemas Morales educativos, el profesor puede crear un ambiente de aprendizaje que es lo suficientemente real como para crear emociones morales y presión social. Alternando ciclos de apoyo y desafío, este método asegura que el estímulo de emociones morales y tensiones sociales nunca llega a un punto en el que el aprendizaje se vuelve imposible.

Este trabajo centra su estudio en hacer un mapa mental de la disposición de los alumnos en función del estadio moral al que pertenezcan, y sin necesidad de separarlos físicamente atendiendo a su estadio, propondrá a los alumnos de estadios inferiores los argumentos expuestos por los alumnos de estadios inmediatamente más elevados: esto es importantísimo para conseguir el crecimiento moral.

La información obtenida al finalizar el estudio, nos ayudará a conocer mejor a la capacidad de los alumnos para percibir la dimensión moral de los problemas y la capacidad de resolver dilemas morales.

1. **MARCO TEÓRICO**
   1. **Conceptualización del Dilema**

Un dilema (ético o moral) es una narración breve, a modo de historia, en la que se plantea una situación posible en el ámbito de la realidad que provoca un conflicto cognitivo a nivel moral. Debe buscarse una solución razonada del conflicto o un análisis de la solución elegida por el sujeto protagonista de la historia. Por regla general la situación se presenta como una elección disyuntiva: el sujeto protagonista se encuentra ante una situación decisiva ante la cual existen dos opciones, siendo ambas soluciones igualmente factibles y defendibles. El individuo se reconoce, pues, ante una verdadera e inevitable situación conflictiva**.**

* 1. **Clases de dilemas**
* Dilema de solución: El problema se plantea abierto, es decir, que se limita a exponer el caso y sus circunstancias, pero sin presentar una solución concreta, para que el participante sea el que tome la decisión sobre el curso de acción más correcto a su entender.
* Dilemas hipotéticos: Son los que plantean problemas que no es probable que les sucedan a los participantes, pues proponen situaciones abstractas o muy generales, alejadas de la realidad.
* Dilemas morales reales: Plantean situaciones conflictivas sacadas de los problemas de la vida cotidiana, casos que les pueden pasar a los alumnos --es más, sería aconsejable procurar extraer estos dilemas de casos reales que les hayan ocurrido a ellos--. Al basarse en hechos reales, son más motivadores para el trabajo en el aula, pues los alumnos pueden hacer intervenir su experiencia al lado de la lógica discursiva para tomar sus decisiones.
* Dilemas completos: Son aquellos que informan con amplitud de las diversas circunstancias que influyen en el problema, con el fin de que quien va a emitir un juicio sobre el mismo disponga de la mayor cantidad posible de información, hecho que contribuirá a que la toma de decisión sea más ajustada a criterio. Al tener todas o casi todas las variables, el juicio moral será más razonado y correcto.
* Dilemas incompletos: Son los que no proporcionan una información completa sobre las circunstancias concurrentes en el dilema, limitándose a plantearlo a grandes rasgos, sin detalles. Ante esta falta de definición, los participantes tendrán que hacer un esfuerzo reflexivo para discernir ellos mismos bajo qué circunstancias tomarían una decisión en un sentido u otro. Es decir, que en este tipo de dilemas el debate tiene como objetivo, además de buscar la solución, investigar las variables que orientarían la elección en un sentido u otro.
  1. **ELABORACIÓN DE LOS DILEMAS**

Para elaborar dilemas morales que podamos debatir en el aula, hemos de tener en cuenta algunas recomendaciones, en cuanto a sus elementos, y en cuanto a las fuentes de donde podemos extraerlos.

* **ELEMENTOS**

El personaje principal que protagoniza el problema debe aparecer claramente delineado, para favorecer la identificación con él.

Las circunstancias: para que el juicio ético sea ponderado, el dilema debe explicar claramente todas que concurren en el caso planteado, pues si el alumno no posee suficiente información, su decisión corre el peligro de ser errónea. Aunque, como ya indicamos, esto no sucede con los dilemas incompletos.

Clase de dilema: Es preferible elegir dilemas reales al comienzo de nuestra práctica, ya que, al ser más cercanos a nuestros alumnos, esta mayor implicación les facilita que puedan contar con su experiencia como elemento de juicio, al lado del razonamiento discursivo. Su mayor grado de realidad los hace, evidentemente, más fáciles de trabajar. Cuando dominen ya la práctica, podremos plantear dilemas más hipotéticos y abstractos. Estos dilemas reales podremos sacarlos de la propia vida cotidiana de los alumnos, de los medios de comunicación, de textos con valores como los que expusimos más arriba, etc.

Alternativas: es necesario plantear claramente todas las posibles soluciones y su grado de legitimidad.

Naturaleza: Los sucesos deben estar centrados claramente sobre cuestiones de valor moral.

El profesor debe asegurarse de que los alumnos entienden claramente la naturaleza del dilema, sus circunstancias y las posibles respuestas que propone.

Toma de decisión: El dilema debe plantearse con preguntas del tipo: ¿Es correcta la decisión de X?, o ¿Qué habrías hecho tú en el lugar de X?

Dinámicas de grupo: Podemos utilizarlas para favorecer el intercambio de opiniones, pero teniendo en cuenta que no estamos ante una terapia de grupo, y lo que realmente importa no es la vida personal de los participantes

* **FUENTES**

Textos con valores:

Muchos textos con valores (cuentos, fábulas, parábolas, poemas, etc.) pueden ser utilizados como verdaderos dilemas, si nos interrogamos por el mensaje ético que plantean. Por ejemplo, el siguiente texto de Berthold Brecht plantea un dilema centrado en el conflicto entre dos valores igualmente factibles y defendibles: el valor de la seguridad, y el valor de la solidaridad. La pregunta clave del texto puede ser algo así como: ¿Estás dispuesto a arriesgar tu seguridad para ayudar a los demás?

* 1. **CONSTRUIR DILEMAS MORALES**

No es tarea fácil confeccionar los dilemas morales, pero si queremos trabajar el análisis de dilemas, es imprescindible acometer la tarea. Como ya hemos apuntado en otro lugar, se debe hacer un planteamiento global del proyecto y es necesario tener claros los valores sobre los que se desea insistir a la hora de seleccionar el material.

Dentro de este ámbito tal vez sea imprescindible que el programa de discusión de dilemas morales se realice después de haber dedicado algún tiempo a la tarea de analizar y aclarar lo que son los valores, de tal manera que el alumno tenga criterios para entender el contexto dentro del cual se desarrolla la actividad.

Hay que tener en cuenta, también, la duración de la experiencia. Si se le va a dedicar un trimestre, son necesarios al menos 5 dilemas mensuales y en la selección de los mismos deberán considerarse los siguientes extremos:

El dilema debe ser relevante para el grupo en el tipo de problema que plantea, por tanto es importante conocer a los miembros del grupo con el que se va a trabajar: edad, nivel de conocimientos, intereses de la mayoría.

El planteamiento del dilema debe realizarse de forma comprensible para ellos. Relatar la historia y escribirla bien es importantísimo para su comprensión y posterior discusión.

Elementos de los dilemas.

La discusión de dilemas no es una técnica de terapia de grupos, por lo tanto el foco de interés no debe estar centrado en la vida de los sujetos que participan en el análisis.

El caso presentado debe remarcar bien y debe diferenciar claramente las alternativas planteadas y su legitimidad. Debe aparecer muy claro el personaje principal, y que tiene que elegir entre dos opciones: (A) o (B).

Los sucesos deben estar centrados sobre cuestiones de valor moral. El profesor tiene que estar seguro de que el dilema es entendido por los alumnos; si no es así, debe proporcionarles las explicaciones necesarias para que todos los asistentes tengan muy claro el hecho sobre el que se va a plantear el trabajo

El planteamiento del dilema debe terminar siempre con preguntas del tipo: ¿qué debe/debería hacer X?, con el objetivo de que aparezca de forma clara la obligación moral del protagonista de la historia.

Es conveniente tener preparadas algunas alternativas al dilema planteado por si los alumnos no captan el problema y el debate se hace imposible.

Estas alternativas pueden ser:

Sencillas modificaciones o complicaciones del dilema planteado.

Disponer de preguntas sonda (exploratorias) que permitan comprobar que se ha entendido el problema/s planteado/s. Este tipo de preguntas pueden también ser útiles cuando el diálogo derive hacia cuestiones poco relevantes, o cuando los asistentes necesiten ayuda porque se les han agotado las cuestiones que les permitan profundizar en el análisis de los hechos.

A la hora de realizar la programación debes recordar que:

=> Buscar dilemas es una labor que el profesor debe realizar.

=> Al plantear un dilema es conveniente señalar la fuente que lo ha inspirado: un libro, el periódico, una película, un suceso real... Esto puede servir de ayuda a los que deben resolverlo. Tal vez se puedan hacer una mejor composición de lugar y esto les acerque al problema. Si los alumnos se sienten implicados, su interés aumenta.

=> No todos los grupos son iguales. Piensa en los alumnos o en el grupo ante el que va a ser planteado: la edad, el nivel de desarrollo o conocimientos, los intereses, el presencia mayoritaria de un sexo u otro... Todo dilema debe ser adaptado al grupo. Una historia que da buen resultado en un grupo de alumnos puede resultar poco inspiradora en otro.

=> En el conflicto debe haber un personaje central, que es el que debe elegir una opción. Este personaje no debe estar excesivamente alejado de las posibilidades reales o imaginarias del grupo.

=> El conflicto siempre es moral. Si aparecen otros aspectos controvertidos, hay que tenerlos en cuenta previamente y tener planificadas algunas preguntas alternativas que reconduzcan al conflicto original, en el caso de que el objetivo inicial se desviase. Si el planteamiento del dilema se acaba con la pregunta: ¿Qué debe hacer?, se remarca el aspecto moral de la solución conflictiva.

Debes evitar:

=> Los dilemas ambiguos, bien porque la historia carezca de interés, bien porque se usen palabras excesivamente técnicas, o bien porque la historia sea excesivamente complicada.

=> Que el conflicto moral inicial pueda ser olvidado al estar rodeado de otros conflictos cuyos elementos puedan ser mucho más atractivos para el alumno.

=> Convertir la sesión en una especie de terapia de grupo, en la que cada cual cuenta su experiencia.

=> Que el profesor sea el que aporte las soluciones el problema. Son los alumnos los que deberán buscar las posibles salidas del mismo, y no esperar que el profesor sea el que diga la última palabra.

=> Los planteamientos maximalistas y ¡porque sí!. Habrá que insistir constantemente en que cualquier planteamiento deberá estar adornado y acompañado de las oportunas razones. Si esto no ocurre dicho planteamiento podrá no tenerse en cuenta.

* 1. **Dilema de Heinz**

Mucha gente piensa en la moralidad en términos de los valores que ha adquirido de entorno social. Por tanto, se piensa que una persona tiene valores, y se supone que una persona moral obre de acuerdo con esos valores. Mientras que esta opinión de sentido común está de acuerdo con gran parte de la experiencia diaria, no considera lo ocurre cuando los valores de una persona entran en conflicto. ¿Cómo decide uno qué valor seguir**?**

* + 1. **Descripción del test y el concepto de etapa**

Para diseñar su teoría, Kohlberg toma un grupo de cincuenta hombres a los que entrevista cada tres años durante doce años. La meta es reunir sus respuestas a algunos dilemas morales que él les propone. El más conocido es el “dilema de Heinz”, que dice lo siguiente:

“En Europa hay una mujer que padece un tipo especial de cáncer y va a morir pronto. Hay un medicamento que los médicos piensan que puede salvarla; es una forma de radio que un farmacéutico de la misma ciudad acaba de descubrir. La droga es cara, pero el farmacéutico está cobrando diez veces lo que le ha costado a él hacerla. El pago $200 por radio, y está cobrando $2000 por una pequeña dosis del medicamento. El esposo de la mujer enferma, Heinz, acude a todo el mundo para pedir prestado dinero, pero sólo puede reunir $1000 que es la mitad de los que cuesta. Le dice el farmacéutico que su esposa está muriendo y le pide que le venda el medicamento más barato o le deje pagar más tarde. El farmacéutico dice: "No, yo la descubrí y voy a sacar dinero de él". Heinz está desesperado y piensa atracar el establecimiento para robar la medicina”

La respuesta a tales dilemas es libre, y Kohlberg construye su teoría basándose en las diferentes respuestas. Él dice que los individuos desde la niñez hasta la madurez pasan por seis etapas del desarrollo moral, y la evolución a través de estas etapas sigue siempre el mismo orden, de menor a mayor, de manera que una vez alcanzada una etapa más alta ya no se retrocede. Estas etapas son las mismas para todos los seres humanos, independientemente de la cultura, el país o la época histórica a la que pertenezcan.

De esta manera Kohlberg echa por tierra el relativismo moral, al considerar que todos los seres humanos tienen en común unas líneas generales de desarrollo. Mientras que el relativismo sostiene que las diversas culturas tienen valores basados en diversas tradiciones irreconciliables entre sí, Kohlberg defiende que el entendimiento mutuo entre las culturas es posible. Para demostrar esto utiliza la teoría del desarrollo cognitivo, describiendo las etapas del desarrollo moral de la siguiente forma:

* Primero, las etapas implican una secuencia invariable. Cada niño está obligado a ir paso a paso a través de cada tipo de juicio moral diseñado. Es por supuesto posible para un niño moverse a velocidades diferentes y detenerse en cualquier nivel del desarrollo; pero si él continúa moviéndose hacia arriba, está obligado a moverse de acuerdo con esos pasos. (...).
* Segundo, las etapas definen “todos estructurados”, modos totales de pensar, no actitudes hacia situaciones particulares. (...).
* Tercero, el concepto de etapa implica universalidad de la secuencia bajo condiciones culturales diferentes.
  + 1. **Breve presentación de la teoría de Lawrence Kohlberg**

Lawrence Kohlberg se propuso estudiar, desde 1958, la evolución del conocimiento moral en los seres humanos, inspirado en la obra de J. Piaget, aunque corrigiendo su teoría del juicio moral como una exclusiva reacción cognoscitivo-afectiva del ser humano frente a situaciones que reclaman alguna acción.

El juicio moral es, para Kohlberg, una opinión que nace en el sujeto en cuanto es capaz de ponerse mentalmente en el lugar del otro. Concebido así, el juicio moral no es una mera adaptación del sujeto al medio sobre el que actúa, sino que su ámbito de referencia es el interpersonal, exigiendo del sujeto ser capaz de verse a sí mismo como si fuera la persona que tiene enfrente, de imaginar qué pensaría si estuviera en las circunstancias ajenas, padeciendo la acción que se dispone a hacer.

El procedimiento que usó nos recuerda el del psicólogo suizo: una adaptación del método clínico. Consistía en exponer al sujeto un dilema moral hipotético, tras lo cual le hacía una pregunta concretísima, pidiéndole a continuación las razones de su respuesta.

El dilema más famoso es el de Heinz. Menos conocido es el de Joe. Se trata de un niño de unos 14 años que, para pagarse un campamento de verano ha trabajado repartiendo periódicos y leche fuera de su horario escolar, pues sus padres así se lo han impuesto. Cuando, tras muchos días de trabajo, reúne el dinero suficiente, a su padre le invitan a pescar, pero no tiene equipo de pesca ni suficiente dinero para comprarlo. Decide pedirle el dinero a Joe. La pregunta es: “Si tú fueras Joe, ¿se lo darías? ¿Por qué?"

Al examinar las respuestas, Kohlberg se percató de la correspondencia entre la edad cronológica y el tipo de razones que daban; además, no solían variar en función de la información suplementaria que recibieran. Así, pudo distinguir 6 estadios de desarrollo del juicio moral, agrupados en 3 niveles. El primer nivel, el pre-convencional, se guía por las consecuencias que sus actos tendrán para el sujeto, tanto directa como indirectamente. Es como si el enfoque general, el principio que generase el juicio moral fuera “obra de tal manera que tus intereses salgan más beneficiados y menos perjudicados”. En el primer estadio de este nivel, el niño cumplirá las normas por temor a un castigo concebido como inevitable.

En el segundo estadio de este nivel, se está atento también a los beneficios que nuestras acciones pueden acarrearnos, y no sólo a los perjuicios, y ni unos ni otros se ven como inevitables. El sujeto juzgará que hay que hacer aquello que le resulte más rentable en el cómputo de beneficios menos perjuicios.

El segundo nivel, el convencional, se guía por un principio que podríamos enunciar como “obra siguiendo las normas establecidas”. El primer estadio de este nivel, el 3, corresponde a quien juzga que hay que obrar respetando el papel que a él, como individuo, le ha tocado cumplir. Si es hijo, creerá que su deber es ser un buen hijo, hacer todo lo que ese papel dice que hay que hacer, independientemente de otras consideraciones. De esta manera, uno cree hacer lo que debe, y espera que los demás lo hagan también. En el segundo estadio de este nivel, el 4, se obra siguiendo un guión, pero justificándolo de otra forma. En efecto, no se cree ser buena persona por cumplir nuestro rol por ello mismo, sino porque de esa manera conservamos el buen funcionamiento social. El fin es la supervivencia de la sociedad tal como está, como un todo integrado. No cumplir el propio papel social es ir contra el fundamento mismo de lo convencionalmente establecido, de las leyes, que se constituyen en principio último, garantía de la conservación de la sociedad tal cual es.

El tercer y último nivel de desarrollo moral, el post-convencional, se divide, como los demás, en dos estadios. En el primero de ellos, el 5, juzgamos que hay que obrar de manera que la organización social resultante mejore la actual, sin aceptar que la dada sea la mejor. Las leyes, incluso las más importantes, son susceptibles de ser cambiadas, porque no es seguro que la sociedad real, en la que vivimos, sea la mejor de las posibles. El criterio del cambio aceptable de normas es el acuerdo general, abiertamente adoptado.

El segundo estadio de este nivel, el 6, es el propiamente moral: la justificación última, tanto de juicios morales como de acciones, es su validez moral; es decir, su universalidad e incondicionalidad, asumidas personalmente. No se trata ya de obrar guiados por acuerdos responsablemente asumidos por una comunidad limitada, sino que la comunidad se extiende a toda la Humanidad. Este último estadio es el que se adquiere en último lugar, si es que algún individuo llega a lograrlo.

Cada uno de los tres niveles viene caracterizado por un enfoque general propio: egoísta el primero, convencional el segundo, y de principios el último. En cuanto a los estadios, vienen definidos en función del criterio usado, implícita o explícitamente, para justificar un juicio moral. Si el criterio es “obra de tal manera que nadie te castigue”, nos hallamos ante un juicio moral valorado siguiendo los patrones del primer estadio; si el criterio es “obra siguiendo el papel que te ha tocado: hijo, esposo, colega, etc.”, nos hallamos en el estadio y así sucesivamente.

Con algunas fluctuaciones comprensibles, hay cierta correspondencia entre la edad cronológica y los estadios morales, lo mismo que la hay entre la edad y el estadio lógico-cognitivo de Piaget. De manera aproximada, diremos que a los 10 años hay niños pertenecientes a los tres primeros estadios; a los 13, casi todos han accedido al estadio 3, pero algunos llegan al 4 y muy pocos al 5. Desde los 16 hasta los 20 años, se consolidan los estadios 3 y 4, y aumenta el porcentaje de los que llegan al 5. A partir de los 21 años dominan los estadios 3 y 4, y apenas un 25 % alcanza el nivel posconvencional, en alguno de sus dos estadios. Estos resultados proceden de poblaciones experimentales estadounidenses, pero es probable que la situación sea semejante entre nosotros, variando únicamente la velocidad de adquisición.

Por otro lado, es importante destacar otro hecho: el porcentaje de individuos que son consecuentes con sus juicios morales es muy alto en los niveles pre y post convencional, siendo menor en el intermedio, precisamente el más abundante entre la población adulta. Como psicopedagogos, tendríamos que darnos prisa para que los alumnos alcancen el nivel post-convencional cuanto antes, desde luego antes de que abandonen el sistema educativo.

El desarrollo del juicio moral del individuo humano sigue siempre la misma secuencia, del estadio 1 al 6, y en este orden, independientemente de la cultura a la que se pertenezca. Este es un hecho psicológico de la mayor importancia, comprobado por Kohlberg en ensayos con sujetos norteamericanos, turcos y orientales. Por otro lado, nos advierte que un sujeto de una etapa dada suele admirar los argumentos del estadio inmediatamente superior, sobre todo cuando éstos se dan en un contexto conflictivo, contexto en el que los argumentos propios de su estadio parecen ser insuficientes.

Esta inclinación general es la que nos permite albergar la esperanza de emplear esta teoría no sólo para diagnosticar el estadio, sino también para desarrollar el juicio moral del alumno. Kohlberg ha acumulado gran experiencia en este campo, y nos propone ejercicios en los que el alumno se ponga en el lugar de los demás, pues en la medida en que el sujeto es capaz de adoptar el *rol* del otro, es susceptible de desarrollarse moralmente. Esto se logra usando los mismos instrumentos útiles para la clasificación moral del sujeto en cuestión: los dilemas morales hipotéticos.

Kohlberg y sus seguidores han comprobado que el crecimiento moral consolidado es mayor aplicando este método que si esa intervención no se da. Esta técnica, con todas las limitaciones, abre una puerta a la educación moral, al desarrollo moral entendido en el sentido kolhbergtiano, como movimiento de un estadio al siguiente.

Debe notarse que en el análisis de Kohlberg, los desarrollos de cada etapa se van edificando sobre los logros de las etapas anteriores y cada nivel corresponde a edades cronológicas. El nivel A preconvencional en el cual se inicia la fase de operaciones concretas (etapas 1 y 2) se alcanzaría entre los 5 y los 8 años. El nivel B convencional en el cual el razonamiento lógico formal llega a su equilibrio (etapas 4 y 5) se alcanza a partir de la preadolescencia hasta la adolescencia de 8 a 14 años. El nivel C posconvencional (etapas 5 y 6) se podría alcanzar entre los 16 y los 18 años, aunque algunas personas siguen incorporando los correspondientes desarrollos hasta los 25 años y otras nunca llegan a la etapa 6 de los principios éticos universales. La existencia de tales etapas ha sido corroborada empíricamente en estudios longitudinales e interculturales.

1. **CÓMO TIENE LUGAR EL DESARROLLO MORAL**

Según Kohlberg, estas etapas no son el producto de la maduración. Es decir, las estructuras y las secuencias de las etapas no se despliegan simplemente según un modelo genético. Kohlberg tampoco mantiene que sus etapas son el producto de la socialización. Es decir, los agentes que socializan (por ejemplo, los padres y profesores) no enseñan directamente nuevas formas de pensamiento. De hecho, es difícil imaginarlos enseñando sistemáticamente cada nueva etapa en su lugar concreto en la secuencia.

Las etapas emergen de nuestro propio pensamiento acerca de problemas morales. Las experiencias sociales promueven el desarrollo, pero lo hacen estimulando nuestros procesos mentales. Cuando participamos en discusiones y debate con otras personas, encontramos nuestras opiniones cuestionadas y desafiadas y, por lo tanto, nos vemos motivados a buscar nuevas posiciones más amplias. Podemos imaginar, por ejemplo, a un hombre joven y a una mujer que discuten una nueva ley. El hombre dice que todo el mundo debe obedecerla, tanto si le gusta como si no, porque las leyes son vitales a la organización social (etapa 4). La mujer advierte, sin embargo, que algunas sociedades bien organizadas, tales como la Alemania Nazi, no eran particularmente morales. El hombre entonces observa que cierta evidencia contradice su opinión. Entonces experimenta un conflicto cognitivo y se ve motivado a pensar en el tema más profundamente, quizás moviéndose un poco hacia la etapa 5.

Kohlberg también habla a veces del cambio que ocurre con las oportunidades de toma de papeles, es decir, oportunidades de considerar los puntos de vista de los demás. Conforme los niños interactúan con otros, aprenden cómo difieren los puntos de vista y cómo coordinarlos en actividades cooperativas. Mientras discuten sus problemas y resuelven sus diferencias, desarrollan sus conceptos de lo que es justo.

Sean como sean las interacciones, funcionan mejor, dice Kohlberg, cuando son abiertas y democráticas. Cuanto menos presionados se sienten los niños a simplemente conformarse con la autoridad, más libres serán para establecer sus propias diferencias y formular sus propias ideas.

1. **TRABAJO EMPÉRICO**
   1. **Objetivos**

* Reconocer y valorar la especificidad del ser humano como ser capaz para darse a si mismo [principios](http://www.monografias.com/trabajos6/etic/etic.shtml) racionales que orienten su vida, individual y colectivamente.
* Identificar y analizar críticamente los [problemas](http://www.monografias.com/trabajos15/calidad-serv/calidad-serv.shtml#PLANT) morales, valores y [proyectos](http://www.monografias.com/trabajos12/pmbok/pmbok.shtml) éticos de la [comunidad](http://www.monografias.com/trabajos910/comunidades-de-hombres/comunidades-de-hombres.shtml) donde se pertenece.
* Reconocer y analizar cuestiones relativas a los valores morales fundamentales en [función](http://www.monografias.com/trabajos7/mafu/mafu.shtml) de la vida [personal](http://www.monografias.com/trabajos11/fuper/fuper.shtml), colectiva como joven.
* Mostrar actitudes de tolerancia y [respeto](http://www.monografias.com/trabajos5/biore/biore.shtml#auto) hacia otras opciones éticas, desde juicios y valoraciones de autonomía [moral](http://www.monografias.com/trabajos15/etica-axiologia/etica-axiologia.shtml).
* Mostrar actitudes de rechazo hacia todo tipo de injusticia, [corrupción](http://www.monografias.com/trabajos28/etica-corrupcion/etica-corrupcion.shtml), [guerra](http://www.monografias.com/trabajos11/artguerr/artguerr.shtml), crímenes, [secuestro](http://www.monografias.com/trabajos7/inse/inse.shtml), etc. Mostrando compromiso con los proyectos éticos y morales.
* Elaborar juicios morales de [valor](http://www.monografias.com/trabajos14/nuevmicro/nuevmicro.shtml) reconociendo el problema de la justificación de normas, valores y principios de actuación.
* Debatir de forma racional, con respeto y abierta acerca de problemas éticos, valorando siempre el [dialogo](http://www.monografias.com/trabajos12/dialarg/dialarg.shtml), como medio para la superación de [conflictos](http://www.monografias.com/trabajos55/conflictos/conflictos.shtml).
* Ejercitarse, meditar e imaginar cómo tomar medidas para resolver o paliar problemas morales.
* Desarrollar de la capacidad de elaborar juicios morales.
  1. **Análisis de contextos**

**La ciudad de Melilla se encuentra situada en el Norte de África. Está limitada al norte, sur y oeste por Marruecos y al este por el mar Mediterráneo. Se encuentra enclavada en una región natural conocida por el nombre de Kelaya, siendo sus principales accidentes geográficos el Cabo Tresforcas, situado al norte de la ciudad y una laguna litoral conocida con el nombre de Mar Chica situada al sur. Su población ronda los 60.000 habitantes, siendo un 60% de religión católica y origen peninsular y el 40% restante de religión musulmana y etnia bereber. También cuenta la ciudad con una pequeña comunidad de judíos y algunas familias de hindúes.**

Se encuentra comunicada por barco con Málaga y Almería, trayecto que se realiza en unas 8 horas. También tiene un aeropuerto co vuelos diarios a Málaga, Almería y Madrid.

Su población se dedica fundamentalmente al comercio y el resto a la función pública, pues por lo reducido de su tamaño (12 Kilómetros cuadrados) no hay agricultura ni industrias.

**C.E.I.P LEÓN SOLÁ**

Se encuentra situado en uno de los barrios más deprivados de la ciudad que se conoce con el nombre de Cañada de Hidum. Su población está formada por habitantes de etnia bereber cuya lengua materna es el tamazight. Cuenta con nueve aulas de educación infantil, veinte aulas de educación primaria y un aula de educación especial. También cuenta con un servicio de comedor escolar donde comen diariamente más de 250 alumnos. En total contamos con 756 alumnos y 49 profesores.

La totalidad del alumnado es de religión musulmana y etnia bereber. Su lengua habitual es el tamazight.

* 1. **FINALIDAD**

Conducir el alumno a responder a la pregunta del texto de Heinz sin que el profesor imponga sus propias opiniones ayudándoles a pensar sobre el dilema con plena autonomía.

* 1. **El papel de la escuela y del profesor en el desarrollo moral del niño**

La escuela tiene la obligación de proporcionar las claves y experiencias de aprendizaje desde las que los alumnos puedan ir construyendo un marco mental propio, que contribuya a una autonomía en el desarrollo social y moral.

Y en este sentido es un reto que se plantea a la educación para lograr promover la autonomía de los alumnos y de las alumnas, no sólo en los aspectos cognoscitivos e intelectuales, sino también en su desarrollo social y moral.

Plantear que todo el curriculum y la acción conjunta del centro esté impregnado de valores morales y cívicos, fuertemente problemática por su vulnerabilidad frente al contexto social. Esta tarea no es exclusiva sólo de la escuela y de sus maestros y profesoras sino que demanda compartir esta función con la implicación directa de los padres y de la llamada “comunidad educativa”. Una educación en valores exige un amplio apoyo en materiales y acciones formativas de los profesores, rediseñar los espacios organizativos y laborales en los centros para que sean posible las acciones colegiadas que se proponen, y -más prioritariamente- revalidar socialmente la función docente y de la escuela, tan falta de reconocimiento social en los últimos tiempos.

La actuación del profesor o profesora es muy importante para crear las condiciones que promueven el desarrollo moral. Hay que admitir su relevancia, pero no hay que olvidar que los modos de pensar de cada etapa no se pueden enseñar, sino que cada persona los ha de aprender por si misma. Entre las funciones más importantes destacamos las siguientes: crear el conflicto, animar las discusiones y estimular a los alumnos para ponerse en el lugar de otros. Terminaremos los dos últimos puntos correspondientes a este apartado, apuntando de forma sistemática algunos recursos para animar las discusiones y algunas dificultades que suelen aparecer en las mismas.

El desarrollo moral y la capacidad de tomar la perspectiva de otro son considerados procesos concomitantes en la educación moral. Por ello, el profesor debe aprovechar la fase de discusión para que el alumnado asuma los roles de los distintos personajes que aparecen el dilema o, incluso, de sus propios compañeros de clase. Pueden utilizarse preguntas del tipo: ¿Qué sentirá X en tal caso?¿cómo pensarías tú si estuvieras en caso de Y, ¿qué esperarías de X si fueras Y?

O preguntas que inviten a atender a las posibilidades de pensamiento y argumentación de los demás:¿puedes explicar con tus palabras la postura que defiende Pedro?,¡puedes repetir el razonamiento de Luis para justificar su opción?, ¿qué crees que ha querido decir Nuria en su última intervención?...etc.

1. **MÉTODO**
   1. **Participantes**

El estudio se desarrolla en el Colegio León Solá, trabajamos con un grupo de alumnos una de las actividades, como es común en los cursos sobre valores, planteamos al grupo el dilema del señor Heinz (ideado por Lawrence Kolhberg), en que un hombre se encuentra ante una situación desesperada debido a que su esposa se está muriendo y logra reunir el dinero necesario para comprar el único medicamento disponible que puede salvarla. Después de hacer todos los esfuerzos posibles, y ante la negativa del farmacéutico que inventó el remedio a darle crédito, se enfrentaba a la disyuntiva de robarlo o dejarla morir. Se le pregunta al grupo que debería hacer el señor Heinz.

Los datos incluidos y analizados en este proyecto discurren de una metodología cualitativa, a fin de entender en profundidad los motivos, las razones que llevan los participantes a indicar que Heinz debería robar el medicamento, porque la vida de su mujer esta primero. Al cambiar los sujetos, y suponer que la enferma es la madre de los participantes y ellos son quienes deben colocarse en la misma situación del señor Heinz, casi todos indican que por la madre harían cualquier cosa.

El método utilizado consistió en aplicar la entrevista sobre el dilema de Heinz, perteneciente a la escala de desarrollo moral de L. Kohlberg, a una muestra de 24, los resultados obtenidos al aplicar la escala de tres niveles de Desarrollo Moral (Pre-convencional, Convencional y Post- convencional), arrojan: que existen diferencias significativas a un nivel de significación en el desarrollo del juicio moral de estos alumnos. Igualmente la muestra total refleja un funcionamiento moral a nivel convencional.

* 1. **Instrumentos**

El instrumento utilizado es "El Dilema de Heinz", el cual fue creado por Kohlberg y tiene como fin la identificación de los distintos estadios del Desarrollo Moral de los individuos. Cada respuesta o análisis dado frente al dilema de Heinz fue ubicada en uno de los estadios del Desarrollo Moral, sobre la base de la ejemplificación entregada por Kohlberg sobre los distintos tipos de razonamiento moral.

* 1. **Procedimiento**

sUn vez detectada la población y número de muestra escogida, se procederá a establecer contacto con el profesor del Colegio de León Solá a quien se le explica el propósito y características del estudio, para sí facilitarnos el contacto con estos alumnos.

El procedimiento que usamos consistía en exponer al sujeto un dilema moral hipotético, tras lo cual le hacía una pregunta concretísima, pidiéndole a continuación las razones de su respuesta.

Una vez planteado el dilema de Heinz, el entrevistador pregunte muchas veces, después de la primera respuesta al “¿por qué?” para llegar al corazón de las razones por las cuales el entrevistado responde “sí” o “no”. En el marco de esta encuesta, la insistencia en las preguntas no era viable, por lo cual el encuestador solamente anotó la primera respuesta negativa o positiva, seguida de la trascripción de la respuesta a la pregunta “¿por qué?”.

* 1. **Análisis de datos**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Nombres | Edad | respuestas | Estadios |
| Yasser | 6 años | No, porque está muy mal robar | Primer nivel preconvenional  (1er etapa) |
| Umaima | 6 años | Yo diría que no, robar no vale | Primer nivel preconvencional(1er etapa) |
| Sukaina | 7 años | No, porque robar no vale. | primer nivel preconvencional(1er etapa) |
| Romaissa | 7 años | Sí, porque está ayudando a su mujer. | Primer nivel preconvencional(1er etapa) |
| Salma | 8 años | Está mal | Primer nivel preconvencional(1er etapa) |
| Rocío | 8 años | Porque está salvando a su mujer y la quiere | Primer nivel preconvencional(2er etapa) |
| Nasima | 8 años | No, porque está muy mal robar | Primer nivel preconvencional(1er etapa) |
| Salma | 8 años | No me gusta nada de lo que va robar porque la Policía lo va a detener y eso es peligroso | Primer nivel preconvencional (1er etapa) |
| Ikram | 8 años | Está mal porque atracar está muy mal | Primer nivel preconvenional(1er etapa) |
| Selma | 8 años | Está mal porque se gana la vida … | Primer nivel preconvencional(1er etapa) |
| Hajar | 8 años | No debe robar la medicina | Primer nivel 1er etapa) |
| Nader | 8 años | Está mal muy mal porque no se vale robar | Primer nivel preconvencional(1er etapa) |
| Imen | 8 años | Robar no es necesario así , que está mal | Nivel I moralidad preconvencional(1er etapa) |
| Ikram | 8 años | Si, porque su mujer se está muriendo, tiene que hacer algo | Nivel II convencional 3er etapa |
| Salma | 9 años | No, está mal | Primer nivel preconvencional(1er etapa) |
| Bilal | 9 años | Está mal porque los robones son malos, | Primer nivel peconvencional(1er etapa) |
| Brahim | 9 años | Está mal porque ha ido a robar | Primer nivel preconvencional(1er etapa) |
| Yasin | 9 años | No, porque el señor ha robado la medicina al médico | Primer nivel preconvencional (1er etapa) |
| Anisa | 10 años | Si, porque debe robar la medicina para su mujer que está enferma, porque es muy cara la medicina, vale 2000 | Nivel II moralidad convencional 3er etapa |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Anas | 11 años | Sí, porque su mujer se está muriendo y necesita el medicamento para vivir. | Nivel II convencional(3er etapa) |
| Yusra | 12 años | No, porque no vale robar | Nivel II moralidad convencional 4er etapa |
| Yunes | 14 años | Si, porque así su mujer no se muera , y ya luego cuando su mujer se recupere le pague los 2000 euros al dueño de la farmacia | Nivel II moralidad Convencional 3er Etapa |
| Adam | 16 años | Si, porque su mujer se está muriendo, como la quiere hace cualquier cosa por ella. | Nivel II moralidad convencional 3er etapa |

* 1. **Resultados**

El instrumento consiste en una breve historia donde se plantea un dilema moral en base a un final abierto, frente al cual el sujeto entrevistado debe dar su opinión.

Frente a los resultados obtenidos podemos agregar que hay otros factores que influyen en el desarrollo moral, como la familia, considerándola como un poderoso agente de socialización para sus miembros, donde se enseña, se aprende y se comparte una serie de valores relacionados con hechos o situaciones de la vida cotidiana que nos permiten emitir un juicio valórico acerca de éstas.

Ya que el individuo forma grupos siente que pertenece a ellos y se desarrolla en ellos y adquiere cierta identidad importante en la asimilación de actitudes de tipo valórica. Para explicar más la inexistencia de esta supuesta diferencia debemos considerar que los individuos, miembros de una misma cultura están insertos en un ambiente social que les comunica aquellas actitudes, acciones o situaciones que pertenecen o no a lo esperado y que se definen como correctos o incorrectos. El sujeto, al pertenecer a una sociedad, asume un conjunto de valores que son difundidos abiertamente y esto permite que éste se identifique con la sociedad y cultura que lo alberga. Reconociendo entonces a la familia como un subsistema que procura enseñar a sus miembros aquellos valores que pertenecen a sus ideologías y características que además se encuentran dentro del contexto social general. Es por eso que es importante destacar ambos aspectos, familia y sociedad ya que ambos enseñan a todos sus miembros aquellos valores que se dirigen al bien común y esto estaría demostrando que no tendría por qué existir diferenciación entre sujetos que pertenecen a distintos grupos.

Cabe destacar que aunque existen estos agentes socializadores de gran importancia, sociedad y familia, vale la pena considerar que hay aspectos biológicos y por consecuencias cognoscitivas que definen e influye el desarrollo moral. (por ejemplo nuestros sujetos fueron seleccionados por edad ya que si consideramos grupos muy diferentes en edad tendríamos diferencias significativas.

Los niños en la etapa 1 el castigo está vinculado a la conducta incorrecta; el castigo "prueba" que la desobediencia es incorrecta, en esta etapa, el problema es así de simple; el niño todavía no reconoce los derechos y sentimientos de otras personas, y no considera por qué el hombre estaba equivocado o lo que le podía pasar a la gente del pueblo si le pegaran. El problema se acaba cuando se administra el castigo.

Los niños en la etapa 3 creen que la gente debe atenerse a las expectativas de la familia y de la comunidad y comportarse correctamente. Comportarse correctamente significa tener buenas intenciones y sentimientos interpersonales, como amor, empatía, confianza y preocupación por los demás. Heinz, suelen decir, hizo bien al robar el medicamento porque "era un buen hombre por querer salvarla" y "sus intenciones eran buenas: salvar la vida a alguien que ama." Incluso si Heinz no amaba a su esposa, estas personas dicen a menudo que debe robar el medicamento porque "No creo que ningún marido deba quedarse sentado mirando como muere su esposa"

En la etapa 4, en cambio, la persona se preocupa más por la sociedad como un todo. Ahora el énfasis está en obedecer las leyes, respetar la autoridad, y la ejecución de los deberes para mantener el orden social. En respuesta a la historia de Heinz, muchos dicen que entienden que los motivos de Heinz eran buenos, pero no pueden perdonar el robo. ¿Qué sucedería si comenzamos todos a romper las leyes siempre que sintiéramos que tenemos una buena razón? El resultado sería el caos; la sociedad no podría funcionar.

Por último y a modo de una discusión futura quisiéramos proponer que a pesar de todas las influencias que puede recibir el hombre, la moral es una característica que lo define como tal y se encuentra en él antes de ser incluso socializado ya que creemos que en su naturaleza se encuentra este fin de vivir con otros y lograr convivir con ellos y que la sociedad sería la primera experiencia donde el hombre tiene la oportunidad de expresarlo y aplicarla, (esto considerándolo como idea abierta a ser analizada).

1. **CONCLUSIONES**

Para fortalecer los valores no solo basta con invitar y concienciar al alumno sobre la necesidad de actuar correctamente sino invitarlo a que mantenga su conducta adecuada demás personas, es necesario además motivar a los estudiantes por el estudio, prepararlos para la vida, para el trabajo, para el cambio y la transformación, para lo cual es necesario argumentar, demostrar y persuadir, desde la clase. Es por ello este modesto trabajo que como muchos espero que te ayuden como alumno y si eres profesor no olvides poner las citas, esperando también que te sea un auxiliar mucho éxito y adelante.

Una de las tesis más interesantes de Kohlberg es que existe un paralelismo universal entre el desarrollo psicológico y el moral. Otra tesis es que, al menos hasta cierto punto, puede tener lugar el desarrollo moral sin referencia a ningún contenido moral sustantivo. Una tercera tesis es que el razonamiento moral deontológico es superior al razonamiento moral utilitarista.

Si bien no niego que existan etapas universales de desarrollo moral y psicológico, he cuestionado con énfasis la tesis de que existe un paralelismo entre ambos. Si, en cualquier caso, no podemos denominar una forma de desarrollo moral a las actitudes propias de la ideología nazi, el desarrollo moral tiene quizás un contenido universal por cuanto, al menos, existen algunas restricciones universales a lo que puede admitirse como especie de semejante desarrollo. Y la referencia a Aristóteles relativa a la formación moral sugiere la idea de que en semejante desarrollo existe cierta universalidad por lo que respecta al procedimiento: es improbable que la práctica del daño gratuito inspire el desarrollo moral. Estas observaciones valen también acerca de la segunda tesis. Por lo que respecta a la tercera, baste decir que el debate entre utilitaristas y deontologistas es un debate ya antiguo, y es improbable que se zanje apelando a la psicología cognitiva.

* 1. **Un propuesta: Dilemas dramatizados**

Uno de los objetivos principales del nuevo currículo de la Ética de 4º es promocionar el crecimiento moral de los alumnos, al menos hasta un nivel que lo configure como ciudadano consciente, activo y responsable, como ya vimos antes. Para ello, se plantean unos contenidos de difícil comprensión para alumnos de poco más de 15 años, si admitimos las tesis de Kohlberg. Por otro lado, los conceptos necesarios para poder adentrarse en la consideración moral de los asuntos humanos son tan abstractos que quizá sólo algunos alumnos pueden llenarlos de sentido pleno.

Por otro lado, plantear discusiones en medio de una estructura escolar que no permite ser coherente con las conclusiones a las que muy razonablemente se llegará, a poco despierto que sean los alumnos y el profesor, dadas las tremendas injusticias ocultas en un sistema que aparentemente funciona bien, es, por decirlo de manera dulce, seriamente disfuncional.

Teniendo a la vista el modelo de Kohlberg, los problemas con los que se encontró y las circunstancias docentes actuales, es conveniente imaginar cómo podríamos aprovechar su experiencia. Usaremos sus métodos no sólo como instrumento de diagnóstico y clasificación, sino también como órgano impulsor de crecimiento moral, para lo cual es necesario provocar conflictos y dar la oportunidad al alumno de adoptar argumentos y roles propios del estadio siguiente al suyo. En mi modesta opinión, y sin ánimo de haber descubierto el Mediterráneo, creo que es positivo el uso de dilemas reales o muy probables en el entorno de los centros escolares, o en su mismo seno, y darles un formato teatral, incluyendo personajes que se expresen como lo hacen nuestros alumnos, que adopten razones, formas de ver los asuntos morales y perspectivas propias de cada uno de los seis estadios. Además, permitiremos a cada alumno elegir un personaje libremente, así como cambiar los matices de los personajes dentro del estadio al que pertenece, y probablemente al que pertenece el alumno que lo escoge. Los temas pueden ser los mismos que Kohlberg planteaba en sus dilemas reales, pero trasladándolos a un mundo lo suficientemente ficticio como para que el currículo oculto no condicione la representación ni la discusión. Por otra parte, evitamos la presión de grupo, pues ya no se ejerce sobre tal o cual alumno con nombre y apellidos, con una historia tras de sí, sino sobre tal o cual personaje. Es como un dilema moral real disfrazado, limitado, en el que se da permiso al alumno para ocultarse, como si estuviera en el carnaval.

1. **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

DIAZ-AGUADO, M.J.; MEDRANO, C. (1994).Educación y razonamiento moral. Bilbao, Mensajero.  
GOÑI, A. (1996).Psicología de la educación sociopersonal. Madrid, Fundamentos.  
  
KOHLBERG, L. (1984). Psicología del desarrollo moral. Bilbao, Desclée de Brouwer.  
  
LIND, G. (1989).Measuring moral judgment: A review of 'The Measurement ofMoral Judgment' en Human Development. Colby, A. y Kohlberg, L (Cords). 32, 388-397.  
  
LIZASOAIN, L.; JOARISTI, L. (1997). SPSS para Windows. Versión 6.0,1. Madrid, Paraninfo.  
  
NORUSIS, M. (1990). SPSS Statistical Data Analysis. Chicago, SPSS.  
  
PÉREZ-DELGADO, E.; FRÍAS, D.; PONS, G. (1994). El cuestionario de problemas morales (DIT) de J. Rest (1979) y su estructura, El cuestionario de problemas sociomorales (DIT) de J. Rest y su uso informatizado. Pérez-Delgado, E y Soler, M. J. (Cords).Valencia, Nau.  
  
PÉREZ-DELGADO, E.; MESTRE, V.; CLEMENTE, A. (1991). Desarrollo del juiciomoral y valores humanos. (Inédito).  
  
PÉREZ-DELGADO, E.; GIMENO, A.; OLIVER, J. C. (1989). El razonamiento moraly su medición a través del Difining Issues Test (DIT)de J. Rest. Revista de Psicología de la Educación, 2, 95-111.  
  
PÉREZ-DELGADO, E.; GARCÍA-ROS, R. (1991).La psicología del desarrollomoral. Madrid, Siglo XXI.  
  
REST, J (1975). Recent research on an objective test of moral judment: how theimportant issues of a moral dilemma are defined, en Moral development. Current theory and research. De Palma, D. y Foley J. (eds.). New Jersey, Lawrence Elbaum Associates.  
  
REST, J. (1979). Revised Manual for de Defining Issues Test. Minneapolis, Minnesota University.

GRUP XIBECA: Los dilemas morales. Un método para la educación de valores. Valencia,Ed. Nau Llibres.

PASCUAL, A. M.: Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la

escuela. Madrid, Editorial Narce.

1. **APÉNDICE**

“En Europa hay una mujer que padece un tipo especial de cáncer y va a morir pronto. Hay un medicamento que los médicos piensan que puede salvarla; es una forma de radio que un farmacéutico de la misma ciudad acaba de descubrir. La droga es cara, pero el farmacéutico está cobrando diez veces lo que le ha costado a él hacerla. El pago $200 por radio, y está cobrando $2000 por una pequeña dosis del medicamento. El esposo de la mujer enferma, Heinz, acude a todo el mundo para pedir prestado dinero, pero sólo puede reunir $1000 que es la mitad de los que cuesta. Le dice el farmacéutico que su esposa está muriendo y le pide que le venda el medicamento más barato o le deje pagar más tarde. El farmacéutico dice: "No, yo la descubrí y voy a sacar dinero de él". Heinz está desesperado y piensa atracar el establecimiento para robar la medicina”

¿Debe Heinz robar la medicina? ¿Por qué o por qué no?

**INTERPRESTACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL TEST**

Entre los diversos procedimientos de evaluación de las habilidades sociales, las medidas de autoinforme figuran como principal recurso. Los primeros cuestionarios fueron elaborados en los años setenta y en la década de los 80. Entre los numerosos instrumentos construidos, validados y tipificados en lengua castellana, y dirigidos a la población adulta podemos destacar la Escala Multidimensional de Expresión Social-Parte Motora (EMES-M) y la Escala Multidimensional de Expresión Social-Parte Cognitiva (EMES-C), la Escala de Habilidades Sociales (EHS) y otras adaptaciones como el Test de Autoafirmaciones en la interacción Social (SISST) y la Técnica de evaluación de la solución de problemas interpersonales (IPSAT), entre otros.

En el estudio de las habilidades sociales es importante tener en cuenta que la cultura en la que está inmerso cada individuo. Este factor es determinante para valorar cuando una conducta se considera apropiada o no (Monjas, 1999). Por este motivo, el instrumento elegido para nuestra actividad es el EHS de Gismero.

Los resultados obtenidos tras el análisis descriptivo de las habilidades sociales nos demuestran que en el factor 1, Autoexpresión en situaciones sociales, la alumna obtiene una puntuación baja a la de la muestra de baremación y que se situaría en torno al percentil 20 , indicando el sujeto tiene dificultades a expresarse uno mismo de forma espontánea , y sin ansiedad. En el factor 2, Defensa de los propios derechos como consumidor, la muestra obtiene una puntuación ligeramente por encima de la media de la muestra de baremación, que se situaría en torno al percentil 55. La media obtenida al estudiar al alumna en el factor 3, Expresión de enfado o disconformidad, es bastante inferior a la obtenida por la que está fijada en la muestra de baremación, y se situaría en torno al percentil 10.

En el factor 4, Decir No y cortar interacciones el resultado obtenido por el sujeto es muy bajo, situándose en torno al percentil 10. El factor 5 evalúa La expresión de peticiones a otras personas de algo que deseamos, sea a un amigo, o en situaciones de consumo, en este factor la alumna obtiene una puntuación ligeramente por bajo de la media que la de la muestra de baremación, concretamente, esta puntuación, que se situaría en torno al percentil 35. En el factor 6, Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto, nuestra muestra obtiene una puntuación media ligeramente inferior a la de la muestra de baremación, que se situaría en torno al percentil 15.

Finalmente, la media obtenida por el alumna en la puntuación Global es menor que la de la muestra de baremación, y se situaría en torno al percentil 15.

**DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

El factor 1 (Autoexpresión en situaciones sociales) refleja la capacidad de expresarse uno mismo de forma espontánea, y sin ansiedad, en distintos contextos y tipos de situaciones sociales (entrevistas laborales, tiendas y lugares oficiales, en grupo y reuniones sociales, etc.). Una posible explicación de los resultados obtenidos es que la alumna no se ha propiciado un entorno agradable y de confianza, lo que hace es que el sujeto en situaciones concretas no es capaz de autoexpresarse de manera cómoda y libre. En relación al factor 2 (defensa de los propios derechos como consumidor) nuestra alumna presenta una puntuación ligeramente alta, quizás que el factor edad podría estar relacionado con la presencia de estos niveles por encima de la media. La puntuación baja en el factor 3 (Expresión de enfado o disconformidad), puede ser debida a que este comportamiento adoptado por el sujeto es para evitar conflictos y confrontaciones con otras personas.

La baja presencia de esta habilidad, factor 4 (Decir No y cortar interacciones) podría explicarse con los mismos argumentos empleados en el caso del factor 3. En el factor 5

(Expresión de peticiones) la puntuación obtenida en este centil es ligeramente por debajo de la media, esto quiere decir que el sujeto no es siempre capaz de hacer fácilmente peticiones a otras personas de algo que deseamos, sea a un amigo, o en situaciones de consumo. Para el factor 6 (Iniciar interacciones con el sexo opuesto) la alumna presenta nivel inferior a la muestra de baremación, ello nos justifica que nuestra alumna es una mujer casada desde muchos años, por tanto, hay que comentar que su situación nos podría ayudar a explicar el resultado obtenido en esta escala, ella no tiene la necesidad de mantener conversaciones y pedir citas al sexo opuesto y tampoco hablar con alguien simplemente porque le resulta atractivo.

Hay que señalar que para programar y aplicar el entrenamiento en habilidades sociales (EHS) se han tenido en cuenta las características personales como situacionales. De esta forma y atendiendo a los resultados expuestos en este perfil, se pretende comprobar la eficacia de programas de entrenamiento aplicados a los alumnos para contribuir a la mejora no sólo de las habilidades sociales del alumno, a diferentes niveles, sino también para los profesionales de la docencia con el objetivo último de dotarles de habilidades o destrezas sociales que garanticen una interacción eficaz con el alumno, familia y equipo multidisciplinar.